

Orientações para Ensinar o Deficiente Auditivo a se Comunicar

MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA
Professora do Programa de Pós-Graduação
em Educação Especial da Universidade Federal
de São Carlos

¹ PERELLO, J. e TORTOSA, F. *Sordomudez-audiofonia y Logopedia*. Barcelona: Editorial Científico Médico, 1972; PICO DE PONCE, O. G. *História de la educación del sordo*. Buenos Aires: Publicaciones Médicas Argentinas, 1981.

² PICO DE PONCE, O. G. *História...*

Conforme os estudiosos sobre a história da educação do surdo,¹ o primeiro a indagar sobre as possibilidades do ensino ao surdo e a proclamar o direito que este tem à educação foi o médico Jerome Cardano (1501-1578). Esses autores mencionam que Cardano propôs princípios para o ensino do surdo como grafias das palavras ou os pareamentos dessas com os respectivos objetos e figuras.

Entretanto, conforme esses mesmos autores, coube ao beneditino Pedro Ponce de León (1510-1584) propor princípios mais avançados para a educação do surdo. Ele compreendeu que a mudez era uma consequência da surdez. Pareceu-lhe lógica a substituição de um sentido por outro para atingir o desenvolvimento intelectual do surdo. Teve início, então, historicamente, a forma de ensinar palavras utilizando a visão para observar os movimentos faciais na ocasião de emissões dessas palavras, o que, posteriormente, veio a ser conhecido com o método oral.²

Outro educador considerado de grande importância no estudo sobre o ensino da comunicação do surdo, conforme esses mesmos historiadores, foi Juan Pablo Bonnet (1579-1633). Em 1620 ele publicou o livro *Reduction de las letras y artes de enseñar a hablar a los mudos*. Essa obra consta de duas partes. Na primeira parte o autor apresenta uma descrição das qualidades fonéticas das letras do alfabeto e a segunda descreve o procedimento para ensinar ao deficiente auditivo. Assim, conforme Bonnet, primeiramente, ensina-se o alfabeto manual representado com uma só mão. Uma vez

aprendido os movimentos dactilológicos (alfabeto manual), ensina-se ao aluno a transferir a atenção visual para a vocalização de traços distintivos que, por comutação, diferencia um som do outro começando pelas vogais. Em seguida, são ensinadas as consoantes apoiadas em vogais, sílabas e depois as palavras. Após o ensino de um número considerável de palavras são ensinadas as partes da oração e regras gramaticais. Conclui-se, portanto, que o método de Bonnet caracteriza-se para oralização associada à dactilologia.

A partir de Bonnet, outros estudiosos publicaram trabalhos sobre investigações realizadas a respeito dos procedimentos para ensinar o surdo a se comunicar, principalmente na Europa. Entre estes estudiosos merecem destaque Jacob Rodrigues Pereira, Charles Michel de L'Epeé, Samuel de Heinick.

Conforme Perelló e Tortosa,³ Jacob Rodrigues Pereira (1734-1780) inicialmente aplicou o método de Bonnet para ensinar sua irmã deficiente auditiva. Os procedimentos que aplicou, estruturados a partir dos ensinamentos de Bonnet, podem ser sintetizados, conforme Pico de Ponce⁴ em: a) ensino da fonoarticulação por meio da vista, do tato e da memória dos movimentos dactilológicos; b) ensino da voz partindo da percepção tátil das vibrações sonoras; e, c) ensino da entonação através do gesto e do acento pela marcação do compasso. Assim, o método de Pereira também fundamenta-se na oralização e dactilologia.

De acordo com Pico de Ponce,⁵ o abade Charles Michel de L'Eppé (1712-1789) inicialmente estudou e aplicou os procedimentos contidos no livro de Bonnet, privilegiando mais o oralismo. Depois, L'Epeé abandonou parcialmente os ensinamentos de Bonnet e começou a introduzir o procedimento de ensinar a linguagem ao surdo por meios gramaticais: ordenava as palavras como partes da língua e classificava-as segundo sua função gramatical. As regras gramaticais serviam para a apresentação da linguagem e para a construção frasal. L'Epeé era partidário da expressão da palavra por signos visuais através do manualismo. E, é a ele que se deve a criação do alfabeto manual que utilizava apenas para ensinar nomes próprios ou termos abstratos. As demais palavras eram expressas por gestos. Com esse procedimento de ensinar através de signos manuais e gestos, L'Epeé desvalorizou o oralismo. Em uma posição contrária à L'Epeé, defendendo os procedimentos do oralismo, segundo Perelló e Tortosa⁶ e Pico de Ponce,⁷ destacou-se, na Alemanha, o educador Samuel de Heinick (1729-1790).

A partir da controvérsia sobre o manualismo e oralismo surgida entre L'Epeé e Heinick constata-se a proposição de um grande número de orientações para o ensino da comunicação para o deficiente auditivo. Essas orientações passaram a ser adotadas, indiscriminadamente, nas instituições existentes para a educação do deficiente auditivo e, conforme Pico de Ponce,⁸ provocaram uma situação incômoda quanto à opção dos educadores em relação ao manualismo ou oralismo. Isto propiciou a realização do primeiro evento

³ PERELLO, J. e TORTOSA, F. *Sordomudez-audiofonologia...*

⁴ PICO DE PONCE, O. G. *História...*

⁵ PICO DE PONCE, O. G. *História...*

⁶ PERELLO, J., TORTOSA, F. *Sordomudez-audiofonologia...*

⁷ PICO DE PONCE, O. G. *História...*

⁸ PICO DE PONCE, O. G. *História...*

⁹ MINISTÉRIO da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. *Proposta curricular para deficientes auditivos*. Elaborada pela Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação. Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação, p. 25, 1979.

¹⁰ FURTH; MYKLEBUST; PERELLO e TORTOSA; HARRIS; FINE e OATES.

¹¹ PERELLO, J., TORTOSA, F. *Sordomudez-audiofonia...*

¹² PERELLO, J., TORTOSA, F. *Sordomudez-audiofonia...*, p. 75.

¹³ PERELLO, J., TORTOSA, F. *Sordomudez-audiofonia...*, p. 76.

¹⁴ PERELLO, J., TORTOSA, F. *Sordomudez-audiofonia...*, p. 75.

científico (Primeiro Congresso Internacional para Professores de Surdos — realizado em Paris no ano de 1878) reunindo os professores com a finalidade de discutir qual seria a melhor opção: manualismo ou oralismo. Entretanto, as conclusões desse Primeiro Congresso resultaram ambíguas quanto à adequação do manualismo ou do oralismo, contribuindo para confundir os professores especializados. Outros Congressos foram realizados, ora na Europa, ora nos Estados Unidos da América, com a mesma finalidade: indicar a supremacia da tendência manualista ou da oralista. Porém, até o presente momento, conforme as fontes bibliográficas indicam, as controvérsias continuam privilegiando ora uma ora outra ou mesmo uma terceira tendência: uma mistura do oralismo e manualismo.

As orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar estão fundamentadas nas tendências anteriormente mencionadas. Conforme consta na Proposta Curricular para Deficientes Auditivos do Centro Nacional de Educação Especial⁹ as orientações foram didaticamente agrupadas em: a) Gestuais; b) Oraís; c) Mistas; e, d) Comunicação Total.

ORIENTAÇÕES GESTUAIS

A linguagem gestual, no homem, é uma conseqüência natural do desenvolvimento da expressão. E, é por meio de gestos e mímicas que uma criança surda começa a “compreender” as coisas.¹⁰ Segundo estes autores, entre as orientações gestuais para a educação de deficientes auditivos, pode-se distinguir duas formas de gestos: as que servem para expressar idéias, palavras e aquelas que equivalem a signos gráficos.

No que se refere aos signos manuais ou gestos para expressar idéias, conforme Perelló e Tortosa,¹¹ pode-se distinguir três grupos de gestos: a) demonstrativos ou indicativos; b) representativos ou imitativos; e, c) simbólicos.

Para os citados autores, “o gesto demonstrativo é o mais antigo e o mais simples”.¹² É aquele em que a criança aponta ou indica um objeto em vez de nomeá-lo. Gestos representativos ou imitativos são aqueles em que a criança imita, com movimentos simples, ações corriqueiras como beber, escrever. Segundo os referidos autores esse tipo de gestos “possui vários graus que vão desde a personificação completa a uma simples alusão”.¹³ Por sua vez, estes gestos podem ter dois aspectos: a) a representação, no espaço, do contorno do objeto que serve para representar (exemplo: uma bola); b) a forma plástica manual do volume do objeto (exemplo: o bebê nos braços do adulto).

As vezes, observa-se que um objeto é representado, unicamente, pela parte mais característica: o carro, por exemplo, é representado pela roda da direção que gira para um lado e para o outro.

Os gestos simbólicos, conforme Perelló e Tortosa, são utilizados “para a transposição de idéias por associação”¹⁴ Assim, muitos dos gestos simbó-

licos são utilizados habitualmente por todos nós com o acenar das mãos para dizer adeus, entre outros.

Estudiosos da linguagem gestual do deficiente da audiocomunicação como Fant,¹⁵ Riekehof,¹⁶ Deuchar,¹⁷ Sandler,¹⁸ Ensminger,¹⁹ e Oates,²⁰ têm procurado organizar e divulgar trabalhos sobre a sistematização de gestos e/ou mímicas mais utilizadas pelos surdos, de seus respectivos países.

Oates, no livro *Linguagem das Mãos*,²¹ relacionou os gestos mais utilizados pelos surdos brasileiros, enquanto Riekehof²² sistematizou gestos mostrados por norte-americanos surdos.

Sobre a linguagem gestual observa-se que há cerca de duas décadas esses gestos eram também denominados de mímicas. Entretanto, após estudos de suas sistematizações foram denominados de *língua dos sinais* e, conforme o país, tem denominação peculiar como, LSA — Língua dos Sinais Americana; LSB — Língua dos Sinais Britânica; LSF — Língua dos Sinais Francesa.

Ainda, na orientação gestual há a representação pelos dedos: é o alfabeto manual ou dactilológico ou digital. Consiste na substituição das letras escritas por signos executados com os dedos de uma mão ou das duas mãos.

Um experimento realizado por Fوسفeld²³ sobre a rapidez da dactilologia mostrou que esta é mais rápida que a escrita comum. Entretanto, para Dunn,²⁴ a soletração pelos dedos (dactilologia) apresenta vantagens e desvantagens cabendo, nesse sentido, estudos mais complexos para que se possa assumir uma posição quanto ao alfabeto manual.

O grande problema associado ao uso do alfabeto manual é a séria restrição que implica no que se refere ao universo de pessoas com quem o deficiente pode se comunicar. O surdo que aprende unicamente o alfabeto manual e se expressa apenas através dele, apresenta limitações no âmbito da comunicação: ele só pode se comunicar com seus pares. Isto porque, com raríssimas exceções, somente estes estão aptos para a decodificação da mensagem emitida através do alfabeto manual.

ORIENTAÇÕES ORAIS

Em oposição às orientações gestuais existem as orientações orais. Como foi visto anteriormente, esta oposição surgiu a partir da controvérsia em L'Epeé e Heinick. Essencialmente na orientação oral privilegiam-se técnicas que permitem ao deficiente auditivo comunicar-se através da "fala" (comunicação convencional).

Algumas das principais técnicas típicas do oralismo são: a) leitura dos movimentos dos lábios (ou leitura orofacial ou leitura labial ou da fala); b) fonoarticulação (ou mecânica da fala); e, c) treinamento auditivo (treinamento da discriminação do estímulo sonoro). Praticamente essas técnicas são utilizadas em todas as orientações oralistas e para uma maior compreensão dessas orientações, a seguir será realizada uma explicação dessa técnicas.

¹⁵ FANT, L. J. ASL y siglish: las diferentes formas del language por signos. Em Fine, P. J. (Org.) *La sordera en la primera y segunda infancia*. Buenos Aires: Panamericana, 1977.

¹⁶ RIEKEHOF, L. L. *The joy of signing*. Missouri: Gospel Publishing House, 1979.

¹⁷ DEUCHAR, M. *British Sign Language*. London: Routledge, 1984.

¹⁸ SANDLER, W. The spreading han autosegment of American Sign Language. *Sign Language Studies*, 1986, v.50, p. 1-28.

¹⁹ ENSMINGER, J. *Comunicando com as mãos*. Piracicaba: Shekinah, 1987.

²⁰ OATES, E. *Linguagem das mãos*. 3ª ed. Aparecida do Norte: Santuário, 1988.

²¹ OATES, E. *Linguagem...*

²² RIEKEHOF, L. L. *The joy...*

²³ FUSFELD, I. S. *A handbook of readings in education of the deaf and post-school: implications*. Illinois: Charles C. Thomas, 1967.

²⁴ DUNN, L. M. *Crianças excepcionais, seus problemas, sua educação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.

²⁵ MYKLEBUST; PARELLÓ e TORTOSA; HARRIS; SU-
RIÁ; FINE.

²⁶ BERRUECOS; BRUCE;
MONTAGUE; MYKLE-
BUST; HARRIS.

²⁷ POLLACK, D. *Educational audiology for the limited hearing infant*. Illinois: Charles C. Thomas, 1970.

²⁸ PERELLO, J., TORTOSA, F. *Sordomudez-audiofologia...*

²⁹ AMOSS, H. F. *Escola e lar: o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1952.

³⁰ RUSSEL, L. E. *Iniciando a compreensão da fala: sugestão para o trabalho que as mães podem realizar em casa*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1962.

³¹ PERELLO, J., TORTOSA, F. *Sordomudez-audiofologia...*

³² HARRIS, G. M. *Enseñanza pre-escolar del lenguaje en el niño sordo*. Barcelona: Científico-Médica, 1973.

³³ BOREL-MAISONNY, S. *Educación auditiva y perceptiva*. Em: LAUNAY, C. e BOREL-MAISONNY (Org.). *Transtornos del lenguaje la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Toray Mas-son, 1975.

³⁴ FINE, P. J. *La sordera en la primera y segunda infancia*. Buenos Aires: Panamericana, 1977.

³⁵ BRALY; STOCKWELL; MYKLEBUST e BRUTTEN; LARR e MYKLEBUST.

Leitura labial — A leitura dos lábios (ou leitura orofacial ou leitura da palavra) é uma habilidade que o deficiente da audição necessita adquirir para identificar a palavra falada através da decodificação dos movimentos orais do emissor.

Pauls (1960) mostrou que apenas um terço dos sons falados resulta em movimentos labiais observáveis. Com isto pode-se concluir que a leitura orofacial oferece um aspecto muito limitado para a tarefa de “entender” (decodificar) a palavra falada. Observa-se também, que as diversas formas anatômicas dos lábios, influem nas diferentes emissões das formas e o leitor dos lábios no caso o deficiente da audição, poderá ter problemas maiores para a leitura em alguns tipos de lábios.

Por outro lado, variáveis como iluminação, posição de quem lê os lábios em relação a quem fala, e, distância são fundamentais para o sucesso de uma boa leitura orofacial.²⁵ Outro aspecto importante ainda, na leitura labial, é a familiaridade com o tema em curso. De acordo com esses mesmos autores a “compreensão” da leitura nos movimentos dos lábios é maior quando o surdo “conhece” o tema que está sendo falado recorrendo, inclusive, à “suplência mental” que todo indivíduo possui. Assim, lendo algumas palavras nos lábios, a criança pode completar o sentido da conversação caso tenha um conhecimento prévio do tema.

Entre os procedimentos para o treinamento de tal habilidade o mais tradicional, parte do treino dos fonemas, passando, em seguida, para a união desses fonemas em sons sem sentido — chamados logótomos — e, daí, para as palavras e as frases.²⁶ Um outro procedimento é aquele que parte do treinamento da palavra seguindo-se o treino do fonema. Alguns estudiosos como Pollack,²⁷ Perelló e Tortosa²⁸ aconselham o meio termo para tal treinamento, ou seja, fonemas podem ser treinados com palavras que os contenham.

Esses autores, ainda, apontam duas formas de realizar a aquisição da leitura labial: a leitura geral e a específica. A leitura geral dos movimentos dos lábios é aquela que o deficiente auditivo realiza, no dia a dia, em relação a identificação da linguagem corriqueira emitida pelos familiares. A outra forma da leitura dos movimentos dos lábios, a específica, é aquela realizada em função de cada palavra *per si* para a construção gradual do vocabulário e do fraseamento. O treinamento desta forma de leitura dos lábios, conforme Amoss,²⁹ Russel,³⁰ Perelló e Tortosa,³¹ Harris,³² Borel-Maisonny³³ e Fine,³⁴ é realizado nas lições acadêmicas ou em situações devidamente estruturadas.

Visto que a leitura dos lábios, como toda leitura (exceto a leitura Braille), depende essencialmente da visão, pesquisadores estudaram a conduta visual do deficiente auditivo e não encontraram diferenças consideráveis entre os ouvintes.³⁵

Fonoarticulação — Associado à leitura dos movimentos dos lábios está o ensino da “fala” que, por sua vez, envolve a voz, o ritmo.

O ensino da *fala*, também chamada fonoarticulação ou mecânica da fala, depende da leitura dos lábios, da captação tátil e do treinamento auditivo. Porém, o ensino da *fala* não é realizado isoladamente: faz parte da *linguagem*. Isto porque o deficiente auditivo pode articular bem todos os fonemas e não conhecer o significado das palavras que *fala*, ou seja, pode emitir sons sem ter compreensão de sua funcionalidade. É o falar do “papagaio”. A fonoarticulação é um processo que envolve o sistema nervoso, o cérebro, os órgãos da articulação e da audição conforme autores como Perazzo,³⁶ Dória,³⁷ Charachon,³⁸ New,³⁹ Myklebust,⁴⁰ Menyuk,⁴¹ Carrol,⁴² Mussen e Col.,⁴³ e Mysak⁴⁴ acordo com este último, pelo menos seis sistemas da *fala* são identificáveis no organismo: receptor, transmissor, integrador de ordem superior, integrador de ordem inferior, efetor e *sensor*. Por sua vez, cada um desses sistemas é inter-relacionado e interdependente possuindo seus próprios subsistemas complexos. Em conjunto, são responsáveis no homem, pelas funções de recepção, percepção, compreensão, formulação, produção, controle e monitoração da fala.

A recepção da fala é, essencialmente, uma função bissensorial envolvendo o ouvido e o olho. Cabe ao ouvido receber a energia da pressão sonora (eventos sonoros do ambiente e fala) e ao olho receber a energia radiante (movimentos articulatorios responsáveis pela fala, expressões faciais, movimentos manuais e corporais — o homem fala com o corpo).

No caso da criança portadora de deficiência auditiva, a visão em uma situação compensatória, recebe e processa sinais da fala (movimentos anteriormente citados). O surdo utiliza, ainda, receptores secundários como órgãos sensoriais cutâneos do tato, que, conforme Mysak,⁴⁵ são meios de “comunicação cutânea ou tátil”.

Conseqüentemente, na educação da criança surda, além da preocupação com a capacidade e percepção visuais devido à situação compensatória, o tato também ocupa um espaço considerável com receptor da fala.

Quanto ao treino fonoarticulatório, este, conforme registra a literatura, envolve exercícios com a finalidade de a criança adquirir estereótipos fonoarticulatórios corretos. Portanto, no treinamento constam exercícios que envolvem: a) respiração — sopro (fraco, moderado, forte), inspiração (lenta, moderada, rápida), expiração (lenta, moderada, rápida); b) relaxação; e, c) movimentação da língua, mandíbula, pálato (mole), lábios, bochechas.

Para o treino da fonoarticulação, conforme foi mencionado anteriormente sobre o treinamento da leitura dos lábios, também há controvérsias entre os estudiosos. Uns explicam que o treinamento deve partir do fonema (unidade distinta no vocábulo); outros consideram que o procedimento de treino deve ser iniciado a partir da palavra; e, ainda um terceiro posicionamento que aconselha o meio termo: treinamento do fonema inserido na palavra.

Para Pollack,⁴⁶ o treinamento do fonema (in put) deve ser intensivo antes que apareça a emissão (out put) por parte da criança surda, isto porque

³⁶ PERAZZO, I. A. *Elementos de foniatría*. Buenos Aires: El Ateneo, 1956.

³⁷ DÓRIA, A. R. F. *Ensino oro-áudio-visual para deficientes da audição: síntese metodológica*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1958; DÓRIA, A. R. F. *Introdução à didática da fala: aspectos da educação dos deficientes da audição e da fala*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1959.

³⁸ CHARACHON, D. *L'enfant demi-sourd: examen — orientation éducative*. Lyon: Press Universitaires de France, 1965.

³⁹ NEW, M. C. *A linguagem oral para a criança deficiente da audição*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1968.

⁴⁰ MYKLEBUST, H. R. *Psicología del sordo*. Madrid: Editorial Magisterio Espanhol, 1971.

⁴¹ MENYUK, P. *Aquisição e desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Pioneira, 1975.

⁴² CARROLL, J. B. *Psicología da linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

⁴³ MUSSEN, P. H.; CONGER, I. J. e KAGAN, J. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harper e Row do Brasil, 1977.

⁴⁴ MYSKAK, E. *Patología dos sistemas da fala*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1984.

⁴⁵ MYSKAK, E. *Patología...*

⁴⁶ POLLACK, D. *Educational...*

⁴⁷ POLLACK, D. *Educational...*, p. 98.

⁴⁸ SANDERS, D. A. *Aural rehabilitation*. New Jersey: Prentice Hall, 1971.

⁴⁹ SANDERS, D. A. *Aural...*

o cérebro humano tem primeiro que armazenar as informações para depois poder reproduzi-las.

Sobre a necessidade de treinar os fonemas isoladamente, Pollack afirma que “o modelo acústico deve estar firmemente “impresso” na criança com deficiência auditiva antes que ela possa imitar palavras corretamente”.⁴⁷ Na criança normal este acontece nos primeiros anos de vida, pelo menos para a maioria dos sons.

Porém, o treinamento dos fonemas deve ser realizado em um contexto significativo. Assim, caso se deseje treinar a consoante /p/ deverá ser planejando uma atividade para usar palavras como “papá”.

Com base nos trabalhos sobre o ensino da *fala* (fonoarticulação) conclui-se que a literatura destaca sua importância na educação da criança surda, e, como os fonemas são agrupados de acordo com os pontos e os modos de articulação, a sua aquisição requer um esforço muito grande. Isto porque: a) só uma parte dos movimentos fonatórios é visível; b) alguns destes movimentos são polivalentes (/p/, /b/ e /m/ por exemplo); c) outros fonemas não têm movimentos visíveis (/k/, /g/); d) outros ainda envolvem movimentos pouco diferenciados; e) outros por fim podem variar de amplitude segundo as construções silábicas.

Treinamento auditivo — Outra técnica pertinente ao oralismo, juntamente com a fonoarticulação e a leitura de movimentos dos lábios, é o treinamento auditivo, comprovadamente um aspecto de grande importância na educação da criança surda.

O treinamento auditivo ou treinamento da discriminação do estímulo sonoro consiste na exposição do deficiente à presença de ruídos e sons ambientais. Implica, conseqüentemente, a estimulação auditiva e tem como objetivo a exploração ao máximo dos resíduos auditivos.

A estimulação auditiva é um dos aspectos na educação do surdo que mais tem evoluído nos últimos anos. Isto se deve à construção de aparelhos de amplificação sonora cada vez mais aperfeiçoados com o avanço da eletrônica.

No treinamento da discriminação do estímulo sonoro o deficiente auditivo deve; a) demonstrar através de qualquer tipo de reação que recebeu o estímulo sonoro; b) identificar o som e o silêncio; c) identificar, discriminar, associar, reproduzir e localizar sons de duração, freqüência, intensidade e ritmo diferentes; d) identificar e discriminar sons ambientais; e, e) identificar e discriminar sons da fala.

O objetivo do treinamento auditivo, conforme o exposto em Sanders,⁴⁸ é aumentar a quantidade de informação que a pessoa com deficiência da audição possa extrair dos estímulos sonoros que a atinjam por meio do canal auditivo. Para Sanders,⁴⁹ da mesma forma que o objetivo do treinamento da parte visual é o de aumentar o conhecimento da comunicação pelas pistas visuais, também deve acontecer o mesmo com o treinamento auditivo.

Em seu estudo, esse pesquisador aconselha a realização do treinamento em grupo e individualmente e reúne os estímulos sonoros *perceptíveis* que pertencem à comunicação em três grupos: a) estímulos resultantes do ambiente; b) estímulos diretamente associados com a mensagem, mas que não são parte da produção da fala; e, c) estímulos diretamente relacionados aos sons da fala.

Sobre o primeiro grupo o objetivo é treinar o deficiente auditivo a discriminar os sons produzidos pelo conjunto do ambiente. No procedimento de treino, conforme Sanders,⁵⁰ o som emitido por determinado objeto é captado através da pista visual associada à audição.

Os estímulos diretamente associados com a mensagem mas que não são partes da produção da fala são as pistas não verbais, tais como gestos. Neste caso, o aluno deve ser treinado a utilizar a pista visual também associando-a a auditiva, isto porque, quando a pessoa fala, faz gestos com o corpo ou partes do corpo.

Por último, Sanders⁵¹ coloca o treinamento dos estímulos diretamente relacionado aos sons da fala. Aqui também aconselha a associação entre a pista visual e auditiva.

Em seus estudos, Whetnall e Fry,⁵² Alpiner,⁵³ Löwe⁵⁴ também enfatizam o treinamento auditivo na educação da criança deficiente auditiva. Para esse autores, inicialmente, a criança deve ser habituada ao uso da prótese individual e depois ao treino propriamente dito, partindo dos sons ambientais.

Outros autores consultados parecem não apresentar divergências sobre a importância do treinamento auditivo e os procedimentos adotados.

Concluídas as considerações sobre a leitura dos lábios fonoarticulação e treinamento auditivo — aspectos básicos do oralismo — é preciso considerar agora os diferentes agrupamentos que resultam da utilização de um sentido exclusivamente, como a audição ou associada a outros sentidos. No primeiro caso estão agrupadas as orientações oralistas unissensoriais e, no segundo as multissensoriais.

A orientação oralista multissensorial tem essa denominação porque, em geral, procura educar o deficiente auditivo utilizando outras pistas, além do treinamento auditivo, tais como as pistas visuais e as táteis (via auditiva óssea). Entre as orientações multissensoriais destacam-se os procedimentos de treinos propostos pelos pesquisadores Sanders, Guberina e Perdoncini.

O procedimento preconizado por Sanders⁵⁵ enfatiza o treinamento utilizando simultânea e principalmente os canais visual e auditivo. Entretanto, Sanders⁵⁶ registra que a impraticabilidade de usar a audição residual para o treinamento da *fala* levou os primeiros educadores de surdos a optar pelo uso do canal visual. Isto indica que não foram os aspectos visuais da fala que foram incentivados com objetivos de propiciar a comunicação oral com a criança surda e sim o alfabeto manual.

Pode-se constatar que Sanders⁵⁷ procurou apoio para a estruturação de seus procedimentos em outros procedimentos já conhecidos pela orientação

⁵⁰ SANDERS, D. A. *Aural...*

⁵¹ SANDERS, D. A. *Aural...*

⁵² WHETNALL, E. e FRY, D. B. *Learning to hear*. Londres: William Heinemann-Medical Books, 1970.

⁵³ ALPNER, J. G.; AMON, C. F.; GIBSON, J. C. E SHEENY, P. *Háblame*. Buenos Aires: Panamericana S. A., 1980.

⁵⁴ LÖWE, A. *Audiometria en el niño: implicaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Panamericana, 1981. LÖWE, A. *Detección, diagnóstico y tratamiento temperano en los niños con problemas de audición*. Buenos Aires: Panamericana, 1982. Trad. de Frida B. Gunther. LÖWE, A. *Estimulación temperano del bebé sordo*. Buenos Aires: Panamericana, 1982.

⁵⁵ SANDERS, D. A. *Aural...*

⁵⁶ SANDERS, D. A. *Aural...*

⁵⁷ SANDERS, D. A. *Aural...*

⁵⁸ SANDERS, D. A. *Aural...*

⁵⁹ GUBERINA, P. *Método verbotal.* Publicação do Centro de Reabilitação Sydney Antônio com autorização da Western Pennsylvania School for the Deaf, Pittsburgh. v. 1, 2, 3, e 4, 1983.

⁶⁰ GUBERINA, P. *Método...*

⁶¹ PERDONCINI, G., YVON, Y. *Précis de psychologie et de rééducation infatiles.* Paris: Médicales Flammarion, 1963.

oralista. Entre estes procedimentos destacaram-se os seguintes: a) analítico (procedimento Mueller-Waller e Jena) enfatizando o treinamento de fonemas; b) sintético (procedimento de Nitchie) partindo do treinamento com utilização da palavra; e, c) eclético (procedimento das irmãs Kinzie) que utiliza o treinamento do fonema através da palavra.

Entretanto o que mais importa para Sanders⁵⁸ é a utilização das pistas visuais tanto no enfoque analítico como no sintético ou eclético. A partir daí, elabora o seu procedimento—treinamento da comunicação visual—ou seja, a educação do surdo utilizando o treinamento auditivo associado à pista visual.

O procedimento estruturado por Guberina,⁵⁹ considerado como orientação oralista multissensorial, é conhecido pela sigla SUVAG e inclui o uso de aparelhos. Segundo ele, a surdez exige não uma ampliação sonora como, usualmente, é realizada, mas, ao contrário, uma restrição do campo sonoro retransmitido e adaptado ao campo auditivo do deficiente da audição.

Em seus estudos, Guberina verificou que a prótese auditiva, ao aumentar todas as frequências, aumentava todos os sons e, conseqüentemente, mascarava os sons que verdadeiramente seriam úteis para o deficiente auditivo. Posteriormente, Guberina⁶⁰ foi ainda mais adiante em seus estudos ao demonstrar a importância da amplificação dos tons graves e do ritmo para o treinamento auditivo. Para isto, ele conseguiu conjugar os movimentos ginástico-rítmicos no ensino da articulação dos fonemas.

Outro procedimento considerado de orientação oralista multissensorial é o de Perdoncini,⁶¹ que construiu um analisador cinético composto por um microfone unido a um analisador acústico. Quando a intensidade do som emitido diante do microfone é reduzida, acende-se uma lâmpada verde. Se o som é intenso, acima de 70db, a luz acesa é verde. Com esse artifício torna-se mais acessível ao deficiente auditivo aprender a discriminar a acentuação das palavras. Esses autores acreditam que é fundamental, antes de começar a desmutização, criar e construir o significado auditivo e a memória acústica. Segundo eles, ouvir não é compreender e o problema do surdo não é só sensorial, porém psicossensorial.

Enquanto a orientação oralista multissensorial procura utilizar pistas sensoriais provenientes de dois órgãos dos sentidos (visuais/auditivas/táteis, auditivas/táteis) nos procedimentos de treino para o deficiente auditivo, os unissensoriais utilizam apenas um canal ou pista sensorial. São considerados unissensoriais os procedimentos Tadoma e Acupédico.

Partindo do princípio que o sentido da audição é, histológica, anatômica e fisiologicamente, uma modificação do sentido tátil, o ensino para o deficiente auditivo e para o surdo-cego através da pista tátil (percepção das vibrações) foi chamado Tadoma (esta denominação deriva do nome de duas crianças que aprenderam através deste procedimento: Ted e Oma).

O Tadoma foi proposto por Kate e Sophia Alcorn em 1932 para o ensino de crianças cegas com deficiência auditiva. O procedimento utilizado

por essas autoras prescreve o seguinte: coloca-se a mão da criança no rosto do professor observando que o polegar deve tocar nos lábios e os outros dedos na bochecha, com o dedo mínimo ao longo do maxilar inferior. A outra mão da criança é colocada no pescoço (região que corresponde à garganta) do professor, a fim de que possa captar a vibração da fala.

Posteriormente, a mão colocada no pescoço do professor passa a ser colocada no próprio pescoço da criança com a finalidade de estimulá-la a usar sua própria voz.⁶²

Outro procedimento enfatiza a utilização de uma única pista — a auditiva — para a educação do deficiente auditivo. Por esse motivo, o procedimento de Pollack⁶³ é considerado unissensorial — acupédico. Conforme instrução de Pollack,⁶⁴ inicialmente, deve-se familiarizar o deficiente auditivo com a natureza do papel exercido pela visão na comunicação. Porém, enfatiza que, com esta recomendação, não está sugerindo juntar a visão à audição, como sugeriram O'Neill, Oyer e Hillis.⁶⁵ Pollack⁶⁶ aconselha ainda desenvolver a atenção perceptual sobre os estímulos visuais. E, finalmente, aconselha a realizar o treinamento para que o deficiente auditivo passe a discriminar o estímulo sonoro.

ORIENTAÇÕES MISTAS

Procurando compatibilizar as controvérsias existentes entre o manualismo e o oralismo, alguns centros desenvolveram estudos dando oportunidade a um terceiro enfoque para o ensino da comunicação para o deficiente auditivo: os procedimentos de orientação mista, ou seja, orais-gestuais.

O procedimento de orientação mista denominado Novo Oralismo foi desenvolvido na Rússia. Segundo os educadores russos, citados por Pico de Ponce,⁶⁷ os resultados obtidos na educação do deficiente auditivo são mais evidentes quando utilizadas, conjuntamente, a dactiologia, amplificação sonora, leitura dos movimentos dos lábios e fonoarticulação.

Outro procedimento de orientação mista é o Rochester. Teve esta denominação porque surgiu em uma escola para surdos (School for the Deaf) localizada em Rochester, Estado de New York, em 1878. Preconiza a utilização combinada do oralismo-com o gesto e dactiologia.⁶⁸

Constata-se, na literatura especializada, que a orientação mista é a mais utilizada para ensinar a comunicação para o deficiente auditivo.

COMUNICAÇÃO TOTAL

Uma outra orientação muito importante para o ensino da comunicação para o deficiente auditivo surgiu nos Estados Unidos, aproximadamente, na década de 60 foi chamada *comunicação total*. Tal terminologia foi utilizada

⁶² REED, C. M.; DURLACH, N. I.; BRAIDA, L. D. e SCHULTZ, M. C. Analytic study of the Tadoma method: effects of hand position on segmental speech perception. *Journal of Speech and Hearing Research*, 1989, v. 32, p. 910-920.

⁶³ POLLACK, D. *Educational...*

⁶⁴ POLLACK, D. *Educational...*

⁶⁵ O'NEILL, J. J.; OVER, H. J., HILLIS, J. W. Audiometric procedures used with children. *Journal Speech Hearing Dis.* 1961, v. 61, p. 126, n. 1.

⁶⁶ POLLACK, D. *Educational...*

⁶⁷ PICO DE PONCE, O. G. *História...*

⁶⁸ KIRK, S. A. *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin, 1972.

⁶⁹ DENTON, D. M.; BRILL, R. G.; KENT, M. S. e SWAIRO, N. M. Escuelas para niños sordos. Em: FINE, P. J. (Org.) *La sordera en la primera y segunda infancia*. Buenos Aires: Panamericana, 1977.

⁷⁰ LOWENBRAUN e SCROGGS, FREEMAN e BOESE, e SHIFRIN.

inicialmente pelo professor de surdos Roy Holcomb, que, por possuir dois filhos deficientes auditivos, procurou aplicar novos meios com a finalidade de possibilitar a comunicação do surdo.

A *comunicação total*, contrariamente ao que muitos educadores supõem, não é propriamente outra denominação para o procedimento da orientação mista. É um termo que se encontra desgastado por sua utilização inadequada. Basicamente, a diferença para a orientação mista reside no fato de que a *comunicação total* reconhece *todas* as necessidades de comunicação da criança surda.

Assim é importante o fato de que aprender a comunicar-se obedece a uma hierarquia, iniciada pelo uso dos sistemas-símbolos que incluem *todas* as modalidades sensoriais, principalmente visuais e auditivas, desde as mais simples até as mais complexas.

Desse modo, conforme Denton, Brill, Kent e Swaiko,⁶⁹ a *comunicação total* utiliza a língua dos sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza *todos* estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto, a comunicação, total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo. Conseqüentemente, implica o fato de a criança surda ter a seu alcance *todas* as formas disponíveis de comunicação para poder desenvolver a competência lingüística⁷⁰ Na literatura especializada constata-se, ainda, a existência de uma grande quantidade de procedimentos utilizados para o ensino da comunicação para o aluno portador de deficiência auditiva além dos expostos no presente trabalho. Entretanto, esses procedimentos são facilmente identificados nas orientações manualistas, oralista ou mista.

Como foi visto anteriormente, a preocupação em ensinar o deficiente auditivo a se comunicar, convencionalmente (orientações oralistas) ou não (orientações gestuais), foi a preocupação dos estudiosos e ponto de partida para todas as polêmicas. Para a autora, essas polêmicas trazem em sua essência as preocupações dos estudiosos em buscar procedimentos para eliminar o prejuízo no desenvolvimento lingüístico auditivo. Isto porque a surdez traz conseqüências que interferem drasticamente no desenvolvimento do indivíduo. Entre estas conseqüências, a ausência da linguagem convencional apresenta-se como o problema crucial porque prejudica a competência lingüística do deficiente auditivo e, conseqüentemente a cognição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALPNER, J. G.; AMON, C. F.; GIBSON, J. C. E SHEENY, P. *Háblame*. Trad. de Nelly D'Elia. Buenos Aires: Panamericana, 1980.

2. AMOSS, H. F. *Escola e lar: o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição*. Trad. de Maria Augusta Andrade Fortes. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1952.
3. BERRUECOS, M. P. *Lenguaje para el niño sordo*. México: Visant, 1967.
4. BOREL-MAISONNY, S. Educación auditiva y perceptiva. Em Launay, C. e Borel-Maisonny (Org.) *Transtornos del lenguaje la palabra y la voz en el niño*. Trad. de José Torres de Gassó. Barcelona: Toray Masson, 1975.
5. BRALY, K. Incidence of defective vision among the deaf. *Teacher Series*, 1937.
6. BRUCE, L. M. *A leitura oro-facial no horário escolar*. Trad. de Ana Rimoli de Faria Dória. Rio de Janeiro: INES, 1968.
7. CARROLL, J. B. *Psicologia da linguagem*. Trad. de Maria Aparecida Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
8. CHARACHON, D. *L'enfant demi-sourd: examen — orientation éducative*. Lyon: Press Universitaires de France, 1965.
9. DENTON, D. M.; BRILL, R. G.; KENT, M. S. e SWAIRO, N. M. Escuelas para niños sordos. Em Fine, P. J. (Org.) *La sordera en la primera y segunda infancia*. Trad. de Irma Lorenzo. Buenos Aires: Panamericana, 1977.
10. DEUCHAR, M. *British Sign Language*. London: Routledge, 1984.
11. DÓRIA, A. R. F. *Ensino oro-áudio-visual para deficientes da audição: síntese metodológica*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1958.
12. DÓRIA, A. R. F. *Introdução à didática da fala: aspectos da educação dos deficientes da audição e da fala*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1959.
13. DUNN, L. M. *Crianças excepcionais, seus problemas, sua educação*. Trad. de Ceres de Albuquerque. Rio de Janeiro, ao Livro Técnico, 1971.
14. ENSMINGER, J. *Comunicando com as mãos*. Piracicaba: Shekinah, 1987.
15. FANT, L. J. ASL y siglish: las diferentes formas del lenguaje por signos. Em Fine, P. J. (Org.) *La sordera en la primera y segunda infancia*. Trad. de Irma Lorenzo. Buenos Aires: Panamericana, 1977.
16. FINE, P. J. *La sordera en la primeira y segunda infancia*. Trad. de Irma Lorenzo. Buenos Aires: Panamericana, 1977.
17. FREEMAN, R. D.; CARBIN, C. F. e BOESE, R. J. *Can't Your child hear? A guide for those who care about deaf children*. Austin: Pro-Ed, 1981.
18. FURTH, H. G. Linguistic deficiency and thinking. *Psychological Bulletin*, 1971, v. 76 n. 1, p. 59-72.
19. FUSFELD, I. S. *A handbook of readings in education of the deaf and post-school: implications*. Illinois: Charles C. Thomas, 1967.

20. GUBERINA, P. *Método verbotonal*. Publicação do Centro de Reabilitação Sydney Antônio com autorização da Western Pennsylvania School for the Deaf, Pittsburgh. v. 1, 2, 3, e 4, 1983. Trad. de Vera Beatriz Karam Isfer.
21. HARRIS, G. M. *Enseñanza pre-escolar del lenguaje en el niño sordo*. Trad. de M. C. Valls Llobet. Barcelona: Científico-Médica, 1973.
22. KIRK, S. A. *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin, 1972.
23. LAAR, A. L. Perceptual and conceptual abilities of residential school deaf children. *Exceptional Children*, v. 23, p. 63-66, 1956.
24. LÖWE, A. *Audiometria en el niño: implicaciones pedagógicas*. Trad. de Carlos Wernicke. Buenos Aires: Panamericana, 1981.
25. LÖWE, A. Detección, diagnóstico y tratamiento temprano en los niños con problemas de audición. Trad. de Frida B. Gunther. Buenos Aires: Panamericana, 1982.
26. LÖWE, A. *Estimulación temprana del bebé sordo*. Trad. de Inga Ploetz. Buenos Aires: Panamericana, 1982.
27. LOWENBRAUN, S., SCROGGS, C. The hearing handicapped. Em: HARING, N. G. (Org.) — *Behavior of exceptional children*. Ohio: Charles E. Merrill, 1974.
28. MENYUK, P. *Aquisição e desenvolvimento da linguagem*. Trad. de Geraldina Porto Witter e Leonor Scliar Cabral. São Paulo: Pioneira, 1975.
29. MINISTÉRIO da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. *Proposta curricular para deficientes auditivos*. Elaborada pela Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.
30. MONTAGUE, H. *A leitura da fala: uma contínua necessidade*. Trad. de Ana Rimoli de Faria Dória. Rio de Janeiro. Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1968.
31. MUSSEN, P. H.; CONGER, I. J. e KAGAN, J. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. Trad. de Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Harper e Row do Brasil, 1977.
32. MYKLEBUST, H., BRUTTEN, M. A study of the visual perception of deaf children. *Acta Oto-laryngologist*, Supplement, 1953, p. 105.
33. MYKLEBUST, H. R. *Psicologia del sordo*. Trad. de A. Equiluz Angoitia. Madrid: Magistério Espanhol, 1971.
34. MYSAK, E. *Patologia dos sistemas da fala*. Trad. de Edmeé Brandi. Rio de Janeiro: Atheneu, 1984.
35. NEW, M. C. *A linguagem oral para a criança deficiente da audição*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1968. Trad. de Ana Rimoli de Faria Dória.

36. O'NEILL, J. J.; OVER, H. J., HILLIS, J. W. Audiometric procedures used with children. *Journal Speech Hearing Dis.* 1961, v. 126, n. 1, p. 61.
37. OATES, E. *Linguagem das mãos*. 3ª ed. Aparecida do Norte: Santuário, 1988.
38. PERAZZO, I. A. *Elementos de foniatria*. Buenos Aires: El Ateneo, 1956.
39. PERDONCINI, G., YVON, Y. *Précis de psychologie et de rééducation infantiles*. Paris: Médicales Flammarion, 1963.
40. PERELLÓ, J. e TORTOSA, F. *Sordomudez-audiofonologia y Logopedia*. Barcelona: Científico Médico, 1972.
41. PICODEPONCE, O. G. *História de la educación del sordo*. Buenos Aires: Publicaciones Médicas Argentinas, 1981.
42. POLLACK, D. *Educational audiology for the limited hearing infant*. Illinois: Charles C. Ythomas, 31970.
43. REED, C. M.; DURLACH, N. I.; BRAIDA, L. D. e SCHULTZ, M. C. Analytic study of the Tadoma method: effects of hand position on segmental speech perception. *Journal of Speech an Hearing Research*, 1989, v. 32, p. 910-920.
44. RIEKEHOF, L. L. *The joy of signing*. Missouri: Gospel Publishing House, 1979.
45. RUSSEL, L. E. *Iniciando a compreensão da fala: sugestão para o trabalho que as mães podem realizar em casa*. Trad. de Ana Rimoli de Faria Dória. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1962.
46. SANDERS, D. A. *Aural rehabilitation*. New Jersey: Prentice Hall, 1971.
47. SANDLER, W. The spreading han autosegment of American Sign Language. *Sign Language Studies*, 1986, v. 50, p. 1-28.
48. SHIFRIN, J. How important is speech? *The Exceptional Parent*, 1982, abril, p. 35-38.
49. STOCKWELL, E. Visual difficulties in deaf children. *Archives Ophtalmological*, 1952, v. 48, p. 428-431.
50. SURIA, M. D. *Guia para padres de niños sordos*. Barcelona, Delegación de Cultura, 1974.
51. WHETNALL, E. e FRY, D. B. *Learning to hear*. Londres: William Heinemann- Medical Books, 1970.