

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

A LINGUAGEM E A SURDEZ

**PONTAL DO PR
2004**

EDUARDO FOFONCA

A LINGUAGEM E A SURDEZ

Monografia apresentada à UFPR/CEAD
Pontal do Paraná, para obtenção do título
de especialização em Educação Especial-
Inclusão.

Orientadora: Prof^a. Ms. Márcia Guimarães

**PONTAL DO PR
2004**

RESUMO

A Educação Especial tem sido objeto de múltiplas abordagens. Entretanto, seja qual for o tipo de tratamento dado ao tema, esta se constitui como uma preocupação com o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de educandos com necessidades educacionais especiais. Neste contexto a presente pesquisa estabelece a Linguagem, a Surdez e os Problemas de Linguagem como ponto principal de uma busca de igualdades de educandos com deficiência auditiva. Assim verificou-se a importância da linguagem como o que permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas. Com os estudos do lingüista Chomsky (1994), obteve-se um melhor entendimento acerca da linguagem e do seu funcionamento. Suas considerações partem do fato de que é muito difícil explicar como a linguagem pode ser adquirida de forma tão rápida e tão precisa, apesar das impurezas nas amostras de fala que a criança ouve. Chomsky, junto com outros estudiosos, admite, ainda, que as crianças não seriam capazes de aprender a linguagem, caso não fizessem determinadas suposições iniciais sobre como o código deve ou não operar. E acrescenta que tais suposições estariam embutidas no próprio sistema nervoso humano. A pesquisa reconhece no seu todo, a necessidade de uma sólida formação de base dos técnicos de educação que intervêm junto das crianças surdas, e como é importante, estarem abertos aos diferentes métodos de comunicação, pois só assim será possível assegurar respostas verdadeiras de igualdade social e de uma aprendizagem comunicativa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
OBJETIVOS	
OBJETIVO GERAL	07
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	07
METODOLOGIA.....	07
REVISÃO DE LITERATURA.....	08
CAPÍTULO I	
1. O Desenvolvimento da Linguagem.....	11
1.1 A Aquisição da Linguagem.....	11
1.2 A Formação do Sistema Fonológico.....	15
1.3 A Aquisição da Linguagem de Crianças Deficientes Auditivas.....	17
1.3.1 Crianças surdas filhas de pais surdos.....	17
1.3.2 Crianças surdas filhas de pais ouvintes.....	19
1.4 Perturbações da Linguagem.....	21
2. Linguagem e Pensamento.....	23
3. Desenvolvimento Conceptual e a Linguagem.....	28
CAPÍTULO II	
1. Métodos utilizados no desenvolvimento da linguagem de crianças surdas.....	30
1.1 Sistemas áudio-orais.....	30
1.2 Das Alternativas Educativas aos Métodos Oraís.....	33
1.3 Síntese dos Métodos Oraís desenvolvidos no Brasil.....	35
1.4 Métodos e Procedimentos de Intervenção da Linguagem.....	36
1.5Estratégias Naturais de Ensino da Linguagem.....	38
1.6 Procedimentos de Scaffolding.....	39
CAPÍTULO III	
1. A Interdisciplinaridade e a Deficiência Auditiva.....	40
2. O Processo de Inclusão.....	44
3. A Estimulação para o Aprendizado da Língua Portuguesa.....	45
3.1 Dinâmica da Língua Portuguesa em sua Modalidade Oral.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50

INTRODUÇÃO

A linguagem, a Surdez e os Problemas de Linguagem nos permitem fazer uma reflexão sobre o "Mundo do Silêncio", em que uma minoria da população mergulha e em toda a problemática que a envolve quando se tem que ajustar ao "Mundo dos Sons". Mundo em que vive uma maioria que, por um desconhecimento total e uma insensibilidade inconsciente pouco se esforça para aprender a comunicar-se com eles.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa torna-se rica e útil pelo alerta que nos despertou, pela busca de experiências, e porque nos irá fazer no futuro interagir com a surdez de uma forma mais responsável e informada; verificando assim, a importância da linguagem, como fator principal de interação de deficientes de necessidades especiais auditivas na sua incorporação social e conseqüente conquista de direitos básicos à sua cidadania.

A capacidade de comunicar utilizando a linguagem é um dos aspectos que distingue os seres humanos dos demais. Qualquer ato de comunicar pressupõe a presença imediata no espaço e no tempo, de um agente emissor, que produz o sinal e de um agente receptor ao qual é destinado. O homem não pode viver isolado ninguém comunica consigo mesmo, comunica com alguém, e quando comunica, comunica alguma coisa.

Na tradição cultural das sociedades humanas, a comunicação é basicamente oralista, o que acaba por dificultar a comunicação entre surdos e ouvintes. No caso das pessoas surdas é necessário ter em conta a situação de comunicação, e esta caracteriza-se pelos "instrumentos que a pessoa surda dispõe para a comunicação".

Assim busca-se desenvolver uma pesquisa partindo da premissa que a abordagem da temática Linguagem e Deficiência Auditiva perpassa o conhecimento de uma única área de conhecimento, mas sim de uma grande pesquisa de diversos autores que tratam do tema pesquisado.

Verifica-se assim o que o lingüista Chomsky (1971) infere sobre a linguagem: "todas as crianças possuem características inatas que lhe permitem adquirir e desenvolver a língua da sua comunidade. Apesar das crianças nascerem pré -

programadas para adquirirem a linguagem, necessitam viver num ambiente lingüístico para que o processo seja ativado e estimulado”.

Neste contexto verifica-se ainda que as crianças surdas a linguagem gestual, como língua natural, é um instrumento facilitador do processo de significação quer da linguagem receptiva quer da expressiva. A linguagem escrita quando desenvolvida é um precioso auxiliar da memória.

Este trabalho é constituído por capítulos que nos levam a conhecer com clareza o desenvolvimento da linguagem e alguns fatores referentes à aquisição e aprendizagem lingüística. O capítulo primeiro caracteriza a relação da linguagem com a surdez e tema principal “A Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, no capítulo segundo foi desenvolvido uma pesquisa sobre os Métodos utilizados para o Desenvolvimento da Linguagem Oral ; no capítulo terceiro é feita uma reflexão da Interdisciplinaridade e a deficiência auditiva, no mesmo capítulo são desenvolvidos temáticas relacionadas: o Processo de Inclusão e a Estimulação para o Aprendizado de Língua Portuguesa.

Ao desenvolver este trabalho de pesquisa reconhece-se a necessidade de uma sólida formação de base dos técnicos de educação que intervêm junto das crianças surdas, e como é importante estarmos abertos aos diferentes métodos de comunicação, pois só assim será possível assegurar respostas verdadeiras de igualdade social e aprendizagem comunicativa.

OBJETIVOS

OBETIVO GERAL

Pesquisar o desenvolvimento da linguagem, sua aquisição e sua relação com a deficiência auditiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conhecer os métodos utilizados no desenvolvimento da linguagem de educandos surdos.

Observar estratégias naturais do ensino da linguagem.

Estudar os processos da linguagem como transformadores e construtores de realidades sociais.

Verificar o contexto de autores que relatam seus conhecimentos sobre a relação da aquisição da linguagem de deficientes auditivos.

METODOLOGIA

A Educação Especial tem sido objeto de múltiplas abordagens. Entretanto, seja qual for o tipo de tratamento dado ao tema, esta se constitui como uma preocupação com o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de educandos com necessidades educacionais especiais. Neste contexto que é estabelecida a Educação Inclusiva como fator principal de uma busca de igualdades.

Este presente trabalho é uma pesquisa sobre as relações da Linguagem, sua aquisição e seus problemas em educandos com deficiência auditiva. Enfim a

metodologia buscada foi pesquisa bibliográfica, partindo de dúvidas obtidas anteriormente sobre o tema pesquisado, dá-se assim a riqueza deste trabalho para conhecimento pessoal e profissional.

REVISÃO DE LITERATURA

A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas.

Apesar da evidente importância do raciocínio lógico-matemático e dos sistemas de símbolos, a linguagem, tanto na forma verbal, como em outras maneiras de comunicação, permanece como meio ideal para transmitir conceitos e sentimentos, além de fornecer elementos para lançar, explicar e expandir novas aquisições de conhecimento.

A linguagem, prova clara da inteligência do homem, tem sido objeto de pesquisa e discussões. Ela tem sido "um campo fértil" para estudos referentes à aptidão lingüística, tendo em vista a discussão sobre falhas decorrentes de danos cerebrais ou de distúrbios sensoriais, como a surdez.

Com os estudos do lingüista Chomsky (1994), obteve-se um melhor entendimento acerca da linguagem e do seu funcionamento. Suas considerações partem do fato de que é muito difícil explicar como a linguagem pode ser adquirida de forma tão rápida e tão precisa, apesar das impurezas nas amostras de fala que a criança ouve. Chomsky, junto com outros estudiosos, admite, ainda, que as crianças não seriam capazes de aprender a linguagem, caso não fizessem determinadas suposições iniciais sobre como o código deve ou não operar. E acrescenta que tais suposições estariam embutidas no próprio sistema nervoso humano.

A palavra tem uma importância excepcional no sentido de dar forma à atividade mental e é fator fundamental de formação da consciência. Ela é capaz de assegurar o

processo de abstração e generalização, além de ser veículo de transmissão do saber. Os indivíduos "normais" parecem utilizar, em sua linguagem, os dois processos: o verbal e o não verbal. A surdez congênita e pré-verbal pode bloquear o desenvolvimento da linguagem verbal, mas não impede o desenvolvimento dos processos não-verbais.

A fase de zero a cinco anos de idade é decisiva para a formação psíquica do ser humano, uma vez que ocorre o ativamento das estruturas inatas genético-constitucionais da personalidade, e a falta do intercâmbio auditivo-verbal traz para o surdo prejuízos ao seu desenvolvimento.

A teoria sobre a base biológica da linguagem admite a existência de um substrato neuro-anatômico, no cérebro, para o sistema da linguagem, portanto todos os indivíduos nascem com predisposição para a aquisição da fala. Nesse caso, o que se deduz é a existência de uma estrutura lingüística latente responsável pelos traços gerais da gramática universal (universais lingüísticos). A exposição a um ambiente lingüístico é necessária para ativar a estrutura latente e para que a pessoa possa sintetizar e recriar os mecanismos lingüísticos. As crianças são capazes de deduzir as regras gerais e regularizar os mecanismos de uma conjugação verbal, por exemplo.

Dessa forma, utilizam as formas "eu fazi", "eu di" enquadrando-os nas desinências dos verbos regulares - eu corri, eu comi.

As crianças "ditas normais" e também um grande número de crianças "com necessidades especiais" aprendem a língua de uma forma semelhante e num mesmo espaço de tempo. No entanto, não se podem esquecer as diferenças individuais. Essas são encontradas nos tipos de palavras que as crianças pronunciam primeiro. Algumas emitem nomes de coisas, enquanto outras, evitando substantivos, preferem exclamações. Outras, ainda, expressam automaticamente os elementos emitidos pelos mais velhos.

Há crianças, no entanto, que apresentam dificuldades na aquisição da linguagem. Às vezes, a dificuldade aparece, principalmente, no que se refere à percepção e à discriminação auditiva, o que traz transtornos à compreensão da linguagem. Outras vezes, a dificuldade é relativa à articulação e à emissão da voz, o que produz transtornos na emissão da linguagem. Tudo isso pode ou não ter relação

com a surdez, visto que muitas crianças que apresentam dificuldades lingüísticas não têm audição prejudicada. Por exemplo: A capacidade de processar rapidamente mensagens lingüísticas - um pré-requisito para o entendimento da fala - parece depender do lóbulo temporal esquerdo do cérebro. Danos a essa zona neural ou seu desenvolvimento "anormal" geralmente são suficientes para produzir problemas de linguagem.

Segundo Luría (1986), os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem incluem o conjunto de interações entre a criança e o ambiente, podendo os fatores externos afetar esses processos, positiva ou negativamente. Torna-se, pois, necessário desenvolver alternativas que possibilitem às crianças "com necessidades especiais" meios de comunicação que as habilitem a desenvolver o seu potencial lingüístico. Pessoas surdas podem adquirir linguagem comprovando assim seu potencial lingüístico.

Já está comprovado cientificamente que o ser humano possui dois sistemas para a produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial que faz uso da anatomia visual/auditiva e vocal (línguas orais) e o sistema motor que faz uso da anatomia visual e da anatomia da mão e do braço (língua de sinais). Essa é considerada a língua natural dos surdos, emitida através de gestos e com estrutura sintática própria. Na aquisição da linguagem, as pessoas surdas utilizam o segundo sistema porque apresentam o primeiro sistema seriamente prejudicado. Várias pesquisas já comprovaram que crianças surdas procuram criar e desenvolver alguma forma de linguagem, mesmo não sendo expostas a nenhuma língua de sinais. Essas crianças desenvolvem espontaneamente um sistema de gesticulação manual que tem semelhança com outros sistemas desenvolvidos por outros surdos que nunca tiveram contato entre si e com as línguas de sinais já conhecidas. Existem estudos que demonstram as características morfológicas.

A capacidade de comunicação lingüística apresenta-se como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar seu papel social e integrar-se verdadeiramente na sociedade.

Entre os grandes desafios para pesquisadores e professores de surdos situa-se o de explicar e superar as muitas dificuldades que esses alunos apresentam no aprendizado e uso de línguas orais como é o caso da Língua Portuguesa. Sabe-se que, quanto mais cedo tenha sido privado de audição e quanto mais profundo for o comprometimento, maiores serão aquelas dificuldades. No que se refere à Língua Portuguesa, segundo Fernandes (1990), a grande maioria das pessoas surdas, já escolarizada, continua demonstrando dificuldades tanto nos níveis fonológico e morfossintático, como nos níveis semântico e pragmático.

É de fundamental importância que os efeitos da língua oral portuguesa sobre a cognição não sejam supervalorizados em relação ao desempenho do portador de surdez, dificultando sua aprendizagem e diminuindo suas chances de integração plena. Faz-se necessário, por conseguinte, a utilização de alternativas de comunicação que possam propiciar um melhor intercâmbio, em todas as áreas, entre surdos e ouvintes.

Essas alternativas devem basear-se na substituição da audição por outros canais, destacando-se a visão, o tato e movimento, além do aproveitamento dos restos auditivos existentes.

Face ao exposto, pode-se concluir que o portador de surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a pessoa ouvinte, precisando, somente, que tenha suas necessidades especiais supridas, visto que o natural do homem é a linguagem.

CAPÍTULO I

1. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

1.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A linguagem humana é o instrumento por excelência da comunicação. O desenvolvimento e a aquisição da linguagem é um processo de interação e integração que se desenvolve por etapas.

As primeiras palavras surgem por volta dos doze meses de idade, na maioria das crianças. O aumento progressivo de vocabulário manifesta-se por volta dos dezoito meses.

Este aspecto vai, contudo, ser diferente de criança para criança conforme a estimulação lingüística a que cada um está exposto.

Do ponto de vista cronológico a aquisição da linguagem da criança dita normal, parece realizar-se ao longo de três etapas essenciais (Bouton, 1977) :

- 1º - A pré - linguagem (até aos 12 ou 13 meses, por vezes 18 meses)
- 2º - A primeira linguagem (de 1ano, 1 ano e meio até aos 2 anos e meio ou 3 anos)
- 3º - A linguagem (a partir dos 3 anos)

Esta ordem é por natureza constante, mas o ritmo de progressão varia de indivíduo para indivíduo. Deve contudo assinalar-se que o desenvolvimento verbal da criança se insere no conjunto do seu desenvolvimento sensório - motor e cognitivo.

A pré - linguagem, segundo Stark (1974) é dividida em produções vocais dos primeiro dezoito meses em cinco estágios:

Estágio 1 (zero a oito semanas): choro, reflexos e sons vegetativos (arrotar, engolir, etc.);

Estágio 2 (oito a vinte semanas): arrulhos e risos;

Estágio 3 (dezasseis a trinta semanas): brincadeira vocal incluindo o isolamento de tipos de segmentos primitivos;

Estágio 4 (vinte e cinco a cinquenta semanas): balbuceio reduplicado (série de sílabas consoante - vogal repetidas), lalação;

Estágio 5 (nove a dezoito meses): balbuceio não reduplicado e gorgueio expressivo (palavras monossilábicas ou por vezes dissilábicas próprias do vocabulário infantil), ex. bábá (almofada), té (ovo), mi (chupeta) do qual se impõe ao balbuceio padrão de tonacidade e entoação.

Durante as primeiras semanas, os gritos da criança são, segundo os pais, uma espécie de meio de comunicação, aparecem associados a estados fisiológicos de desconforto.

"O grito desempenha um papel fisiológico importante: a criança aprende a coordenar a respiração em função de uma intensidade e duração, (...) e ainda, a formação das coordenações sensório - motoras que precedem qualquer tentativa de linguagem articulada" (Bouton, 1977).

Mas a atitude do meio orienta muito cedo a criança para a descoberta de um uso particular desta atividade espontânea e primeiramente de natureza puramente fisiológica.

Ao grito espontâneo segue-se o grito emotivo que serve para traduzir de uma maneira intencional, um "estado de alma": grito de cólera e de decepção, grito de reivindicação, de protesto.

Segundo Bouton (1977) Balbuceio, Lalação, Ecolália - os primeiros sons produzidos pela criança, são principalmente sons vocálicos, indiferenciados e mais ou menos nitidamente articulados, também aparecem alguns sons consonânticos. Estas produções são ainda e apenas uma atividade sensória - motora e os sons produzidos são por vezes estranhos aos que comporta a língua falada em redor da criança.

Nesta fase os sons produzidos pelas crianças surdas e pelas crianças ouvintes são idênticos, o que confirma a natureza sensório - motora desta atividade vocal bem como o papel pouco representativo da imitação deste estágio.

Começam a surgir diferenças sensíveis ao nível das produções vocais entre as crianças surdas e as crianças ouvintes, a partir do momento em que a atividade vocal ultrapassa o exercício sensório - motor para se transformar num sistema sonoro de comunicação, onde os exercícios de imitação e as emissões conscientes emergem. É neste estágio que a produção vocal começa a especializar-se, a diferenciar-se, a criança que ouve pode proceder a uma seleção de sons que emite.

Esta seletividade realiza-se a partir da experiência auditiva da criança: a audição repetida dos mesmos fonemas pronunciados pelos que a rodeiam suscita o exercício por imitação e por auto - estimulação (ecolália). O ser humano está desde o seu nascimento pronto para adquirir uma linguagem, consequência da influência do meio envolvente.

Vários autores designam por primeira linguagem, a aquisição de vocabulário paralelamente a um certo desaparecimento dos elementos pré - lingüísticos. Verifica-se

o predomínio da "compreensão passiva" sobre a "expressão ativa". Nesta altura, as diferenças das unidades fonológicas deverão ser notadas e reconhecidas antes de se tornarem efetivas na produção do discurso. (Fry in Bouton, 1977)

É ainda, neste estágio da primeira linguagem, que as primeiras unidades dotadas de sentido são utilizadas pela criança e diferenciam-se por traços oposicionais, nesta altura, ainda muito pobres.

Segundo Bouton, (1977) aos doze meses, uma criança pode ter adquirido cinco a dez palavras, a que atribui um sentido pouco preciso, mas sempre global em função da situação; aos dezoito meses, aparecem as primeiras combinações de duas palavras -frase, que constituem um enunciado claramente mais complexo e que demonstram incontestáveis progressos na análise do real; aos dois anos, o vocabulário da primeira linguagem pode atingir duzentas palavras.

Neste estágio, também denominado por holofrase, a "palavra" da criança constitui uma frase na linguagem do adulto.

Bouton, (1977) refere "que o desenvolvimento fonológico organiza-se segundo um plano multidimensional que atinge simultaneamente a fonologia, a sintaxe, o léxico e os conceitos intelectuais a partir dos quais se organiza a atividade verbal da criança".

É o modelo da fala do adulto que de maneira mais decisiva dá forma aos progressos lingüísticos da criança entre os três e os quatro anos (Bouton, 1977).

Brunner e seus colaboradores observaram que existem tipos específicos de interação pessoal especialmente importantes para o desenvolvimento da linguagem. A aprendizagem da linguagem está relacionada com a interação verbal mãe - bebê, as respostas verbais da mãe ajudam a criança a dominar a linguagem.

A atitude verbal mostra a descoberta do papel funcional do diálogo - comunicação.

O aumento do vocabulário é um dos aspectos mais salientes deste acesso à linguagem. Entre os três anos e meio e os cinco anos, a criança domina aproximadamente mil e quinhentas palavras. No início desta fase, a fala é marcada pela ausência de palavras de função.

Na fala a criança utiliza essencialmente palavras de conteúdo, formadas principalmente de substantivos, verbos e adjetivos.

O principal recurso sintático da fala da criança neste início de fase de desenvolvimento é a ordem vocabular apropriada ao contexto de referência. Nesta fase, a criança "ensaia" produções articulares cada vez mais próximas do modelo adulto.

Pelos quatro, cinco anos, a linguagem atingiu aquilo a que se chama o domínio das operações lingüísticas básicas (Bouton, 1977).

1.2. FORMAÇÃO DO SISTEMA FONOLÓGICO

Sobre o momento exato em que a criança começa a adquirir a linguagem, Richelle (1976), refere que esta se pode convencionar em função da primeira vocalização, do primeiro indício de uma atividade referencial, da primeira palavra produzida e da primeira compreensão dos enunciados que ouve.

Por uma questão de racionalidade pode estabelecer-se como início da aquisição da linguagem, o momento em que a criança tendo entrado no "processo de diferenciação de atividade fonatória", adquiriu o material necessário com o qual formará os fonemas que mais tarde constituirão a sua língua materna.

Desde há muito se verificou que os fonemas eram adquiridos por seleção e diferenciação de uma atividade vocal espontânea.

Segundo Lenneberg (in Richelle, 1976), existem dois tipos de atividade vocal, diferentes pela sua qualidade acústica:

- gritos e choros (ao nascer), sem qualquer tipo de atividade articulatória diferenciada;
- vocalizações (por volta do segundo mês de vida), que mais tarde darão origem aos fonemas.

A par das vocalizações surge o primeiro sorriso. Esta fase é um marco importante no desenvolvimento social da criança.

As primeiras vocalizações espontâneas são ainda um esboço das emissões vocálicas. Só a partir de meados do primeiro ano se iniciam diferenciações nos componentes vocálicos e consonânticos, que não correspondem ainda aos sons da língua. A variedade das vocalizações emitidas pelas crianças, nesta fase, ultrapassa as que mais tarde ela irá necessitar para a formação dos fonemas; contudo ela não inclui

todas as seqüências exigidas a uma coordenação refinada dos órgãos articulatórios (Richelle, 1976).

Os estudos de Gregoire e Lewis , referem que a tagarelice reproduz os traços "supra segmentais" das frases, no que respeita a diferentes entoações e acentuações(in Richelle 1976).

Em estudos efetuados por Weir com crianças de diferentes meios lingüísticos, parece poder afirmar-se que :

- a partir dos seis meses a língua da comunidade influencia a atividade vocal da criança ;
- - entre os nove e os dezoito meses é muito rápida e progressiva a diferenciação dos fonemas específicos da língua, embora não seja ainda perfeita. Verificam-se erros e lacunas que se mantêm por muito tempo ;
- só por volta dos cinco - seis anos, a criança consegue dominar o sistema fonético no seu conjunto.

A teoria de Jakobson (in apud Richelle 1976) "postula que a rica atividade vocal da criança no estágio da tagarelice não pode efetivamente servir de base à estruturação do sistema fonológico". Assim sendo, a criança teria que voltar a partir da etapa zero para mais tarde adquirir a linguagem propriamente dita, depois de um período silencioso.

Esta teoria, no entender de Richelle (1976), é pouco provável já que não se pode descurar a prosódia implícita das primeiras vocalizações da criança e que tem a ver com a sua comunidade lingüística. Supõe-se que a língua do meio ambiente permite à criança aperfeiçoar e discriminar auditivamente a produção de sons isolados. As distinções fonéticas tornam-se importantes se servirem de suporte às distinções semânticas. A criança virá a estruturar o quadro fonológico através da manipulação do utensílio lingüístico globalizante: sintático e semântico. Os erros de articulação que possam persistir após a aquisição, pela criança, dos progressos sintáticos e semânticos, podem considerar-se inofensivos, desde que não provoquem confusões de sentido.

A análise das características dos diversos sons da língua, foi feita através de técnicas modernas. Chegou-se, pois, ao conceito de redundância da linguagem, que

garante a transmissão das mensagens, independentemente das variações inter-individuais ou das circunstâncias acidentais.

Os caracteres acústicos variam de indivíduo para indivíduo. Assim, um surdo baseia-se nos seus resíduos auditivos que não incluem as mesmas bandas de frequência que um ouvinte.

Segundo Frey (1966), uma boa estimulação verbal do meio lingüístico permite à criança surda estruturar o seu sistema fonológico e possibilita-lhe falar de forma inteligível.

Para Richelle (1976), a ordem da aquisição dos fonemas depende do nível de dificuldade, do ponto de vista sensório - motor e da distribuição dos fonemas no contexto da língua.

Assim, as vogais são mais freqüentes e mais fáceis de detectar auditivamente; as consoantes têm um valor de informação mais elevado. Tanto umas como as outras têm um desenvolvimento paralelo. O modo de interação entre estas ordens de fatores só pode vir a confirmar-se através de estudos comparativos efetuados em diferentes meios lingüísticos.

Através da manipulação da língua, o sistema fonológico vai sendo estruturado pela criança, estando incluídas as particularidades que estão subjacentes nos usos fonéticos específicos do meio envolvente.

1.3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS DEFICIENTES AUDITIVAS

Em todas as crianças a interação verbal e não verbal inicia-se nos primeiros dias. Os problemas que se põem dependem do tipo de surdez, e se esta é adquirida antes ou depois da iniciação da linguagem, ou depois da aquisição da leitura e da escrita. Se a surdez aparece quando a criança já domina as bases da linguagem e começou a aprender a ler, o desenvolvimento pode ser normal, tendo precaução e utilizando técnicas de reeducação.

Apesar do choque psicológico não desprezível e que pode determinar perturbações psicóticas por vezes graves, mas curáveis, a criança pode aprender a

inserir-se numa vida normal sem sofrer demasiado pelo seu handicap.¹ Se a surdez aparece antes da aquisição ou do início da aquisição da leitura e da escrita, a linguagem pode deteriorar-se rapidamente. A reeducação pode, contudo, limitar consideravelmente o défice.

Se ela surge antes do aparecimento da linguagem falada a situação da criança reduz-se praticamente à do surdo congênito.

A aquisição da linguagem é o problema primordial da criança surda. No caso do défice mais grave, o da cofose, a criança surda é muda, porque é surda. Segundo H. Furth e J. Younisse e admitido por todos os especialistas, não existe criança surda típica, cada caso levanta problemas específicos. Podem-se contudo realçar muitos traços comuns.

A maior parte destas crianças nascem de pais que ouvem. Ficam portanto afastadas das comunidades de surdos até à idade que lhes permite uma certa autonomia e uma inserção social independente do meio familiar. São pois, inicialmente, crianças sem linguagem e a linguagem gestual utilizada em tais comunidades é para elas uma "língua materna" como poderia ter sido no caso de terem sido expostas a ela desde a primeira infância. É importante estabelecer aqui uma distinção entre a linguagem oral e gestual.

A linguagem gestual permite, sinais sincréticos ou com um valor de significado global cuja compreensão dispensa uma recodificação na escrita, recodificação que pode ser estabelecida mais tarde. É por intermédio destes sinais sincréticos, que a criança surda educada num meio de surdos pode chegar a uma linguagem gestual elementar anterior a uma linguagem gestual recodificada a partir do sistema de grafia.

Todavia, habitualmente não é esse o caso, pois os pais auditivos normais ignoram essa linguagem e só descobrem bastante tardiamente a extensão real do défice auditivo do filho. É por isso, que os surdos congênitos devem ser considerados na primeira infância, isto é, durante o período normalmente destinado, do ponto de vista biológico, à aquisição da linguagem, como crianças sem linguagem, no sentido estrito do termo, portanto sujeitos a perder todas as etapas privilegiadas da sua aquisição.

Estas crianças elaboram contudo, e de uma maneira espontânea, gestos e comportamentos simbólicos que utilizam com realidade na sua vida quotidiana. Isto parece confirmar em certa medida a hipótese de Piaget de uma função simbólica ou simiótica anterior à linguagem e na qual se baseia normalmente a sua construção. Mas tais crianças têm a falta do contributo poderoso do ponto de vista da estruturação da vida mental e intelectual que é um sistema simbólico "pré-fabricado". É esta falta que as diferencia especificamente das outras crianças e o seu desenvolvimento intelectual deve ser considerado à luz desta condição especial.

A apreciação exata das suas faculdades foi durante muito tempo afetada pelo preconceito, segundo o qual, a ausência de qualquer linguagem adquirida do exterior e assimilada para gerar nelas a fala interior, comprometia o seu desenvolvimento intelectual.

O enfraquecimento destes preconceitos deve-se tanto às investigações recentes, como a uma modificação nas concepções teóricas que tendem a separar o pensamento da linguagem.

Depois de ter recordado que a aprendizagem da linguagem provinha, essencialmente, das funções integradoras do cérebro acrescenta que a base do sistema fonológico é a organização do sistema nervoso central, que resulta mais da informação acústica do que da natureza das vibrações acústicas. Esta constatação, acrescenta ele, é da maior importância para compreender a situação das crianças que nascem com défice auditivo, já que uma deficiência do ouvido não implica uma deficiência do cérebro.

1.3.1 CRIANÇAS SURDAS FILHAS DE PAIS SURDOS

Nas crianças surdas filhas de pais surdos, as etapas de desenvolvimento da linguagem processam-se do mesmo modo que nas crianças ouvintes, mas com linguagem gestual, como língua materna. Para estes pais ter um filho surdo, é normal e como tal é perfeitamente aceite.

As crianças surdas vocalizam até aos seis meses, no entanto esta atividade, tal como nas ouvintes, funciona apenas como reflexo motor. Param de vocalizar ou balbuciar no momento em que o feed-back auditivo seria importante para o desenvolvimento das mesmas. Este grupo de crianças entram em comunicação com os pais, primeiro com um olhar fixo, passando por movimentos corporais e mais tarde mímica expressiva. As mães destas fazem configurações nas mãos dos seus bebês tal como as mães dos ouvintes reagem verbalmente quando os seus filhos balbuciam.

Segundo Moores (1980) "os pais estruturam os seus atos comunicativos de forma a estimular no seu filho as modalidades sensoriais; auditivas, visuais, táteis e cinestésicas. Usam a voz para estimular a modalidade visual e o tocar para estimular a modalidade tátil e cinestésica. As estratégias acima delineadas podem ser usadas isoladamente ou em combinação para construir frases".

Os bebês surdos adquirem as diferentes configurações das mãos do sistema de linguagem gestual, de uma forma ordenada, tal como os bebês ouvintes desenvolvem e aprendem os sons das palavras. "Estas crianças balbuciam com os dedos" antes de adquirirem as formas complexas da mão, da mesma forma que bebês ouvintes balbuciam sons antes de pronunciar palavras. No entanto, nas crianças surdas filhas de pais surdos, as primeiras palavras (gestuais) aparecem mais cedo do que nas crianças ouvintes, por volta dos 8/9 meses.

Segundo alguns autores, isto deve-se às características próprias da linguagem gestual, por ser um processo essencialmente visuo - motor. As primeiras palavras aparecem mais cedo e o vocabulário desenvolve-se mais depressa, porque os esquemas visuo-motores têm uma maturação mais rápida que os auditivo-motores. Deste modo o desenvolvimento lexical, nos surdos, é iniciado mais rapidamente que nos ouvintes.

1.3.2 CRIANÇAS SURDAS FILHAS DE PAIS OUVINTES

As crianças surdas, filhas de pais ouvintes, desenvolvem durante os primeiros tempos de vida, toda uma competência comunicativa tal como as restantes crianças.

Esta competência desenvolve-se pela interação que se estabelece entre a mãe e a criança, não dependendo forçosamente da audição para que aconteça. O problema deste grupo de crianças surge quando esta interação começa a depender mais da audição. Quando deveriam surgir as primeiras palavras se o mesmo não acontece, os pais, sobretudo a mãe, perdem toda a ênfase que era posta inicialmente na interação comunicativa.

É este corte comunicativo que, por vezes afeta o desenvolvimento da linguagem destas crianças. Mais do que nunca elas vão precisar que se lhes fale e que se lhes dê a verbalização das situações que elas tentam comunicar. Estas crianças poderão ter, no entanto, maior dificuldade em desenvolver a comunicação e a linguagem devido à falta de um modelo consistente. Os pais nunca poderão adquirir a fluência da linguagem gestual como a da língua materna e a criança por sua vez terá que ser exposta a constantes situações de interação e verbalização; neste sentido, o papel dos educadores é fundamental, tanto com as crianças como com os pais. É importante recordar-lhes que a criança mesmo sendo surda, necessita que se continue a falar com ela até para que esta se consciencialize do mundo dos sons e que ela própria é capaz de produzir sons e que estes têm sempre um significado. Só assim se poderá desenvolver nela o gosto pela comunicação.

1.4 PERTURBAÇÕES DA LINGUAGEM

No desenvolvimento da linguagem podem surgir diversas alterações. Para Paul Aimard (1986), o comportamento lingüístico de um indivíduo pressupõe o "funcionamento de estruturas anatómicas especializadas em tarefas precisas tais como a recepção, a emissão e o tratamento da informação." A partir dos trabalhos de Borel-Maissony e de Ajuriaguerra, as perturbações da linguagem foram incluídas num âmbito de estudo mais alargado. Das categorias de perturbações, então encontradas, estão as perturbações articulatórias que envolvem não só a palavra mas a linguagem como um todo e pode decorrer de vários factores:

- mal formações dos órgãos de fonação;

- dificuldades motoras;
- dificuldades perceptivas (Aimard, 1986).

Assim, uma criança cujas perturbações da linguagem estão associadas a uma deficiência conhecida, como é o caso da surdez, terá várias dificuldades no desenvolvimento da linguagem e sobretudo da linguagem oral, uma vez que não recebe informação via audição.

É evidente que estes problemas variam de criança para criança conforme o grau de surdez e até a intervenção educativa a que está submetida. Mas, em qualquer caso, é importante que a reeducação da criança surda seja desenvolvida tendo sempre em vista a sua inserção no mundo dos ouvintes que a rodeiam.

Neste sentido a criança surda deverá beneficiar de uma educação que lhe permita o desenvolvimento da linguagem oral, a partir dos vários modos de comunicação de que dispõe (a linguagem gestual, a oral, a mímica) partindo de situações observadas e ou vividas pela própria criança. Se numa criança ouvinte, à medida que o seu vocabulário aumenta, cada palavra adquirida "é imediatamente rentabilizada nas diferentes situações, este aspecto não se verifica na criança surda pelo menos de uma forma espontânea". Nestas crianças, o ensino da linguagem é feito, muitas vezes por meio de "colagens" sem generalizações e sem significação imediata.

Um dos aspectos de linguagem que nestas crianças, é passível de grandes dificuldades é sem dúvida a nível fonológico. Este está na base da ininteligibilidade da comunicação destas crianças.

Os estudos de Hudgins (1934) sobre as dificuldades a nível fonológico em crianças surdas, revela:

- fala lenta, laboriosa, aritmada e sem acentuação;
- excesso de pressão intratorácica e exacerbado dispêndio de ar;
- vogais prolongadas e distorcidas ;
- alteração a nível de ritmo;
- excessiva nasalidade de vogais e consoantes;

- dificuldade na junção de consoante com vogais;
- dificuldades na produção de fala inteligível por falta de estrutura lingüística;
- desvios fonéticos (distorções, omissões, substituições);
- falta de estruturação do sistema fonológico quando não há manipulação da língua;
- a não inclusão das particularidades que estão subjacentes no uso fonético específico do meio envolvente.

Como forma de colmatar a lacuna existente na inteligibilidade da fala destas crianças, surge o desenvolvimento de mecanismos de autocontrole a partir do uso de feed-backs que vão desde o auditivo, visual, táctil ao cinestésico.

Paralelamente a este trabalho, deve ainda existir a preocupação do desenvolvimento do ritmo e acentuação, como forma de permitir uma utilização correta da produção de cada som e da estrutura da linguagem.

Não nos devemos esquecer, no entanto, que cada criança constitui um caso e que deverá ser analisada isoladamente, com vista a um trabalho de reeducação que responda às reais necessidades da criança surda. O papel da linguagem permite dizer aos outros e a nós mesmos o que pensamos, só assim é possível estabelecer uma relação criativa, linguagem/ pensamento o que se reflete no desenvolvimento cognitivo.

2. LINGUAGEM E PENSAMENTO

A linguagem desempenha um papel fundamental na organização perceptual, na duração da atenção, na estruturação da informação, na aquisição e desenvolvimento de conceito e resolução de problemas.

A comunicação e a linguagem estão no centro de alterações sociais, que contribuem para o aumento do conhecimento e consolidação da aprendizagem.

Durante o processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem, a criança necessita de uma interação comunicativa. Este processo de interação e integração desenvolve-se por etapas. Estas por sua vez nem sempre estão dependentes da

audição. Exemplo disso é o que se passa com crianças surdas filhas de pais surdos. Em primeiro lugar, a linguagem humana pressupõe órgãos periféricos e um sistema nervoso central funcional. Piaget aceitava que em todas as crianças, a linguagem e o pensamento surgem em períodos cronologicamente idênticos e na mesma seqüência fixa de estágios.

No mundo inteiro, as crianças entre os 18 meses e os 24 meses começam a combinar palavras. É nesta fase que começam a movimentar-se por si sós, interagem com o que os cerca. Piaget considera haver uma importante mudança do funcionamento sensório - motor para o pensamento pré-operacional, talvez a linguagem seja indispensável e sugere que as habilidades de representação da criança se expandam nesta fase.

Outra etapa em que parece que a linguagem também desempenha um papel decisivo é aos 5/6 anos quando ocorre a mudança do pensamento pré-operacional para o operacional concreto, aqui a criança começa a usar a linguagem para a ajudar a pensar.

Uma questão que tem levantado controvérsia entre os investigadores é se a criança precisa de ter linguagem para fazer progresso cognitivo ?

Vygotsky defendeu que a linguagem era decisiva para promover a representação interna aproximadamente aos dois anos de idade. Piaget, sustenta que as capacidades de linguagem da criança e o uso da linguagem no manejo de tarefas cognitivas são simplesmente reflexos do seu desenvolvimento intelectual geral.

Nessa perspectiva, uma criança não pode usar uma palavra como representação interna enquanto não tiver desenvolvido a capacidade geral de representar coisas para si mesma, internamente.

Ainda outra perspectiva, proposta por Bruner vê a linguagem como tendo uma base amplamente maturacional, ao passo que o desenvolvimento cognitivo depende da oportunidade de manipular e experimentar o ambiente. Assim ambos se desenvolvem separadamente, mas em paralelo até aproximadamente à idade de cinco anos, quando a criança os combina e passa a usar a linguagem no seu pensamento.

Segundo Hans Furth (1966) o desenvolvimento cognitivo pode certamente ocorrer sem a linguagem. Este autor fez uma série extensa de estudos do

desenvolvimento intelectual entre crianças surdas, usando muitas das tarefas tradicionais de Piaget, como, por exemplo, a de conservação. Ele verificou que embora as crianças surdas estejam, às vezes, "atrasadas" em relação aos seus pares de idade com boa audição, elas desenvolvem conceitos como o da conservação e mostram indícios de atingir as operações concretas, apesar da sua compreensão e uso muito limitados da linguagem escrita ou oral.

Bruner estava certo quanto ao fato de que aproximadamente à idade de cinco/sete anos, a maioria das crianças passa a usar a linguagem de modo extremamente útil e significativo, como base para a memória e como auxílio na organização dos seus pensamentos. Nessa idade passamos a ver a recitação verbal para memorização, medição verbal interna e outros sinais de que a criança está agora a utilizar a linguagem ao serviço dos seus objetivos intelectuais. O fato de que as crianças surdas (e adultos surdos) poderem resolver problemas intelectuais complexos sem linguagem oral (ou mesmo uma versão interior da linguagem oral) significa que a linguagem nesse sentido não é essencial para os estágios mais avançados do desenvolvimento cognitivo. Entretanto, é um instrumento muito cômodo e a maioria das crianças aprende a usá-la eficazmente por volta dos seis anos de idade. Todas estas questões teóricas globais ainda não estão bem estabelecidas, precisamos entender melhor o papel da linguagem no pensamento e no desenvolvimento do pensamento. O que parece estar claro, nesta altura, é que a linguagem não domina o pensamento, o que está de acordo tanto com as propostas de Piaget como as de Bruner. Resumindo a posição de Piaget sobre a relação entre a linguagem e cognição Flavell afirma o seguinte: "Piaget enfatiza o enorme papel que um sistema lingüístico desempenha no desenvolvimento do pensamento conceptual. A linguagem é o veículo de simbolização, sem o qual o pensamento nunca se pode tornar realmente socializado e possivelmente lógico. Mas, o pensamento todavia está longe de ser uma questão meramente verbal".

Vygostky (1984) assume uma posição um tanto diferente. Ele afirma que o pensamento e a fala têm raízes diferentes e que a última não é uma simples continuação do primeiro.

Há um estágio pré-lingüístico, no desenvolvimento do pensamento e um estágio pré-intelectual no desenvolvimento da fala e durante algum tempo estes processos desenvolvem-se independentemente, contudo em alguns estágios do desenvolvimento há um encontro entre o pensamento e a fala, quando o pensamento se torna verbal e a fala racional.

Sem dúvida o estudo da inteligência da criança surda está inevitavelmente ligado com as relações entre a linguagem e a inteligência. Os primeiros estudos eram herdeiros da concepção que sustentava que a falta de audição e linguagem impediam o desenvolvimento intelectual. Posteriormente defendeu-se que a inteligência possibilitava a expressão lingüística o que permitia aos surdos alcançar níveis semelhantes aos dos ouvintes. Crommer(1979), abandona a hipótese forte das ligações entre o pensamento e a linguagem e inclina-se por uma versão fundamentalmente interativa.

O desenvolvimento cognitivo possibilita que a criança compreenda e expresse determinados significados, porque também existem processos especificamente lingüísticos que devem ser tidos em conta para explicar como uma criança utiliza um tipo de códigos para expressar-se. Ao mesmo tempo a linguagem é também impulsionadora e dinamizadora do pensamento.

As relações entre o pensamento e a linguagem não têm origem desde o início nem são invariáveis, pois vão-se construindo e estruturando ao longo do desenvolvimento. Linguagem e pensamento têm origens distintas realizando-se posteriormente um processo de interligação funcional para que a linguagem se converta em pensamento e o pensamento em linguagem. As próprias palavras de Vygotsky escritas no último capítulo de "Linguagem e Pensamento" permitiram compreender com maior clareza este posicionamento.

A relação entre pensamento e palavra não é um marco, mas só um processo contínuo de ir e vir do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento e a relação entre o pensamento e a palavra sofre mudanças que podem ser consideradas como desenvolvimento do sentido funcional . O pensamento não se expressa em palavras, mas existe através delas.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo dinâmico: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra sem pensamento é uma coisa morta e o pensamento desprovido de palavra permanece na sombra. O pensamento e a linguagem que refletem a realidade da percepção, são a chave da natureza da consciência humana. As palavras têm um papel destacado tanto no desenvolvimento do pensamento como no desenvolvimento histórico da consciência na sua totalidade. Uma palavra é um microcosmos de consciência humana".

Grande parte das investigações podem situar-se na perspectiva defendida por Furth: os surdos têm uma inteligência semelhante à dos ouvintes e as diferenças encontradas são devidas a deficiências no conjunto das experiências vividas pela criança surda. Esta atinge o mesmo nível que o ouvinte, ainda que com um certo atraso, já que o desenvolvimento intelectual não depende do desenvolvimento lingüístico.

Há certamente questões importantes defendidas por Furth que continuam válidas: a linguagem não é diretamente responsável pelo êxito ou fracasso em resolver um amplo número de tarefas, as deficientes experiências sociais e interativas, vividas pelos surdos, ocupam um papel fundamental no seu desenvolvimento intelectual e estão na origem de grande parte das suas limitações. A linguagem e a comunicação estão no centro das dificuldades experienciais que o surdo vive. A linguagem e a comunicação vão estruturando uma matriz social em que se apoia a vida diária da criança e a qualidade dos seus intercâmbios com o meio e a riqueza das suas experiências quotidianas.

A aquisição e interiorização de um código lingüístico pelas crianças surdas é fator fundamental não só para a sua comunicação e interação social, mas também para o seu desenvolvimento simbólico e cognitivo. Por isso é importante que as crianças surdas adquiram a linguagem gestual precocemente. Os estudos realizados por vários investigadores comparando o desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças surdas, que aprenderam precocemente a linguagem gestual com aquelas que não adquiriram até aos seis anos, confirmam a importância da aprendizagem precoce de um código lingüístico.

3. DESENVOLVIMENTO CONCEPTUAL E A LINGUAGEM

O desenvolvimento conceptual é um dos aspectos da linguagem que tem merecido reflexão por parte de vários autores.

Para Siegler (1986) o conceito é "o produto de agrupamentos de objetos, acontecimentos, qualidades e idéias na base da semelhança ou por outras palavras, é o produto da categorização".

Vigotsky (1989) diz que o conceito não é uma formação isolada e definitiva, tal formação faz parte de todo um processo intelectual intimamente ligado com a comunicação, o atendimento e a solução de problemas.

A formação de conceitos é baseado na identificação das características dos estímulos que foram apresentados e na sua posterior organização de molde a permitir atribuir-lhes um significado codificado.

Para Ausubel o conceito pode ser formado com ou sem representações mentais. Para este autor a criança aprende primeiro a imagem representativa do conceito e posteriormente apreende a sua representação verbal. O autor descreve a atividade cognitiva de uma criança que manipulou cubos e por isso formou o conceito de cubo antes de aprender o nome. O desenvolvimento dos processos que contribuem para a formação de conceitos começa muito precocemente. Mas, só na puberdade é que o ser humano tem desenvolvidas as funções intelectuais, que especificamente combinadas formam a base psicológica do processo de formação de conceitos. Contudo, antes da puberdade, a criança já possui formações intelectuais semelhantes às dos conceitos verdadeiros que mais tarde surgirão.

A formação dos conceitos é portanto, o produto duma complexa atividade na qual participam todas as funções básicas do indivíduo. Neste processo é indispensável o uso de signos ou palavras que constituem o meio pelo qual a criança soluciona problemas do quotidiano, pondo em evidência as operações mentais. Este processo nas crianças surdas encontra-se comprometido, segundo Vigotsky, pois ele fá-lo depender duma certa capacidade de produção verbal.

As crianças e adolescentes surdos realizam normalmente certas tarefas intelectuais, sem apresentarem grandes dificuldades em relação aos seus pares

ouvintes. Este fato pareceu justificativo a Furth, de que certas realizações não dependem da linguagem, indo de encontro à teoria de Piaget, para o qual há uma independência do pensamento em relação à linguagem.

A formação de conceitos implica três fases. Inicia-se com "agregação desorganizada ou amontoada". Estes agrupamentos são o indicador de uma "extensão difusa e não direcionada do significado da palavra a objetos não direcionados entre si e ocasionalmente relacionados na percepção da criança". Pela sua origem sincrética esta forma de organização do real é bastante instável.

A segunda fase do processo de formação de conceitos caracteriza-se pelo "pensamento por complexos". Esta fase, na opinião do autor, é a mais importante, neste período, o pensamento da criança e organização do real passam por diversos estádios, encaminhando-se sempre para um nível mais elevado. Primeiro, a criança pensa essencialmente "nomes de família", a relação entre os seus componentes é concreta, fatural e surge das descobertas progressivas que a criança faz através da experiência com o real.

A progressão, nesta fase, passa por etapas que o autor denomina por "complexos". Estes evoluem desde "complexos do tipo associativo" passando por "complexos de coleções naturais" até chegar aos pseudo - conceitos. A criança aprende ainda formas de agrupamento funcional "complexo em cadeia" em que há uma junção de elementos isolados numa única corrente; "complexos difusos" que se caracterizam por uma fluidez do atributo que une os elementos.

Os pseudo - conceitos são a fonte entre o pensamento por complexos e o conceito "são fenotipicamente semelhantes aos conceitos do adulto, e psicologicamente muito diferentes do conceito propriamente dito" (Vigotsky,1989). Segundo Chi (1979), as crianças têm dificuldade em categorizar não por uma deficiente estrutura do pensamento, mas devido ao desconhecimento do assunto sobre o qual são questionadas.

O conceito não se limita a uma organização ou unificação de experiências; é necessário isolar elementos, examiná-los separadamente e abstrair. O primeiro passo em direção à abstração dá-se quando a criança agrupa objetos com um grau máximo de semelhança.

CAPÍTULO II

1. MÉTODOS UTILIZADOS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DAS CRIANÇAS SURDAS

1.1 SISTEMAS AUDIO-ORAIS

A abordagem bibliográfica permite constatar que se tem utilizado na educação dos surdos variantes do sistema audio - oral. Este sistema implica o uso exclusivo da linguagem verbal, tanto na compreensão como na expressão.

Esta filosofia oralista tem tido por base, o princípio fundamental da integração do deficiente na sociedade dos adultos falantes/ouvintes.

O desenvolvimento da língua na perspectiva oralista utiliza os três métodos: tradicional, verbo-tonal de Guberina e materno- reflexivo de Van Uden.

O método tradicional adapta um regime de segregação, uma vez que preconiza o ensino em regime de internato, o que se entende se fizermos a ligação histórica da sua existência.

O ensino é oralista, privilegiando o treino da fala e o treino auditivo com vista à utilização da linguagem verbal.

Para Pinto Ascensão " as formas de linguagem que não recorrem ao emprego de sons fonéticos articulados (processo natural de articulação) são insuficientes para exprimir a riqueza de idéias e sentimentos que se geram na alma humana".

É de salientar ainda, a importância atribuída pelo autor à percepção táctil e a outros meios sensoriais de "perceber a fala", principalmente através da leitura labial.

Dá grande importância ao ritmo e ao movimento. Várias tem sido as práticas pedagógicas utilizadas, de forma a encontrarem um percurso educativo capaz de desenvolver capacidades que fizessem o surdo entender a linguagem oral. Procura a compreensão da fala através da leitura labial.

Para completar este quadro teórico da educação dos surdos, dita " tradicional", o ensino da leitura e da escrita é baseado no método "dedutivo - indutivo".

Nos estabelecimentos de ensino onde este método foi utilizado o gesto natural é

proibido. Nem alunos nem professores utilizavam ou sabiam linguagem gestual ou dactilologia.

No método Verbo - Tonal de Guberina(1965), a noção do "ato de comunicar" corresponde a uma "estrutura de comunicação" e define como "função essencial da língua" a expressão do significado pelo som.

Os elementos ocasionais e concretos que permitem o funcionamento da comunicação são valores; o som e o movimento. O som, porque é portador de um fator que organiza os grupos rítmicos que constituem a frase, a "entoação". A entoação, para o autor é elemento essencial do significado oral. Os movimentos, gestos, mímica, atitudes, são importantes não só para o sentido mas porque transportam significado afetivo.

Por fim, para haver ato de comunicação tem de haver uma "situação" e um "contexto" que determinam, em última instância, o significado da fala. Daí privilegiar o diálogo que introduz a expectativa, o fazer ou dar na relação comunicativa. Para Guberina(1965) o treino auditivo permite o alargamento do campo optimal da compreensão e da fala. Considera que os surdos possuem campos frequenciais diferentes dos ouvintes, que se devem aproveitar para a compreensão da fala. Por outro lado defende que a estimulação rítmica do cérebro o prepara para a recepção de outros estímulos.

A compreensão corporal dos sons através da amplificação dos sons graves irá permitir a transmissão de sons da fala.

O autor defende que a reeducação deve começar o mais precocemente, para que as fases do desenvolvimento lingüístico nas crianças surdas sejam coincidentes com as fases das crianças ouvintes.

Este método de reabilitação da audição teve como objetivo obter uma boa articulação e memorização de unidades mais longas na frase. O ritmo corporal é a base de uma boa articulação.

O autor nunca propôs este método como "método pedagógico", assim ele apresenta algumas variações conforme as adaptações feitas em cada país e escola. Van-Uden destina o seu método, Materno - Reflexivo, a crianças surdas na fase pré-lingüística. Para ele os surdos profundos são definidos como crianças surdas na fase

pré-lingüística, pois ele considera que estes indivíduos "são tão surdos que, mesmo com a melhor ajuda protésica e o melhor treino auditivo possível, nunca conseguiram atingir o nível de compreensão e fala principalmente pela audição" (1977). Considera que, para ajudar a leitura labial, quanto ao ritmo da fala devem utilizar prótese auditiva. O autor estabelece que estas crianças podem aprender a língua materna por um meio oral puro. "Língua materna" é "um largo sistema de satisfazer a comunicação cultural, que é usado como uma segunda natureza, isto é, com origem normalmente na mãe (1977). Este método preconiza que o meio de comunicação privilegiado deve ser a conversação, quer quando se trate de adquirir, quer quando se trate de desenvolver ou de a atualizar na prática pedagógica.

Assim, dá às crianças surdas uma oportunidade de se sentirem aceites e de descobrirem que há uma certa empatia entre a criança e o adulto (professor ou outro), por descobrir que aquilo que transmitem seja qual for a via utilizada, é considerado importante e valorizado pelo adulto.

Além disso, este método permite às crianças fazer a descoberta da estrutura lingüística e por conseguinte estimular a aplicação espontânea da criança com base nas suas exigências e na criação de situações de uma forma natural.

A criança torna-se parceiro ativo na comunicação durante a qual o professor, pelo desempenho do duplo papel, confere significado às produções espontâneas da criança.

Assim as primeiras conversações caracterizam-se por uma inter-relação humana e social.

Um segundo aspecto do método prende-se com a vertente reflexiva. Esta reflexão sobre a linguagem, baseia-se sobretudo, na "descoberta orientada" e as estruturas de língua. Deve partir do registo das conversações vivenciadas pelas próprias crianças na base de uma linguagem que estas já compreendem, de um modo geral. Assim, o acesso ao significado é já garantido.

Deste modo, "o significado e a forma da linguagem constituem uma unidade integrada", (Father Dassen, 1977" , que dará lugar à utilização ativa de uma linguagem correta tanto ao nível da sua estrutura como ao nível dos seus conteúdos.

No desenvolvimento da linguagem através deste método, podemos distinguir três fases :

- o comportamento perceptivo - externo sublinha as funções de uma compreensão reflexiva. Um exemplo disto, é o que acontece na conversação entre a mãe e a criança.
- processos cognitivos mediadores internos, onde se distinguem a memória em relação com a entoação, o ritmo e o comportamento reflexivo da criança.
- a leitura e a escrita no desenvolvimento da linguagem são fatores muito importantes, na medida em que permitem a visualização e a memorização da linguagem oral.

A par do sistema lingüístico oral é importante desenvolver o sistema leitura/escrita para que os surdos possam estabelecer uma comunicação global. Alguns teóricos preconizam que se deve esperar que, como nas crianças ouvintes, a linguagem oral esteja adquirida para em seguida introduzir a aprendizagem do código da leitura e da escrita. São exemplos desta teoria os métodos tradicional e o verbo-tonal de Guberina. Perspectiva diferente tem Van-Uden quando defende a introdução precoce da leitura e da escrita, como facilitadores de aprendizagem da linguagem oral.

1.2 DAS ALTERNATIVAS EDUCATIVAS AOS MÉTODOS ORAIS

As inovações a nível da educação dos surdos visam essencialmente o desenvolvimento global da criança, utilizando os meios educacionais e lingüísticos mais apropriados. O desenvolvimento global e harmonioso é um dos objetivos gerais da educação que visa a integração do indivíduo a nível familiar, social e profissional.

O aspecto comunicativo é o que se pretende atingir, assim desenvolvem-se outras correntes na educação dos surdos. De seguida abordaremos a "comunicação total", os métodos combinados, o gestualismo e o bilingüismo.

De acordo com a definição dada em 1976 pela Conferência de Diretores das Escolas Americanas de Surdos, a comunicação total " é uma filosofia que incorpora as modalidades de comunicação auditiva, manual e oral apropriadas para assegurar uma comunicação efetiva, com e entre as pessoas surdas".

Pretende-se estimular o desenvolvimento lingüístico permitindo que a criança tenha acesso a um maior número de códigos possíveis, de forma que em cada momento possa escolher aquele que permite compreender melhor a informação.

A estratégia educativa visa levar a criança surda a utilizar todos os recursos no sentido de vir a tornar-se bilingüe, de modo a interagir através da palavra, da escrita e do gesto, por isso não se deve negligenciar nenhum dos meios que permita melhorar a comunicação.

A vivência das experiências permitem-lhe estabelecer o "diálogo", primeiro com a família através dos primeiros gestos, das primeiras expressões faciais, dos olhares e das posturas.

Depois dá-se ênfase à leitura labial, à articulação, ao gesto, ao signo, à leitura e à escrita.

Segundo Roger D. Freeman (1980) a comunicação total incorpora o desenvolvimento de qualquer resíduo auditivo, para melhorar a linguagem oral e a linguagem labial, utilizando para isso prótese auditiva ou outro sistema de amplificação.

Outra alternativa é o sistema bimodal, que utiliza as modalidades oral e gestual. Admite recorrer a canais sensoriais diferentes, isto é, usam técnicas que exploram a via visual e as cinestésicas. O objetivo destes métodos é atingir o oralismo, usando métodos que desenvolvam o elemento visual para a compreensão e o elemento manual (motor) para a expressão, através de várias técnicas, nomeadamente, a dactilologia, o cued speech e a língua gestual.

A linguagem gestual das comunidades surdas de cada país constitui uma verdadeira língua com os mesmos níveis gramaticais que as línguas naturais. Tem uma fonética, uma fonologia, uma sintaxe e uma semântica próprias. O gestualismo opta pela linguagem gestual como língua materna e como único meio de desenvolvimento cognitivo e de comunicação.

Reconhece-se hoje que a linguagem gestual é um sistema estruturado e abstrato ao mesmo nível que a linguagem verbal e que permite o desenvolvimento cognitivo e do pensamento abstrato. Pode assim substituir a linguagem oral e verbal. Durante muitos anos a aprendizagem da linguagem gestual pelas crianças surdas, foi

considerada prejudicial para a aquisição da linguagem oral e a integração na sociedade dos ouvintes.

Valorizava-se exclusivamente uma metodologia oral baseando-se na interferência que a linguagem gestual poderia causar na aprendizagem da linguagem oral e o modo que as crianças surdas utilizassem esta forma de expressão mais simples para elas e abandonassem a prática oral.

Os limitados resultados obtidos por métodos exclusivamente orais, levou muitos educadores a utilizar meios mais adequados para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem das crianças surdas. Ao mesmo tempo, realizaram-se estudos sobre a linguagem gestual, o que veio mostrar as vantagens como sistema lingüístico estruturado.

A adoção pelos surdos da sua língua, exige que a nível social se recorra a tradutores que possam facilitar a comunicação nos diferentes serviços e que façam os ouvintes esforçarem-se por aprendê-la.

Finalmente o bilingüismo tem como objetivo dar à criança surda uma situação normal de aprendizagem da língua, num clima de comunicação e de sucesso. A prática pedagógica baseia-se na utilização da linguagem dos símbolos como primeira língua e a linguagem oral como segunda língua. Este método procura criar prazer na comunicação extra-verbal despertando a criança para a comunicação verbal.

1.3 SÍNTESE DOS MÉTODOS ORAIS DESENVOLVIDOS NO BRASIL

Há vários métodos para o desenvolvimento da linguagem de deficientes auditivos empregados no Brasil:

Método oral unissensorial – usa apenas a pista auditiva. Por meio do aparelho auditivo, integra a audição à personalidade da criança com perda auditiva; não enfatiza a leitura labial, nem utiliza a língua de sinais. Exemplos: método Pollack e Método Perdocini.

Método multissensorial - usa todos os : audição com apoio de aparelhos auditivos, visão com apoio de leitura labial, tato etc; também não utiliza a língua de sinais. Exemplos: método áudio + visual de linguagem.

Método de comunicação total: é uma filosofia, não simplesmente um outro método, cuja premissa básica é utilizar tudo o que seja necessário para o indivíduo com deficiência auditiva com meio de comunicação oralização, prótese auditiva, gestos naturais, linguagem de sinais, expressão facial, alfabeto digital, leitura labial etc.

1.4. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO DA LINGUAGEM

As crianças com perturbações da linguagem constituem um dos grupos das necessidades educativas especiais (NEE) que estão maioritariamente inseridos na sala de aula regular (Bernstein e Tiegerman, 1993; Correia, 1997). Torna-se crucial que os profissionais sejam capazes de identificar este tipo de problemas, que estejam familiarizados com as causas comuns dos problemas de comunicação, que detectem a severidade dos problemas ao nível do referimento e encaminhamento para outros serviços e que desenvolvam algumas estratégias de intervenção nos contextos educacionais.

Na investigação recente, a ênfase dada aos problemas de comunicação deixou de se centrar apenas na abordagem da remediação dos problemas da fala para se centralizar também nas perturbações da linguagem (PL). Vários estudos já efetuados indicam que 50% a 80% das crianças que são apoiadas por terapeutas da fala apresentam perturbações da linguagem (Bernstein e Tiegerman, 1993; Wiig, 1986, (apud Fad e Kipping, 2001). Para os professores, estes resultados levantaram uma questão pertinente, a de que a intervenção nas PL deve passar a ser, tanto da sua responsabilidade, como dos terapeutas da fala, dos pais, etc. Tal como acontece com as perturbações da fala, o conhecimento da seqüência normal do desenvolvimento da linguagem é fundamental quando se intervém em crianças com PL, uma vez que

algumas crianças podem apresentar um atraso no desenvolvimento da linguagem, mas, ainda assim, adquirir competências lingüísticas na mesma seqüência. Outras crianças podem adquirir algumas competências lingüísticas de acordo com a sua idade cronológica, mas no entanto apresentarem dificuldades em outras áreas.

Tradicionalmente a aprendizagem da linguagem assentava em vários procedimentos orientados pelo adulto, em que este selecionava e controlava em simultâneo o tópico e as tarefas ao nível das interações; uma apresentação rígida num formato constituído por três partes ("pedido-resposta-correção"); pouca flexibilidade ao nível da utilização de materiais pedagógicos, sendo frequentemente utilizadas figuras e réplicas de objetos; e a existência de feedback repetitivo e em situações pouco naturais, como por exemplo: "muito bem" e "está certo" (McCormick, Loeb e Schiefelbusch, 1997; Reed, 1994).

Nas últimas décadas, a evolução do conhecimento no que se refere à aquisição e desenvolvimento da linguagem tem contribuído para uma alteração dos métodos utilizados. Na escola, a linguagem é ensinada num contexto de rotinas diárias e interações conversacionais, utilizando métodos que são interativos em contextos naturais (McCormick, Loeb e Schiefelbusch, 1997; Polloway, Patton e Serna, 2000).

O fato de o processo de ensino-aprendizagem se proporcionar tanto na sala de aula como noutros ambientes do contexto educacional (recreios, refeitórios, etc.), onde as crianças desejam e necessitam de utilizar a linguagem, fomenta várias vantagens significativas:

- a possibilidade de generalizar novas competências e conceitos, devido às inúmeras oportunidades de prática e a sua utilização tanto em interações sociais como académicas;
- as crianças recebem um apoio contínuo, porque os profissionais aprendem a incluir a linguagem e a sua prática nas atividades diárias;
- o aparecimento de problemas relacionados com a falta de assiduidade da criança durante os períodos académicos e um maior isolamento dos seus pares

que pode ocorrer quando as crianças são regularmente retiradas da sala, podem assim ser evitados. (McCormick, Loeb e Schiefelbusch, 1997; Kuder, 1997)

O desenvolvimento e aprendizagem da linguagem possui alguns métodos: *estratégias naturais* (milieu) *de ensino*, *procedimentos de scaffolding*, *ensino inserido nas rotinas* e o *ensino direto*. Alguns destes métodos foram originalmente desenvolvidos para serem implementados em contextos fora da sala de aula. No entanto, atualmente, a investigação demonstrou que eles podem ser eficazes quando implementados em contextos educacionais de sala de aula e utilizados em atividades de pequeno grupo ou na interação entre pares (Fey, Windsor e Warren, 1995; McCormick, Loeb e Schiefelbusch, 1997).

1.5 ESTRATÉGIAS NATURAIS DE ENSINO DA LINGUAGEM

As estratégias naturais de ensino são um termo genérico que engloba diversos procedimentos naturais de ensino (McCormick, Loeb e Schiefelbusch, 1997), pertinentes no âmbito da intervenção da linguagem. De acordo com Hart e Risley (1968), citados por Loeb e Schiefelbusch (1997), este método é baseado em observações de adultos em interação com crianças, nomeadamente ao nível dos seguintes parâmetros:

- falar sobre objetos, acontecimentos e/ou relações que atraíram a atenção da criança;
- imitar, modelar e expandir os desejos e efeitos atuais da comunicação da criança;
- repetir e clarificar palavras, afirmações e pedidos que a criança parece não entender;
- utilizar técnicas como: falar mais alto e tentar de variadas formas conseguir chamar a atenção da criança para elementos importantes de frases produzidas.

Apesar de inseridas numa abordagem comportamental da intervenção lingüística, as estratégias naturais de ensino não utilizam um formato de ensino rígido e

direto. Os tópicos de cada interação e o reforço são definidos pela criança (McCormick, Loeb e Schiefelbusch, 1997). Os objetivos a atingir incluem o aumento de frequência de comportamentos comunicativos, a produção de frases mais extensas/complexas e a expressão de funções lingüísticas com formas gramaticalmente avançadas. Os elementos básicos deste método são: a organização dos ambientes de forma a criar motivos para comunicar; a identificação dos objetivos da comunicação e linguagem e a implementação dos procedimentos que requerem a presença de um adulto para ser mediador entre a criança e as atividades (McCormick, Loeb e Schiefelbusch, 1997).

1.6 PROCEDIMENTOS DE SCAFFOLDING

Este método consiste no apoio à criança para que ela venha a ser capaz de compreender e utilizar a linguagem num nível mais complexo do que aquele produzido por ela de forma independente (Bailey e Wolery, 1992; Nelson e Hoskins, 1997; McCormick, Loeb e Schiefelbusch, 1997; Sprinthall e Sprinthall, 1993). Com este tipo de apoio ela conseguirá compreender e produzir qualquer componente da linguagem, incluindo vocábulos específicos, linguagem figurativa, estruturas sintáticas ou elementos de um discurso.

À medida que a criança se torna mais independente no uso da linguagem, o apoio é reduzido de forma gradual. Por exemplo, quando se está a ler um conto a um grupo de crianças ou a uma criança com problemas cognitivos severos, o apoio pode tomar a forma de questões acerca dos elementos do conto ("O conto é sobre o quê?", "Em que lugar aconteceu?"). Com crianças mais velhas, as questões podem focar aspectos mais complexos, tal como as motivações das personagens, etc. (McCormick, Loeb e Schiefelbusch, 1997; Nelson e Hoskins, 1997).

Em interações típicas de adulto-criança, geralmente o adulto solicita apenas os comportamentos, ao nível das competências motoras e lingüísticas, que sabe que a criança é capaz de produzir. À medida que as dificuldades aumentam, é dado à

criança, sempre de forma gradual, o apoio suficiente para que ela tenha oportunidade de sucesso e, ao mesmo tempo, esteja suficientemente exposta à aprendizagem (McCormick, Loeb e Schiefelbusch, 1997; Fey, Windsor e Warren 1995; Nelson e Hoskins, 1997).

CAPÍTULO III

1 . A INTERDISCIPLINARIDADE E A DEFICIÊNCIA AUDUTIVA

A educação dos portadores de deficiência auditiva desenvolveu-se em nosso país, a partir da criação do Instituto Imperial dos Surdos Mudos, em 1857 - hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos/INES de forma paulatina e sempre insuficiente para atender à demanda.

A partir dos anos sessenta, a educação do portador de deficiência auditiva, ampliou-se de forma jamais vista. Assim é que dos 6.463 surdos atendidos em 1974 (CENESP, 1975), passou-se para 19.257 em 1987 (MEC/SEEC, 1989), isto é, com um crescimento na ordem de 198%. Apesar do crescimento, a maior parte dos portadores de deficiência auditiva continua não sendo atendida por quaisquer processos de educação ou de reabilitação, o que confirma a assertiva de que o princípio constitucional de acesso ao ensino, neste caso, está muito distante de ser atingido.

O mais grave, porém, é que mesmo aqueles que conseguem ter acesso ao sistema educacional esbarram-se nas possíveis dificuldades cognitivas, todas elas subordinadas ao desenvolvimento da linguagem, considerando que a deficiência "per si" não acarreta qualquer "déficit" cognitivo, o que deveria resultar em bom rendimento escolar, desde que supridas as dificuldades específicas de linguagem.

Se a questão da cognição e, conseqüentemente, do rendimento, escolar do surdo está subordinado ao processo de habilitação e reabilitação de linguagem, é prioritário o desenvolvimento de programas que ataquem este problema."

Boa parte desses programas são desenvolvidos pelo sistema escolar sob a capa de “atividades específicas de linguagem” que confunde duas áreas de ação, a da saúde e a da educação.” (Silveira Bueno, 1994)

Considerando que é impossível se trabalhar a FORMA da linguagem independentemente do CONTEÚDO que a comunicação envolve, assim como não há condições de se atuar com determinado conteúdo escolar sem que se levem em consideração as formas de sua representação, as duas áreas - saúde e educação - precisam somar e não dividir espaços de atuação.

“Tanto isso é verdade que mesmo aspectos muito específicos da reabilitação de linguagem, como o treinamento auditivo e os exercícios articulatórios, têm sido considerados como integrantes da complementação curricular específica para os surdos.” (Silveira Bueno, 1994)

Se por um lado a questão da formação do professor tem sido problemática, a questão da interrelação com os profissionais da fonoaudiologia pode ser um fator da melhoria da qualidade de atendimento educacional especializado.

Boa parte dos surdos oriundos de extratos superiores da classe média e da classe alta são encaminhados para classes comuns do ensino regular e lá conseguem níveis altamente satisfatórios de escolarização, chegando, alguns deles, a atingir o nível superior. É certo que esses alunos conseguem rapidamente o diagnóstico, o atendimento educacional especializado pelos sistemas privados de saúde e educação, aos quais o acesso é determinado pelas condições financeiras.

Dessa forma, comprova-se que é possível a integração do surdo nos sistemas regulares de ensino “desde que, atendidas suas necessidades específicas de reabilitação e de escolarização”.

Este parece ser o nó da questão: em nosso país a condição de classe social é fator muito mais significativo do que a anomalia orgânica.

Sempre coube ao setor público educacional a oferta do ensino aos alunos oriundos dos extratos sociais inferiores e este setor sofreu e sofre as conseqüências impostas a um país em desenvolvimento.

É o setor público educacional que ainda supre essas funções, embora a partir da Lei 6.965 de 09/12/81, elas tenham sido regulamentadas como sendo também da competência dos profissionais da fonoaudiologia.

Essa lei não determina a exclusividade aos fonoaudiólogos do desenvolvimento do trabalho na área da comunicação oral e escrita, voz e audição com alunos surdos, nem exclui as ações específicas dos professores e dos médicos foniатras.

Todo trabalho educacional não pode ser inviabilizado em todo país só porque há convergência na área de atuação.

Como alfabetizar uma criança surda, se ela confunde (b) e (p)? Se o professor for esperar a correção fonética realizada somente por um profissional da área da fonoaudiologia, quando irá concluir seu trabalho?

A área de linguagem é muito ampla e também é da competência dos professores propiciar seu desenvolvimento.

A partir do momento em que se passa à representação gráfica, por exemplo, utiliza-se da Língua Portuguesa como código e esta já é uma matéria de competência exclusiva dos profissionais da educação.

Muitas ações desenvolvidas estão na fronteira de diversas áreas, sendo difícil precisar esses limites.

A educação, por excelência, é um empreendimento social, um macro-fenômeno de caracterização multidisciplinar. Sua relação com as outras ciências é permeável. Não se trata de descaracterizar as ciências de “per si”, mas de se precisar as ações de cada uma, nos níveis detalhados por ação na realidade que se deseja trabalhar, no caso, o processo educativo.

Nesse sentido, a Educação Especial incorporou as contribuições de diversas ciências inclusive Artes Cênicas. A Fonoaudiologia tem contribuído para fornecer conhecimentos (“insights”), para a Educação, mais específicos para o processo ensino-aprendizagem da comunicação.

A expressão oral entre os homens, torna possível a manifestação rápida do pensamento.

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem é objeto de muitas ciências e também da educação.

A Fonoaudiologia, enquanto *ciência da linguagem* contribui no âmbito do conhecimento técnico específico e do fazer terapêutico e a Educação, enquanto promotora do desenvolvimento e da integração do ser humano, a tem como um instrumento pedagógico.

Os problemas de linguagem do aluno “normal” ou do deficiente auditivo não podem ser desvinculados de seu desenvolvimento global, dentro da formação maior das aquisições cognitivas. Existe uma interdependência.

O trabalho do professor que realiza o treinamento da fala não se dirige para a patolingüística (patologia da linguagem) sob a concepção médica e da ciência fonoaudiológica.

No trabalho educacional, as ações básicas resultam na boa linguagem, uma vez que sua base é psicomotora e lingüística (aquisição de linguagem, fonologia, semântica, sintaxe, léxico).

Não se pode restringir essas ações ao programa patolingüístico, da alçada da ciência fonoaudiológica, embora se beneficie disso.

O que o professor realiza está circunscrito aos objetivos da educação, da comunicação, da relação interpessoal, do aprendizado escolar, não estando circunscrito à patolingüística. Esse trabalho é interdisciplinar, não exclui nem o fonoaudiólogo, nem o professor.

No treinamento da fala, contempla-se a análise dos sons da palavra, a posição dos lábios, as expressões faciais, os gestos do corpo, a emissão da palavra, o treinamento da tonalidade e do volume da voz, a atenção, a descrição e memória auditiva, enfim a interpretação de todos os aspectos gerais da comunicação, incluindo, ainda, a aprendizagem curricular, onde a comunicação é um meio e um fim.

A Fonoaudiologia no Brasil começou a firmar-se e a conquistar os seus espaços com seus avanços próprios, não pode, entretanto circunscrever a *linguagem do ser humano* como seu universo exclusivo, quando a comunicação é uma área interdisciplinar.

Não se pode abrir mão do professor de treinamento da fala, numa prática que antecede à própria Fonoaudiologia.

Antes que a Fonoaudiologia se estabelecesse no Brasil, os professores já realizavam o trabalho educacional com alunos surdos que, em muitos aspectos, se assemelha aos trabalhos dos fonoaudiólogos mas não se confundem e nem são mutuamente exclusivos.

O fonoaudiólogo realiza trabalho terapêutico que se distingue, mas não exclui a atuação pedagógica na área da comunicação oral e escrita, uma vez que as metas e os objetivos são distintos e complementares para o desenvolvimento do aluno surdo, sua integração social, profissional, enfim da melhoria de qualidade de vida dos portadores de deficiência auditiva.

A questão posta é conceitual e dos objetivos a serem atingidos por cada área profissional da pedagogia e da fonoaudiologia, dentre outras, que atuam na área da comunicação.

Concluindo, o atendimento ao aluno Portador de Deficiência Auditiva caracteriza-se pela multi e interdisciplinaridade, onde a associação de conhecimentos de diversas áreas permite uma soma de esforços para a prevenção, redução e reabilitação das áreas deficitárias. É possível a realização do trabalho clínico de um fonoaudiólogo na escola, este deve caracterizar-se por um trabalho integrado com o professor, e onde tal fato não for possível, que os profissionais da área da saúde cooperem para a melhoria da capacitação dos profissionais da área de educação que atuam com o surdo, com é previsto na letra "i" do art. 4º da Lei 6.965.

2. O PROCESSO DE INCLUSÃO

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil não exige apenas identificar as necessidades, patologias, deficiências e limitações de cada uma. Ao lado dessas características, é preciso reconhecer as possibilidades, potencialidades e os recursos que as pessoas carregam consigo. É preciso criar, recriar, inventar recursos e estratégias que favoreçam o desenvolvimento pessoal no sentido da conquista da autonomia possível e necessária à condição humana.

Por isso, neste programa, o objetivo é contribuir para a formação dos profissionais da educação, trazendo informações que ampliem seu saber pedagógico, e contribuam com a construção de estratégias para ensinar todos os alunos, compreendendo que existem muitos modos de aprender. A concepção deste material não foi apoiada na busca de uma verdade fechada, mas nos diversos sentidos possíveis a cada experiência, nas mais diferentes formas de ser e fazer.

Serão enfocados alguns aspectos relacionados à inclusão educacional de modo a abrir um diálogo com os educadores. Porém, não devemos nos permitir pensar que tais informações e reflexões possam acomodar-se em gavetas compartimentadas, saberes disciplinares ou identidades únicas. O nosso desejo é que este programa seja um ponto de partida de vivências que contemplem o pensar, o olhar, o conversar, o trocar e o sentir situações cotidianas de maneiras diferentes. Não queremos classificar, resolver, enquadrar, receitar ou solucionar nada. Queremos fazer perguntas. O que a presença do outro produz em mim? Que pergunta haverá em seus olhos? Que mensagem está contida em seu gesto, em seu grito? E em seu silêncio? O que a sua presença significa para mim? E a minha para ele? O que podemos fazer juntos?

3. A ESTIMULAÇÃO PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O objetivo da estimulação para o aprendizado da Língua Portuguesa às crianças surdas o aprendizado da Língua Portuguesa contemporânea em sua modalidade oral, de modo a possibilitar-lhes o desenvolvimento da linguagem como instrumento de interação interpessoal e social e habilitá-las a desempenhar tarefas comunicativas.

Considera-se linguagem como atividade e forma de ação sobre o outro e sobre o mundo - concepção interacionista.

Os fundamentos teóricos dessa concepção privilegiam a escolha de uma abordagem de língua que leva em conta a competência comunicativa da criança, os níveis da fala em que a comunicação ocorre, mediante o uso efetivo da língua e da atuação sobre o mundo.

A perspectiva interacionista da linguagem mescla suas origens com a abordagem pragmática, uma vez que estuda a linguagem em ação, isto é, estuda os atos lingüísticos e os contextos nos quais esses atos são usados.

A linguagem, então, é o lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis e de negociação do sentido.

O trabalho de linguagem - em Língua Portuguesa - é desenvolvido de forma a dar ao educando um instrumento lingüístico que o torne capaz de comunicar-se, através das atividades de imitação, jogo simbólico, desenho e fala. Os esquemas surgem com o advento das funções simbólicas através das operações mentais: a intuição, a simbolização, a seriação, a abstração, etc.

Essas atividades viabilizam a interiorização da experiência e sua conceituação. Essa passa do plano perceptivo e motor para reconstruir-se no plano das imagens e das operações mentais que se manifestam, principalmente, na linguagem interior e na linguagem receptiva e, posteriormente, na linguagem expressiva.

A criança surda adquire linguagem interior ao relacionar a experiência que está vivendo com a verbalização de uma pessoa (pai, mãe, professor, etc); e passa a ter linguagem receptiva quando "lembra", decodifica a mensagem verbal de alguém, ou seja, compreende o que a outra pessoa está falando.

A linguagem receptiva desenvolve-se, principalmente, através da "leitura orofacial". Ao emitir fonemas, palavras e frases, a criança está desenvolvendo a linguagem expressiva. Para que a criança surda possa aprender a Língua Portuguesa, o professor deve desenvolver, entre outros, os seguintes temas:

- I. Percepção/Identificação dos sons, (fonologia) ritmos e imagens (em estreita correlação com a estimulação auditiva e rítmica).
- II. Linguagem, Língua e Fala (em estreita correlação com a estimulação fonoarticulatória/fala e a linguagem verbal e a não verbal)

* aspectos lexicais (exploração das palavras);

*aspectos morfosintáticos vocabulário e relações entre os elementos Constituintes do grupo nominal e verbal;

- aspectos semânticos pragmáticos: relações de sentido.

3.1 DINÂMICA DA LÍNGUA PORTGUESA EM SUA MODALIDADE ORAL

Durante o primeiro ano de vida, aproximadamente, toda criança de audição normal ou não, produzirá uma variedade bastante grande de sons. É o balbucio, caracterizado pela repetição freqüente de uma sílaba (consoante e vogal).

O prazer do balbucio, que em primeira instância vem do sentido do movimento dos órgãos fonoarticulatórios, nas crianças ouvintes é logo ampliado pelo fato da criança ouvir suas próprias emissões sonoras. A criança ouve o som que produz, e tenta repeti-lo porque isto lhe dá prazer.

Nas crianças portadoras de deficiência auditiva, o balbucio se desenvolve geralmente na idade normal, e se mantém por algum tempo. Mas, enquanto numa criança ouvinte o "feedback" auditivo começa a assumir certa importância e com isto há um reforço na atividade do balbucio, o que se observa nas crianças portadoras de deficiência auditiva é uma diminuição do balbucio justamente devido à ausência do estímulo sonoro - quer do estímulo auditivo do próprio balbucio, quer do estímulo auditivo externo proveniente da fala do adulto.

No balbucio, considerado o início da atividade de linguagem oral, as sensações auditivas desempenham um papel importante. Na criança portadora de deficiência auditiva, para que o balbucio não chegue a cessar e a linguagem oral possa continuar seu processo de desenvolvimento, a estimulação não pode ser interrompida. Somente

se a estimulação for continuada é que serão estabelecidos os laços tão importantes entre a atividade motora da fala e o “feedback” auditivo em tempo conveniente.

Continuando o processo de aquisição da linguagem, a criança ouvinte normal passa, a seguir, a associar sons distintos a significados distintos, ou seja, estabelece a relação significante / significado. Depois usa uma ou duas palavras como sentença completa e mais tarde combinações de palavras (de um a dois anos, mais ou menos). Por volta dos dois anos, a criança tem um vocabulário de vinte palavras e usa sentenças de quatro ou mais palavras.

Para as crianças de zero a três anos com deficiência auditiva, o trabalho de estimulação da linguagem deve ser planejado sem o perigo de “pular” etapas. É preciso ter em mente os diferentes estágios da aquisição da linguagem, mesmo sabendo que não se tratam de fases estanques, mas sim interligadas. Enquanto uma fase está em desenvolvimento, já podem aparecer indícios da fase seguinte. Partindo daquilo que a criança já possui, o professor lhe dará estímulos orais suficientes que lhe permitam atravessar uma ordem natural de desenvolvimento da Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem, a surdez e os problemas sobre a linguagem nos permitiram fazer uma reflexão sobre o “Mundo do Silêncio”, mundo este que uma pequena maioria conhece e uma grande maioria não sabe como ajudar no ajuste dos portadores de deficiência auditiva ao “Mundo os Sons”.

Nessa perspectiva verifica-se a importância de ter este tema tratado com uma maior profundidade, pois as informações buscadas são novos ajustes para o desenvolver pedagógico em sala de aula seja coerente. Entretanto reconhece-se a necessidade da inclusão de novos conceitos e práticas, que antes eram desconhecidas e podem ser aproveitadas.

Esta pesquisa foi constituída de um estudo que aborda a linguagem e seu desenvolvimento de maneira clara que nos levou a caminhos de respostas verdadeiras de igualarmos educandos com necessidades especiais auditivas à uma estimulação para seu ingresso seguro no meio social.

O amplo estudo verifica a preciosidade de estudiosos que relacionam a temática abordada, analisando assim a importância da linguagem, a compreensão sobre os processos de aquisição da linguagem dos surdos e os estímulos apropriados para profissionais de áreas educacionais.

Enfim, a linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir sentimentos e registrar o que vimos e o que comunicamos. É a marca do ingresso do homem na cultura e na sociedade, contudo a linguagem constrói sujeitos capazes de produzirem transformações nunca antes imaginadas, pois “Nenhum homem é um ilha”, daí a importância da estimulação lingüística nos educandos com necessidades especiais auditivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORREA, L.M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora, 1997

AUTORES VÁRIOS - A CRIANÇA DEFICIENTE AUDITIVA, Situação Educativa em Portugal, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha - Psicologia da Educação, Belo Horizonte, Editora Lê, 1992

SALLES, Maria Moreira Lima- Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Brasília, MEC/SEESP,2002.

AYMARD, Paul (1980) - A LINGUAGEM DA CRIANÇA, Porto Alegre, Artes Médicas

BOUVET, Danielle (1987) - COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DA CRIANÇA SURDA in BOUTON, C.P.- DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM, Editora Moraes, 1977

GALLAGHER, Kirk - EDUCAÇÃO DA CRIANÇA EXCEPCIONAL, Martins Afonso

PINHO e MELO António et al - A CRIANÇA DEFICIENTE AUDITIVA, SITUAÇÃO EDUCATIVA EM PORTUGAL, Gulbenkian, 1986

SIM-SIM, DESENVOLVIMENTO CONCEPTUAL E LEXICAL : que relação in Revista de Educação, 1992

NOGUEIRA, Marilene de Almeida Monteiro. Interação professor- ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas. Brasília: CORDE, 1997.

RIBAS, João Baptista Cintra. As pessoas portadoras de deficiência na sociedade brasileira. Brasília: CORDE, 1997.

CANZIANI, Maria de Lourdes, (adaptação). Escola para todos: Como você deve comportar-se diante de um educando portador de deficiência. Brasília: CORDE, 3ª Edição.