

SONIA MARIA T. ROCHA

A ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL NO DEFICIENTE AUDITIVO NA
FAIXA ETÁRIA DE 0 A 3 ANOS

Monografia apresentada ao Curso
de Especialização em Educação
Especial, da Universidade Fede-
ral do Paraná.

CURITIBA
1985

A ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL NO DEFICIENTE AUDITIVO NA

FAIXA ETÁRIA DE 0 A 3 ANOS

por

SONIA MARIA T. ROCHA

Monografia aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Especialista no Curso de
Pós-Graduação em Educação Especial.

ORIENTADOR:

Roseli Baumel

Prof.^a Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel

*Conceito A
Roseli Baumel - 1985*

Curitiba, 15 de março de 1985.

SUMÁRIO

I	- INTRODUÇÃO	03
	1.1. Justificativa	03
	1.2. Problema	04
	1.3. Objetivos	04
	1.4. Definição de Termos	05
II	- DEFICIÊNCIA AUDITIVA	08
	2.1. Definição	08
	2.2. A Deficiência Auditiva e sua Classificação	09
	2.3. Características do Deficiente da Audição	12
	2.4. O Deficiente Auditivo de 0 a 3 Anos	19
III	- ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL	26
	3.1. Estimulação Essencial e sua Conceituação	26
	3.2. Fundamentos dos Programas de Estimulação Essencial.	27
	3.3. Objetivos da Estimulação Precoce ou Essencial	28
IV	- ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL PARA DEFICIENTES AUDITIVOS DE 0 A 3 ANOS	31
	4.1. Diagnóstico Precoce da Deficiência Auditiva	31
	4.2. Educação Precoce - Sua Importância para a Educação.	32
	4.3. Áreas Fundamentais a Desenvolver na Estimulação Precoce ou Essencial da Criança Surda	33
V	- CONCLUSÃO	48
VI	- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

I - INTRODUÇÃO

1.1. JUSTIFICATIVA

Ao se considerar os fundamentos da educação especial brasileira, constata-se que em termos de política educacional, a educação do excepcional, possui os mesmos fins da educação geral.

Trata-se de um direito assegurado pela Constituição Brasileira, artigo 176: "A educação é um direito de todos" e pela Lei Educacional 5692 de 11 de agosto de 1971, artigo 9º, que prevê atendimento especial para os educandos "que apresentam deficiências físicas ou mentais...". Tal atendimento deve ser organizado de maneira que possa proporcionar ao educando, a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Artigo 1º, da Lei 5692/71).

A Declaração dos Direitos da Criança no seu 5º princípio, cita que "a criança portadora de deficiência física, mental ou social deve receber tratamento especial, educação e cuidados especiais requeridos pela sua condição".

A Educação Especial incumbe dar forma concreta à proposição de que cada criança deve ser ensinada a contribuir, tanto quanto possível para a sua manutenção, deve ser facilitada a aprender o máximo que puder e ser auxiliada a tornar-se tão com-

pletamente quanto possível uma pessoa individual e socialmente adequada.

Considerando-se que, possivelmente nenhuma incapacidade causa maior impacto sobre tão grande número de aspectos do desenvolvimento da criança do que a deficiência grave e precoce da audição, Wooden (apud DUNN, 1976), esta pesquisa se justifica pela importância de se pesquisar sobre a estimulação essencial na primeira infância devido ao fato desta constituir o período de maior assimilação pela criança. Piaget (1969)

Segundo Löwe (1982), o período decisivo para a aprendizagem da audição se encontra nos primeiros anos de vida. Sendo a construção da linguagem oral na criança deficiente auditiva uma tarefa longa e bastante complexa, este estudo procura demonstrar a importância das condições ambientais estimuladoras para acelerar o ritmo e o desenvolvimento da fala, facilitando a inter-relação indispensável à sua evolução normal.

1.2. PROBLEMA

1.2.1. Este estudo responde a seguinte questão:

Qual a importância da estimulação essencial em crianças deficientes auditivas de 0 a 3 anos de idade?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Pesquisar a importância e os efeitos da estimulação essencial em crianças deficientes auditivas na faixa etária de 0 a 3 anos de idade.

1.3.2. Investigar se os efeitos da estimulação essencial são mais positivos quando apresentados de forma regular e gradual, em complexidade crescente partindo do conhecido para o desconhecido, do próximo ao distante e do concreto ao abstrato.

1.3.3. Pesquisar se os efeitos da estimulação dependem da diferenciação e seqüência de sua apresentação de maneira a atingir as várias etapas do desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe equilíbrio, harmonia e base para sua evolução futura.

1.3.4. Investigar se a estimulação essencial, desenvolve na criança deficiente auditiva, habilidades para comunicar-se com os demais, a fim de estabelecer a necessária interação com as pessoas de seu convívio.

1.4. Definição de Termos

Os termos definidos nesta pesquisa terão:

1.4.1. Apoio Lingüístico:

Atendimento que visa, principalmente, ao desenvolvimento da linguagem e da fala, através da estimulação auditiva e do trabalho fonético, semântico e sintático.

1.4.2. Audiometria:

Exame realizado por técnico especializado, que permite a avaliação da perda auditiva.

1.4.3. Compreensão da Linguagem Oral:

Percepção da linguagem através da amplificação sonora complementada pela percepção visual. Quanto maior for a perda

auditiva, maior será a necessidade de complementação visual.

1.4.4. Deficiência Auditiva:

Alteração na capacidade de perceber sons, comprovada por diagnóstico de especialista na área.

1.4.5. Diagnóstico Precoce da Surdez:

É o diagnóstico realizado antes dos 3 anos de idade. Em geral, as primeiras suspeitas ocorrem observando-se a ausência dos reflexos relacionados aos estímulos sonoros durante o primeiro ano de vida do bebê. A audiometria encefalográfica e a eletrococleografia são os principais processos para obter-se o diagnóstico precoce da deficiência auditiva.

1.4.6. Estimulação Precoce ou Essencial:

Programa de estimulação nas áreas sensorimotora, cognitiva, afetiva e social, com ênfase na estimulação auditiva e na estimulação lingüística, visando à que o bebê deficiente auditivo atinja, de acordo com as possibilidades individuais, o desenvolvimento adequado à sua faixa etária, minimizando, tanto quanto possível, os efeitos da deficiência.

1.4.7. Linguagem de Compreensão:

O mesmo que linguagem de recepção. Primeiro estágio por que passa a criança para adquirir a linguagem oral. Corresponde a compreensão global da linguagem, em que o deficiente não se detém em fonemas, palavras ou frases, visando principalmente as idéias.

1.4.8. Zona Conversacional:

Zona de frequência onde estão localizados os sons fonéticos durante a conversação. Esta zona está situada nas frequências de 1500-1000-2000 Hz.

2.1. DEFINIÇÃO

No âmbito da educação especial, o surdo e o duro de ouvido são usualmente diferenciados.

A definição mais funcionalmente orientada, proposta pela White House Conference Health and Protection (1931), distingue entre o duro de ouvido e o surdo, em função, principalmente da idade em que se iniciou a perda auditiva. Essa formulação define como surdas:

1) aquelas pessoas que nasceram com suficiente perda auditiva para impedir a aquisição espontânea da fala;

2) as que ficaram surdas antes da linguagem e fala serem estabelecidas;

3) as que ficaram surdas logo após a aquisição da fala e da linguagem, de modo que estas aptidões praticamente se perderam.

Os duros de ouvido são definidos como aqueles indivíduos que adquiriram a fala útil e a capacidade de entender a fala antes da sua perda auditiva e que continuaram usando aquelas aptidões.

A definição da Comissão de Nomenclatura da Conference of Executive of American Schools for the Deaf (1938), nos seus termos define:

"São surdas aquelas pessoas em quem o sentido da audição é não funcional para as finalidades correntes da vida,

ao passo que são duras de ouvido aquelas em quem o sentido de audição, embora defeituoso, é funcional com ou sem o auxílio de um aparelho auditivo".

Os surdos foram então subdivididos em:

1) os congenitamente surdos; e

2) os acidentalmente surdos, que nasceram com audição normal, mas cuja audição se tornou não funcional por doença ou acidente.

Wooden (apud Aunn, 1976), utilizando-se de aspectos orientados para fins educacionais da White House Conference e das conotações convencionais das definições do Executivo como surdos "aqueles cujo sentido da audição é insuficiente para interpretar a fala, com ou sem ajuda de aparelho de prótese auditiva" e hipocúsicos "são os que possuem deficiência de audição significativa para a educação, mas cujo resíduo auditivo é suficiente para interpretar a fala, com ou sem ajuda de aparelho de prótese auditiva".

2.2. A DEFICIÊNCIA AUDITIVA E A SUA CLASSIFICAÇÃO

Consistindo a surdez na perda, maior ou menor, da percepção normal dos sons, verifica-se a existência de vários tipos de deficientes auditivos, de acordo com os diferentes graus da perda de audição.

O grau e o tipo da perda da audição, assim como a idade em que esta ocorreu, vão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento que o deficiente irá receber. Neste sentido Ewing e Ewing (1954) separaram os deficientes auditivos segundo três graus.

1º) Não exigem aparelhos individuais de amplificação nem

educação especial;

2º) adquirem, naturalmente, alguma habilidade para falar, mas necessitam de atendimento especial;

3º) não adquirem nenhuma fala por meios naturais, até entrarem na escola especial;

Davis (1965) elaborou a seguinte classificação dos deficientes auditivos, segundo o grau da falha sensorial:

- Falha leve: entre 25 e 40 decibéis. Apresentam dificuldades apenas frente a fala de pouca intensidade;

- Falha moderada: entre 40 e 55 decibéis. Apresentam, frequentemente, dificuldades frente a fala de intensidade normal;

- Falha acentuada: entre 55 e 70 decibéis. Apresentam, frequentemente, dificuldade frente a fala de forte intensidade;

- Falha severa: entre 70 e 90 decibéis. Usualmente, não conseguem compreender mesmo a fala amplificada.

Sob o aspecto que interfere na aquisição da linguagem e da fala, importante para o atendimento educacional, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na zona conversacional (frequência de 500-1000-2000 Hertz) para o melhor ouvido.

Com base na classificação do Bureau International d'Audiophonologie - BIAP, considera-se:

Portador de Surdez Leve - indivíduo que apresenta perda auditiva situada até 40 decibéis. Uma perda de até 40 decibéis impede que a criança perceba igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, essa criança é considerada como desatenta, solicitando

do frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da linguagem; mas poderá ser a causa de algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita.

Portador de Surdez Média - indivíduo que apresenta perda auditiva situada entre 40 e 70 decibéis. Os limites encontram-se ao nível da percepção da palavra, sendo necessário uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas lingüísticos. Esse deficiente tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, o deficiente identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade de compreender certos termos de relação e/ou frases gramáticas complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão individual para a percepção visual.

Portador de Surdez Severa - indivíduo que apresenta perda auditiva situada entre 70 e 90 decibéis. Este tipo de perda vai permitir apenas que o deficiente identifique alguns ruídos familiares. O deficiente só poderá perceber a voz forte, podendo chegar a adquirir alguma linguagem. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, da aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

Portador de Surdez Profunda - indivíduo que apresenta perda auditiva superior a 90 decibéis. Sua gravidade é tal que priva a criança das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo que ela adquira a linguagem oral. As perturbações da função auditiva es-

tão ligadas tanto à estrutura acústica, quanto à identificação simbólica da linguagem.

A Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978, em seu artigo 3º, classifica os deficientes da audição em dois grupos:

Surdos: - Alunos que apresentam perda da audição em grau que impeça a percepção da voz humana, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para aquisição, correção e desenvolvimento da fala e da linguagem.

Parcialmente Surdos: - Alunos que, embora com a perda de audição, possam perceber a voz humana, apresentando dificuldades de compreensão da mensagem e da expressão oral, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem.

De acordo com a Portaria Interministerial nº 186, são classificados como surdos os indivíduos portadores de surdez severa e os portadores de surdez profunda, sendo classificados como parcialmente surdos os indivíduos portados de surdez leve e os portadores de surdez média.

2.3. CARACTERÍSTICAS DO DEFICIENTE DA AUDIÇÃO SEGUNDO PROPOSTA CURRICULAR PARA DEFICIENTE AUDITIVO - DERDIC/PUCSP

2.3.1. Caracterização Topográfica e Terapêutica

A deficiência auditiva pode estar associada a alterações localizadas no sistema transmissor das ondas sonoras, ou seja, no conjunto tímpano-ossicular. Neste caso há grande possibilidade de superação parcial ou total do problema, através de terapêuticas medicamentosa ou cirúrgica. Ou estar associadas a alterações localizadas na cóclea ou no nervo auditivo. Para estes

casos, de deficiências sensoriais ou neurais, não se conta até o momento, com procedimentos médicos que permitam a eliminação ainda que parcial, da falha sensorial, cabendo, então, o atendimento através de processos educacionais e de treinamento.

Existem, também, casos de audição diminuída ocorrendo por efeito de alterações instaladas no sistema nervoso central, porém, quando isto ocorre, aparecem outras alterações: motoras, perceptivas, de memória, de atuação. Nestes casos, embora o uso de medicamentos possa auxiliar na recuperação do indivíduo, há necessidade de adoção de programas de reabilitação e de educação especial, que são diferentes dos programas adequados aos deficientes auditivos sensoriais ou neurais. Nestes, existindo integridade do Sistema Nervoso Central, não há inferioridade real no que se refere à motricidade, percepção, atenção, memória e inteligência.

2.3.2. Caracterização Quanto à Comunicação

Para muitos fins, especialmente educativos e sociais, os aspectos mais relevantes dos deficientes auditivos referem-se à comunicação. Há limites bem distanciados de efetividade da comunicação ao se considerar grupos de deficientes auditivos, e, embora se saiba existir graduação contínua entre os extremos, pode-se estabelecer níveis básicos de capacidade, quer para aspectos ligados à compensação (recepção), quer para a emissão verbal.

Como a língua apresenta elementos diversos em sua composição, eles precisam ser considerados separadamente, embora influenciando reciprocamente e em conjunto para a qualidade da comunicação. Tendo isto em mente e baseando-se em trabalho inicial formulado por Lemos, Spinelli, Calasso e Leite Ribeiro (1971),

separou-se diferentes níveis relativos aos pontos mais relevantes para o estudo do aspecto lingüístico de um indivíduo, ou seja, fonologia, sintaxe-semântica, a partir de avaliação efetuada no seguimento educacional de crianças de uma instituição especializada. A recepção de uma criança deficiente auditiva é atingida para determinados sons e combinações sintáticas, e posteriormente, espera-se que os mesmos apareçam em suas emissões. Ressalta-se ainda, que a classificação de uma criança em um dado nível fonológico pode diferir de sua classificação no tocante a sintaxe-semântica e vice-versa. Por esta razão, os níveis são divididos em sistema fonológico e sintático-semântico.

O nível de comunicação em que se encontra o deficiente auditivo é o resultado de uma série de fatores, tais como idade de aparecimento da alteração da audição, qualidade e grau da estimulação recebida, grau de perda auditiva, utilização de aparelho auxiliar para a audição. Por outro lado, se constitui em fator preponderante de sucesso acadêmico e de capacitação social, assim como em elemento extremamente objetivo de avaliação do resultado de programas educacionais e de treinamento.

2.3.3. Caracterização Psico-Social

Embora a evidência científica não esteja totalmente elaborada e definida, os trabalhos mais recentes nesta área demonstram não haver um prejuízo generalizado no desenvolvimento do deficiente auditivo, mas que alguns aspectos desses processos são prejudicados e afetados diretamente pela deficiência de audição. Myklebust (1964).

Em relação aos aspectos perceptivo-motores, o desenvolvimento do deficiente auditivo é compatível com o do ouvinte,

ocorrendo algum prejuízo na área motora quanto a rapidez e equilíbrio. Segundo estudo realizado (Long, 32; Marsh, 36; Myklebust, 64), verificou-se que o deficiente auditivo apresenta um desempenho abaixo da média normal no tocante ao equilíbrio e, principalmente, a rapidez. Quanto a este último aspecto, os resultados demonstram que, embora o deficiente auditivo efetue tarefas motoras com a mesma rapidez que o ouvinte, comete um número muito maior de erros e tem, portanto, a qualidade de seu trabalho prejudicada. Com relação ao equilíbrio, Myklebust (1964) levanta a hipótese de haver grande número de deficientes auditivos com lesões também no labirinto posterior. Além disso, este mesmo autor, em um estudo piloto realizado com 50 crianças deficientes auditivas cuja média de idade cronológica foi de 11,1 anos, encontrou uma idade motora de 9,5 anos, com prejuízos maiores na rapidez, movimentos simultâneos (envolvendo uma integração e controle motor geral) e estático geral (abrangendo a capacidade de usar e manter o equilíbrio) o que, de certa forma, confirma os resultados apresentados acima citados.

Com relação ao aspecto perceptual, as últimas tendências mostram que é raríssimo encontrar-se deficientes auditivos totais e, mesmo aqueles que não apresentam respostas nos testes audiométricos, começam a apresentá-las depois de um certo tipo de treinamento, com amplificação sonora e adequada.

De acordo com a maioria dos autores estudiosos do problema, o desenvolvimento intelectual do deficiente auditivo é compatível com o do indivíduo normal, ocorrendo prejuízos relativos em certos processos psicológicos.

Assim sendo, pesquisas levadas a efeito por diversos autores evidenciaram que os processos intelectuais mais afetados

pela deficiência auditiva são os processos que envolvem comportamentos verbais. Em todos esses estudos, os deficientes auditivos situavam-se dentro da faixa média nos testes de "execução" enquanto que nos testes verbais sua realização encontrava-se abaixo da média. Mesmo na parte de "execução" dos testes utilizados, os deficientes auditivos apresentaram deficits em determinados sub-ítem que, segundo Myklebust (1964) não podem ser encarados como consequência de dificuldade de adstração, mas, as diferenças residem em relação ao significado do material. Em outras palavras, em situações ou circunstâncias familiares, o deficiente auditivo alcança resultado dentro da faixa média, enquanto que em situações e ocasiões estranhas, seus resultados decaem.

Segundo Kates, 1967 (apud Telford), nos processos que não requerem verbalização, ou quando as verbalizações requeridas estão dentro do âmbito e experiências vocabulares dos sujeitos, o surdo comporta-se tão bem quanto o indivíduo que ouve no tocante à conceptualização abstrata.

Por outro lado, sabe-se também que o deficiente auditivo, via de regra, não apresenta maiores dificuldades em relação à memória imediata, mas apareceu falhas na memória mediata. Com relação a esta última, já que a principal fonte de informações, a audição está prejudicada, o deficiente auditivo, embora se situe dentro de uma faixa de normalidade, apresenta maiores dificuldades em memória de dígito.

Em relação ao desenvolvimento da personalidade e ajustamento emocional, as pesquisas mais variadas tem demonstrado que a deficiência auditiva acarreta deficits no ajustamento emocional, mas não ocasiona desvios patológicos de personalidade. Pa-

rece claro ser o ajustamento emocional conseguido através de constante comparação entre os nossos modos de pensar, sentir e agir com o dos outros, exigindo, portanto, um constante inter-relacionamento tanto no plano individual como grupal. Portanto, a hipótese aceita é a dos deficientes auditivos apresentarem deficits no ajustamento emocional, devido, principalmente, aos bloqueios impostos pela deficiência encontrada no relacionamento. Embora os resultados de pesquisa tenham mostrado serem o grau de perda e a época de instalação da deficiência, os fatores primordiais da problemática emocional, realmente influirão de forma indireta, na medida em que causam maiores dificuldades na aquisição e desenvolvimento da línguagem, principalmente, aos bloqueios impostos pela deficiência encontrada no relacionamento.

Os principais problemas encontrados dizem respeito à formação de sentimentos de identificação, dificuldade em perceber e adotar medidas similares aos seus companheiros de idade e sexo, dificuldades em perceber e aceitar suas limitações e potencialidades.

Os deficientes auditivos leves apresentam menor problema que os de perda mais severa, pois o intercâmbio tanto individual como em grupo é menos limitado, embora as tentativas de encobrir a existência da deficiência, ainda que leve possam levar a adoção de comportamentos inadequados.

Pode-se destacar como característica básica da personalidade do deficiente auditivo a rigidez, o concretismo na análise da realidade e a imaturidade social e emocional.

Estudos comprovados por Treacy (1955), comprovaram que o índice de desenvolvimento social alcançado pelos deficientes au-

ditivos severos é, significativamente, mais baixo que os ouvintes e os deficientes auditivos leves e moderados. Este autor verificou também que os deficientes auditivos leves e moderados, com o aumento da idade, vão se tornando socialmente mais competentes, exatamente ao contrário do deficiente auditivo severo, que, com o passar dos anos, torna-se menos competente.

Myklebust (1964) chegou também as mesmas conclusões que Treacy, apenas apurando mais os dados coletados, pois, verificou serem os deficientes auditivos severos socialmente competentes desde o nascimento até por volta dos quinze anos. A partir daí sua competência social cada vez mais decresce. Destas descobertas, Miklebusst concluiu que o deficiente auditivo não era menos competente que o ouvinte no auto-cuidado (tarefa principal medida nos testes de maturidade social até a adolescência) enquanto que em níveis mais elevados (auto-direção e cuidado com os outros) sua produção decai significativamente.

Por fim, da diferença significativa existente entre a competência social do deficiente auditivo leve e moderado e do deficiente auditivo severo, pode-se determinar que, mais uma vez, o déficit da linguagem é o maior obstáculo para o pleno desenvolvimento da maturidade social deste último. Tão logo ele tenha oportunidade de desenvolvê-la, cada vez mais, terá excelentes oportunidades para atingir um estágio, suficientemente independente e produtivo, de competência social.

Verifica-se assim, que em todos os processos mentais, o aspecto mais significativo é o do desenvolvimento da comunicação. Deve-se também, ressaltar existirem outras implicações inerentes à deficiência auditiva e que acarretam conseqüências em relação ao desenvolvimento e aprendizagem, mas as conseqüências mais sig-

nificativas dizem respeito a dificuldade de aquisição da linguagem oral, decorrentes da falta de modelos auditivos que a deficiência acarreta.

2.4. O DEFICIENTE AUDITIVO DE 0 A 3 ANOS

Dória (1961) indica na sua obra que é importante considerar a criança surda como um ser integral, lembrando que ela tem a mesma individualidade e as mesmas características gerais da criança de audição normal.

A criança que nasce surda não tem mais motivos do que uma outra para apresentar deficiências mentais.

Gesell, (apud Dória, 1961) apresenta algumas características da criança surda, até cerca de sete anos de idade são, entre outros, os seguintes:

- 1 - indiferença total ao som;
- 2 - ausência de respostas a perguntas verbais;
- 3 - respostas aos ruídos e não à voz;
- 4 - monotonia;
- 5 - perda do riso - a ausência da manifestação do prazer;
- 6 - o bater dos pés ou acomodação da cabeça, para ouvir as vibrações;
- 7 - expressão de prazer ou a manifestação de aborrecimento e de suas necessidades, por gritos;
- 8 - maior agilidade e violência nos gestos e movimentos;
- 9 - notável reação à oração e à afeição;
- 10 - preocupação exagerada com as coisas ao invés das pessoas.

A John Tracy Clinic (apud Dória, 1961) publicou uma relação de características psicológicas da criança surda de 2 a 6 anos, afirmando que na idade pré-escolar os traços são comuns em ambas as crianças, na que ouve e na que é surda, apenas com diferenciação no setor de linguagem e da compreensão desta.

A criança de dois anos é ativa e curiosa; gosta de correr, de andar, gosta de brincar na água, de colocar coisas dentro dela, de lavar as mãos, de lavar roupas, carregar água em pequenas vasilhas e de atirá-la; aprecia objetos que possam ser empurrados no chão ou na mesa. Tem desejo de usar os músculos e a mente no sentido de descobertas; a criança de dois anos e meio precisa de muita supervisão, adora brincar com massa sem se incomodar com a forma casual que o manuseio acarreta; gosta de pintar com pincel, em grandes folhas de papel e aprecia os movimentos rítmicos, tem um forte e acentuado desejo de posse; não sabe abrir mão do que lhe pertence. Tem prazer de observar as pessoas, é, mesmo, "aquele observador", e assimila muito mais do que os adultos pensam; revela prazer em estar com a mãe.

Ainda aos três anos, a criança é ativa: gosta de passear, brincar com blocos de madeira. Gosta de modelar, de pintar e de usar o lápis, para desenhar linhas e rabiscos; adora brincar na areia, já empresta seus brinquedos a outras crianças e sabe brincar com elas.

Analisando a criança deficiente da audição em relação àquela que ouve, verifica-se que são fisicamente iguais, podendo a primeira demorar um pouco mais a adquirir a marcha e ter por algum tempo certa insegurança no andar. Entretanto, seu desenvolvimento motor é normal.

São também iguais quanto ao desenvolvimento mental, en-

contrando-se em ambos os grupos crianças com inteligência normal, inferior e superior. Entretanto, é no domínio da linguagem que se encontram diferenças marcantes, refletindo-se no desenvolvimento intelectual e social.

2.4.1. Paralelo Entre a Criança Que Ouve e a Deficiente Auditiva

A criança que ouve: balbucia, compreende situações e sinais que antecedem a compreensão da linguagem do balbucio, progride até dominar a língua, ouve a voz da mãe, de suma importância para estruturar seu sistema de comunicação, mesmo não vendo sua mãe, ouve-lhe a voz, os passos e ruídos que marcam sua presença pela casa; no escuro percebe os sons e ruídos, pode, ao mesmo tempo, brincar e prestar atenção ao que lhe falam, vai para a escola dominando enorme vocabulário.

A criança deficiente auditiva:

- . balbucia;
- . compreende os mesmos sinais, exceto os sons;
- . depois do balbucio, estaciona se não receber educação especializada;
- . não ouve a voz materna, percebendo, apenas sua expressão fisionômica;
- . não vendo a mãe, sente-se só, pois também não a ouve;
- . no escuro, seu isolamento é completo;
- . para entender o que lhe falam, precisa desviar a atenção de seu brinquedo;
- . é na escola que vai aprender as primeiras palavras.

A voz da mãe é a primeira e mais importante perda sofrida pela criança que nasce surda ou perde a audição nos primeiros meses. A voz materna não é apenas um sinal relacionado às situações agradáveis. Muito mais do que isto, ela age como a continuação e a transferência espontânea do relacionamento pré-natal; é a base do desenvolvimento do sistema de comunicação.

Para substituir esse estímulo natural, fica um conjunto de sinais visuais, como o sorriso e a expressão dos olhos e da face, movimentos estes que adquirem para a criança que não ouve uma importância equivalente a da voz. Dória (1958).

Desde pequenina ela se habitua aos sinais visuais para perceber os sentimentos das pessoas que a rodeiam. O bebê que ouve o faz, principalmente através das inflexões da voz de quem lhe fala, aprendendo, assim, a reconhecer expressões de carinho, repreensão, alegria, tristeza, decepção, sempre ligadas a entonação com que são pronunciadas; a própria essência do significado.

Sabe-se que as principais aquisições intelectuais se realizam através da linguagem e que o desenvolvimento intelectual efetua-se na razão direta do desenvolvimento lingüístico.

Considerando-se que, a audição é o mais intelectual dos sentidos, conclui-se que uma perda auditiva grave poderá afetar o desenvolvimento intelectual. A enorme carga de informações e a imensa soma de coisas que normalmente uma criança aprende ouvindo, a criança surda tenta deduzir daquilo que vê e das poucas informações que recebe. E, para que se possa avaliar o prejuízo causado por uma grave perda auditiva, necessário se torna saber que as relações de causa e efeito, a integração progressiva das sensações e a representação simbólica são realizadas 20%

pela visão e 80% pela audição.

2.4.2. A Aquisição da Linguagem Pela Criança Deficiente Auditiva

Segundo Dória (1958), sua aquisição normal resulta de dois grandes estágios: a compreensão da linguagem e sua utilização como meios de expressão. A compreensão da linguagem é precedida da compreensão das situações e dos sinais que são, em princípio, os elementos lingüísticos. Um bebê compreende de maneira motora e afetiva o preparo de sua mamadeira que lhe dá satisfação. No bebê surdo esta compreensão se faz da mesma maneira, excetuando-se os sinais sonoros.

Depois do grito, há uma série de etapas que traduzem a passagem da expressão emotiva elementar à operação lingüística que utiliza a inteligência. Primeiro, são as expressões reveladoras de sensações agradáveis ou não, diferenciadas para exprimir cada estado e traduzir a reação aos estímulos externos, principalmente os auditivos. O balbucio se instala por volta do segundo mês de vida, representando a tomada de posse do aparelho fonador, em que as vogais precedem as consoantes, que aparecem em ordem constante: labiais, dentais, palatais e guturais.

Completamente constituído no sexto mês, o balbucio é uma experiência lúdica, que exprime afetividade; uma experiência fonética espontânea e não imitativa. Não contendo intenções lingüísticas, o balbucio aparece, igualmente, na criança que não ouve e mesmo na criança afásica. Assim, os jogos vocais dos bebês normais são também realizados pelos bebês surdos ou afásicos, podendo cessar nos bebês surdos ou persistir, através da estimulação precoce.

A criança que ouve, partindo do balbucio pré-lingüístico, estabelece a relação palavra-objeto, que marca sua entrada no mundo da socialização, estruturado pela linguagem. Pode compreender, até os dezoito meses, toda a linguagem mais simples utilizada à sua volta, constituída de nomes concretos e frases simples, relacionados às suas atividades diárias e ao ambiente que a rodeia. No plano da expressão, já domina a palavra-frase, que marca sua introdução nos domínios da comunicação oral.

Enquanto isto, a criança deficiente auditiva não pode perceber mais que palavras isoladas e frases curtas, compreendendo uma ocorrência, ligando-a a objetos ou situações evocadas, mostrando um objeto, uma pessoa ou executando uma ordem simples só chegará ao mesmo resultado que uma criança que ouve muito mais tarde, após uma educação especializada, que deve ser iniciada o mais cedo possível, durante o primeiro ano de vida.

Acontece que a tendência natural é a de deixarem os pais, por não o saberem, de estimular a linguagem, falando com o bebê. Assim, ele perderá os moldes orais da comunicação, passando a usar gestos para a sua socialização. Mas, se, ao contrário, a criança for estimulada desde os primeiros meses de vida, recebendo educação especializada, irá adquirir a linguagem oral bem mais cedo, podendo chegar a dominá-la pouco mais tarde que uma criança que ouve. Este comportamento ideal, geralmente, não acontece e, enquanto a criança ouvinte vai para a escola com um grande vocabulário, já dominado, por imitação, grande parte da gramática da língua, a criança surda chega à escola desconhecendo os símbolos lingüísticos, após ter perdido a melhor maneira de adquirí-los, partindo do balbucio.

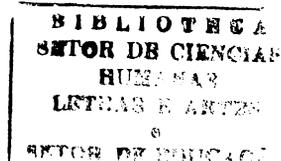
Sem nenhuma linguagem oral, ou com um vocabulário deficiente, a criança que perdeu a audição terá muitos problemas de ordem intelectual e social, estando mais do que outras crianças sujeitas a frustrações, porque não percebe as razões do que acontece ao seu redor. Algo lhe é negado e ela não entende, porque não compreende as explicações que lhe são dadas.

3.1. ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL E SUA CONCEITUAÇÃO

Segundo Ramos (1978) a idéia básica da mesma se prende à importância de determinados estímulos e treinamentos adequados nos primeiros anos de vida, de forma a garantir à criança evolução tão normal quanto possível. Num ambiente rico e variado em estímulos, junto com treinos específicos, acelera o desenvolvimento. Por outro lado, a estimulação excessiva ou inapropriada, ou a ausência da mesma, pode determinar o atraso no crescimento mental, deixando sinais muitas vezes permanentes, na evolução da criança.

A essas considerações se complementam com os fatores de estimulação, principalmente os que se centralizam na atuação dos pais e das pessoas que atendem a criança, no espaço físico em que a mesma vive e nos brinquedos e objetos que manipula.

CENESP (1984), conceitua educação precoce como programa de estimulação nas áreas sensorimotora, cognitiva, afetiva e social, com ênfase na estimulação auditiva e na estimulação linguística, visando a que o bebê deficiente da audição, atinja, de acordo com as possibilidades individuais, o desenvolvimento adequado à sua faixa etária, minimizando, tanto quanto possível, os efeitos da deficiência.



3.2. FUNDAMENTOS DOS PROGRAMAS DE ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL

Os programas de estimulação precoce se baseiam principalmente, na interpretação e aplicação das diferentes teorias da aprendizagem e seu desenvolvimento . De Lorenzo (1972)

Entre os estudos mais importantes neste campo se destacam os de Kirch, nos Estado Unidos; Bobath e Humphey em Londres; Lezine, na Rússia.

O programa deve basear-se nos seguintes aspectos teóricos e na observação:

1 - A possibilidade para que a criança atinja um determinado nível, sua potencialidade depende não só dos fatores genéticos, como da influência combinada e complexa das experiências vitais, de natureza diversa, a que está exposta.

2 - O educador deve estar atento aos sinais que indicam que a criança se encontra preparada para alcançar e afirmar-se no nível mais alto de sua curva de desenvolvimento. Este fato supõe de um lado haver desenvolvido bem as etapas percorridas anteriormente e por outro lado, haver ter sido estimulado de forma intensiva todas as áreas de aprendizagem.

3 - A rapidez pode originar fracasso muitas vezes difíceis de serem recuperados mais adiante e comprometer todo o programa. Desta forma é necessário que o programa seja organizado de maneira sistemática e coordenada com a participação de todos os elementos da equipe.

4 - A potencialidade da criança interpretada em termos de novas aquisições e habilidades é intensa, quase sem grandes exceções, nos primeiros anos de vida, principalmente, até os 5 ou 6 anos. Esta receptividade para alcançar novos e mais altos níveis de aprendizagem, poderia chamar-se de "velocidade de crescimento potencial".

5 - Sabe-se que as condições ambientais, isto é, os múltiplos fatores que se combinam em ação positiva ou negativa, podem modificar o esquema de aprendizagem, tais como os fatores emocionais, sociais, econômicos, higiênicos, etc.

6 - Todo o programa de Estimulação Essencial deve determinar o desenvolvimento biológico, psíquico e emocional já alcançado pela criança e a potencialidade existente em cada uma dessas áreas com o fim de desenvolvê-la.

7 - A criança deve estar rodeada de um ambiente estimulante que intensifique o interesse e a receptividade para os distintos aspectos a aplicação do programa.

8 - No aspecto preventivo de aplicação do programa, é indispensável a atuação multi-disciplinar.

Para que esse aspecto seja observado é importante que os especialistas conheçam a dinâmica do trabalho em equipe e que tenham especializações sobre os tipos de deficiência, aplicando técnicas específicas.

9 - É importante destacar que o rendimento do trabalho educativo é maior quando a Estruturação Precoce ou Essencial, em seus diferentes aspectos, se efetuem de forma repetida e regular, sem solução de continuidade e ausência de influências negativas. Para isso, deve-se programar, gradativamente, o dia da criança, incluindo o período que passa no lar.

10 - É necessário prever tarefas e coordenação de esforços que estejam ao alcance do grupo familiar e que possam ser realizadas pelos seus membros, isto é, pais, irmãos, etc.

3.3. OBJETIVOS DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE OU ESSENCIAL

Os objetivos da Estimulação Precoce ou Essencial podem se caracterizar como gerais:

- a) Desenvolver as aptidões mentais e as possibilidades físicas da criança,
- b) Ajudar a formação do caráter.
- c) Formar hábitos sociais e de trabalho que favoreçam seu desenvolvimento e adaptação ao meio em que vive.
- d) Aproveitar todas as oportunidades que se ofereçam para adquirir conhecimentos e experiências.
- e) Favorecer a intervenção da família na ação educativa.

Específicos:

- a) Evitar que se estabeleça na criança o fantasma da mudez.
- b) Tratar de que a criança não se acostume a viver no silêncio.
- c) Pô-la em contato com o mundo sonoro que a rodeia, fazendo com que se habitue a usar a prótese otofônica como parte integrante de seu esquema corporal.
- d) Desenvolver atitudes positivas fazendo a comunicação oral, estimulando-o através de várias fontes.
- e) Solicitar a criança surda, dando-lhe oportunidade de convivência com crianças normais e adultos.
- f) Estimular o mais cedo possível, mediante um trabalho polisensorial que a criança manifesta através das atividades espontâneas e criativas.
- g) Detectar precocemente aqueles deficits que possam influir desfavoravelmente na vida futura da criança, evitando-lhe frustrações e fracassos.
- h) Chegar a uma adequada interação com o lar para que colabore na tarefa educativa compreendendo a criança, dando-

lhe segurança emocional e afetiva. Para que se alcancem estes objetivos dever-se-ã ter em conta:

1 - Os interesses da criança para usã-lo como ponto de referência na aprendizagem.

2 - Conseguir a aceitação da criança no lar, fazendo as modificações correspondentes.

IV - ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL PARA DEFICIENTES

AUDITIVOS DE 0 A 3 ANOS

4.1. DIAGNÓSTICO PRECOCE DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Segundo Couto (1976) a criança deficiente auditiva no início de seu desenvolvimento precisa ser compreendida e auxiliada pelos pais; a educação precoce virá impedir que se atrase na aquisição da linguagem.

Para evitar perturbações no desenvolvimento infantil, é necessário, antes de mais nada, um diagnóstico precoce da surdez, que permite aos pais procurar e receber a orientação adequada para a educação da criança desde os primeiros meses de vida. É de grande valia que todos os pais conheçam as primeiras reações infantis aos estímulos sonoros:

- o reflexo de choro, que é uma reação aos sons, dos bebês nos primeiros dias de vida, e consiste num movimento de contração de braços à frente do corpo;

- o reflexo cócleo-palpebral, ou piscar de olhos, reação a sons bruscos, até por volta dos 3 meses;

- o reflexo de orientação-investigação, que consiste em virar a cabecinha em direção ao som percebido (até aos seis meses).

- depois dos oito meses já se deve considerar a reação auditiva relacionada à linguagem, como o reconhecimento do próprio nome e da voz materna, para chegar às imitações fonéticas por volta do nono mês.

Como dificilmente se poderá orientar todos os pais a este respeito, cabe ao pediatra que acompanha o bebê constatar a ausência de tais reações normais, que devem constituir um sinal de alerta para que seja procurado o especialista.

4.2. EDUCAÇÃO PRECOCE - SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO

Durante o primeiro ano de vida, a criança está pronta para ouvir e aprender a linguagem. É a época em que começa a perceber os sons, localizá-los e brincar com eles. Começa por distrair-se com os sons que ela própria emite, passa a perceber os sons emitidos pelas pessoas mais próximas e, por fim, percebe que esses sons tem algum significado e que são usados para a comunicação.

É através desse brinquedo com os sons que o bebê é introduzido no mundo da comunicação, desenvolvendo sua linguagem oral até os quatro ou cinco anos, quando atinge a fase da linguagem constituída como representação simbólica.

Privada da audição, uma criança ficará, conseqüentemente, privada do período mais importante para a aquisição da linguagem, por não ter acesso aos estímulos sonoros, imprescindíveis à comunicação oral.

O diagnóstico precoce da surdez vai permitir que a criança receba os cuidados especiais necessários para suprir a perda auditiva.

Diagnosticada a surdez, torna-se imperiosa a orientação dos pais para a aceitação do problema e a conscientização das possibilidades da criança, do papel que lhes cabe na educação precoce.

Guy Perdoncini (apud Couto) afirma que a possibilidade

de uma criança surda ser feliz é total, dependendo da educação recebida.

Após a aceitação do diagnóstico, caberá aos pais:

- aceitar a surdez e desempenhar seu papel de participantes ativos, indispensável para a eficácia da educação da criança;

- ensinar ao filho o sentido do esforço pessoal, do qual dependerá o sucesso de sua vida, levando, por exemplo, a criança a participar de todos os momentos da vida em família, solicitando sua ajuda e demonstrando seu valor;

- proporcionar estímulos sonoros amplificados e em voz natural, falando-lhes ao ouvido quando estiver em seu colo: colocar a criança ao colo, encostada ao corpo, frente a frente, rosto contra rosto, e falar com ela a três dedos de distância do ouvido (não de frente para o ouvido) em voz natural, permitindo que ela perceba a mensagem sonora ao nível do tímpano.

O trabalho com o bebê deve ser feito muito mais pelos pais do que pelo professor especializado, sabendo-se que nessa idade os pais são as pessoas mais indicadas para ensinar a falar e que o ambiente do lar é o mais rico em estímulos lingüísticos. As situações naturais da vida, o cotidiano, é que podem ser utilizadas em prol da aprendizagem da linguagem. É necessário que os pais não criem uma situação de reeducação artificial em casa.

4.3. ÁREAS FUNDAMENTAIS A DESENVOLVER NA ESTIMULAÇÃO PRECOCE OU ESSENCIAL DA CRIANÇA SURDA

4.3.1. Treinamento Perceptual

É necessário estimular todos os sentidos para poder come-

çar o trabalho de estimulação da linguagem.

A criança surda recebe todas as suas impressões através da vista, do tato, do gosto, do olfato e de qualquer resto de audição que possuir. No princípio a criança depende da vista e do tato, gosta de todos os objetos e os manipula. Há muitas formas de treinar a vista e o tato da criança surda, através de objetos que possa tocar, manejar e manipular e de diferentes formas, tamanhos, cor ou através de ilustrações. A maior parte desta educação está baseada na manipulação, e esta consiste em comparar uma coisa com outra.

Muitos dos primeiros exercícios são de pareamento e este é o princípio do treinamento sensorial. Todas as atividades que se realize com a criança surda pequena, fazem parte deste treinamento sensorial.

Quando se ensina a ler as palavras nos lábios, está se treinando a vista, quando trabalha-se sua audição imperfeita e quando coloca-se sua mão sobre o pescoço de outra pessoa para que sinta as vibrações das palavras, está se treinando o tato.

Treina-se a criança para que se conscientize da vida que a rodeia e para que a interprete.

É necessário ter presente os limites de interesse, fadiga, e dificuldades de cada criança, pois sendo o exercício muito fácil, a criança pode chegar a fatigar-se e se é muito difícil pode chegar a frustrar-se.

Os exercícios de treinamento perceptual, são somente meios para um fim. As atividades devem desenvolver-se em forma de jogo, proporcionando oportunidades para que a criança adquira confiança em si mesma.

Deve-se incentivar os triunfos da criança e variar o ma-

terial, evitando assim o desinteresse. Pelo processo de associações a criança terá base suficiente para a expressão.

4.3.2. Treinamento Auditivo

Segundo Cruickshank (1982) o treinamento auditivo permite que o indivíduo de audição deficiente utilize indícios auditivos reduzidos tanto na recepção da linguagem como no controle de sua própria linguagem e fala expressiva. As limitações do método, dependem, no entanto, da extensão e natureza do distúrbio auditivo, bem como da eficácia da amplificação. Mesmo que a criança não discrimine o som no começo, ainda assim este treinamento lhe será benéfico porque ajudará a concentrar-se melhor e o converterá em um melhor leitor dos lábios. O ritmo e a reflexão de sua dicção melhorarão e sobretudo a prática o ajudará a desenvolver imagens de palavras com os processos mentais correspondentes o qual fará mais fácil a compreensão da linguagem.

O adestramento auditivo contribui para a formação da orientação espacial e o desenvolvimento mental.

O sentido do tato pode ser utilizado; juntamente com a vista e o ouvido na recepção da linguagem. É o canal principal de recepção da linguagem por parte dos surdos-mudos. As crianças com deficiências auditivas requerem um treinamento da fala em todos os seus aspectos essenciais, conforme a gravidade do caso.

Esses aspectos essenciais incluem a respiração, o timbre de voz, o ritmo da fala, a melodia vocal e o tom mais agudo ou grave, assim como a articulação das vogais e consoantes em combinação.

A educação das crianças com deficiência auditiva começa, pois, por ajudá-las a adquirir a linguagem oral receptiva e ex-

pressiva, juntamente com a fala.

Isso representa um desafio para pais e mestres, mas é preciso que a criança os aprenda antes de iniciar a primeira série de nível fundamental.

4.3.3. Leitura Labial

Segundo Dória (1962) o aprendizado da forma dos sons nos lábios tem por base a repetição intensiva, tendo sempre como mira os lábios e a face. É através da leitura labial que a criança surda chega a traduzir mentalmente os movimentos visíveis da pessoa que fala sem recorrer a audição.

Deve-se iniciar o mais precocemente possível pois é pela leitura labial que a criança compreende aos que a rodeiam e se relaciona com seu meio ambiente.

A priori, a leitura labial consiste em perceber pelos olhos o que outros percebem analiticamente.

Nesta etapa se prepara a criança para a iniciação. Condiciona-se a olhar o rosto que fala mediante a realização de diferentes atividades (jogos), como elementos que a interessem.

Ao se falar com a criança deve-se ter em conta o seguinte:

- 1 - ficar sempre a nível de seus olhos;
- 2 - nomear o objeto do qual se fala;
- 3 - mostrar o objeto do qual se fala;
- 4 - não se afastar, nem se chegar demais à criança;
- 5 - falar em tom de voz normal e sem movimentar as mãos;
- 6 - não imitar a linguagem da criança;

7 - ter o cuidado de que o rosto de quem fala esteja bem iluminado;

8 - não esperar que a criança repita.

A leitura labial é difícil de ser dominada. Exige concentração e interesse. Dai a necessidade de fazer todo o possível para torná-la fácil e agradável à criança que está na dependência das expressões faciais daqueles que lhe falam.

Uma das mais agradáveis maneiras de chamar a atenção para os lábios é usar animais de brinquedos e imitar-lhes o som; a cabeça que se inclina e o relinchar do cavalo jamais deixarão de interessar a qualquer criança.

Segurando um cavalo de brinquedo perto do rosto, sacudindo a sua cabeça continuamente e, ao mesmo tempo movimentando os lábios com grande flexibilidade, a mãe distrairá a criança. Esta é uma forma de ajudá-las a associar rapidamente o movimento próprio da palavra ao "cavalo", focalizando a atenção da criança para a boca de quem estiver falando e ensinando-a a associar uma idéia ao movimento da boca. Assim como a palavra falada (ou o movimento) significa um certo objeto para a criança, uma característica particular servir-lhe-á como um nome para este objeto particular. Desta forma, o movimento dos lábios vai tendo uma especial significação. Esta manifestação é um passo preliminar no sentido da leitura da fala.

Os nomes de objetos familiares poderão constituir início da leitura da fala. Devem ser usadas palavras que não se assemelhem na expressão motora dos lábios. O contraste e as discrepâncias facilitarão a aprendizagem. Mais tarde, os objetos poderão ser substituídos pelas figuras. O professor imaginará maneiras engenhosas de variar as lições, assim o interesse se man-

terã se forem apresentados de forma sempre nova as mesmas velhas palavras.

Os objetivos que a fala e a leitura oro-facial no primeiro ano escolar devem alcançar quando as crianças variam de dois anos e seis meses e quatro anos de idade são os seguintes:

1 - construir, tão extenso quanto possível um vocabulário para leitura da palavra falada através dos recursos específicos e casuais;

2 - encorajar e estimular o desenvolvimento da linguagem natural, isto é, balbucios e tentativa de dizer palavras, por meio do uso simultâneo, tanto quanto possível, de três dos sentidos das crianças: a vista, o ouvido e o tato;

3 - preservar e desenvolver ulteriormente a qualidade de voz normal da criança surda pelo uso do processo natural para falar;

4 - desenvolver, bem cedo na criança, a idéia de que a linguagem é principalmente uma atividade comunicativa, não apenas um processo mecânico de forma que ela instintiva e intrepidamente use a linguagem que tem, embora seus esforços para a articulação precisa não sejam coroados de êxito.

Segundo Dória (1958), o trabalho na escola maternal é planejado de modo a acompanhar paralelamente, e tão de perto quanto possível, o período de maturação da criança que ouve, durante o qual a criança surda desenvolve conceitos mentais de linguagem oral através da repetição contínua da linguagem natural, por meio do uso simultâneo de todos os seus sentidos, pelo processo da "palavra com significado definido".

A disparidade dos casos, requer capacidade de adaptação e modalidade de ação muito variável, por parte do especialista.

Certas crianças surdas procuram comunicar-se logo e olham com avidez para tudo que está a sua volta, em particular para qualquer pessoa que se dirige a elas. Reagem à expressão corporal e respondem as estimulações: com uma criança dessas, será fácil orientar a ação educativa de modo preciso e uma reeducação mais técnica.

Outras crianças não estão interessadas de maneira alguma pelo adulto: ficam indiferentes a qualquer estimulação auditiva ou outra estimulação qualquer; será preciso, devagar e com paciência, tentar estabelecer uma comunicação, uma troca, seja qual for o intermediário, um objeto, um gesto, um jogo, um relacionamento com o corpo, com a finalidade de criar essa interação.

Algumas crianças, aconchegam-se ao colo da mãe e recusam qualquer tipo de comunicação com outras pessoas: será então somente por intermédio da mãe que as primeiras aprendizagens auditivas serão possíveis. Nesta fase um relacionamento dual, além daquele que se estabeleceu com a mãe, não será possível, nem desejável.

Nesta fase, um atendimento coletivo, fora da presença dos pais, favorece a socialização e prepara a escolarização, ao mesmo tempo que permite também que a família possa evoluir e colaborar de modo diferente na reeducação.

Grupo de crianças de até dois e três anos poderá ser muito bem tolerado, pois favorece as trocas de aprendizagem, o interesse pela estimulação auditiva e as emissões vocais.

A ação educativa destinada à criança deficiente auditiva é global e abrange o desenvolvimento integral. As técnicas auditivas visuais, corporais, juntam-se umas às outras, com a fina-

lidade de tornar eficientes as informações fornecidas à criança e as emissões vocais que antecedem a palavra que se procura provocar.

Todos os instrumentos de música, os brinquedos sonoros são apreciados pelas crianças pequenas que não precisam de exercícios sistemáticos, pois aprendem sozinhas a manipulá-los e a escutá-los. O auxílio da prótese torna-se essencial para que a educação auditiva seja possível. Quando a criança sentir prazer em ouvir, será dado um passo importante e será necessário aceitar que ela agite longamente a sua matraca ou toque o seu tambor, mesmo se o prazer de ouvir estes instrumentos não for compartilhado pelas pessoas ao seu redor.

Assim que este estágio for atingido, passa-se para tipos de jogos sonoros, simples, adaptados à idade da criança, progressivos e apresentados em ambiente de alegria geral, para que a estimulação auditiva seja sempre percebida pela criança como agradável imitação de ritmo, identificação de ruídos diferentes, semelhantes, etc. Torna-se difícil analisar exatamente o que é que a criança muito pequena está percebendo ao escutar música, sobretudo quando o grau da surdez são mal conhecidos ainda. Serão as reações da criança que poderão guiar-nos para a escolha das ações e as evoluções motoras, seguindo o ritmo da música, tornando-se enriquecedoras, não só para a educação auditiva, mas para afinar a percepção do ritmo.

Todas as emissões terão que ter uma intensidade suficiente para que a criança as perceba. Não se trata de gritar, o que modificaria as características da palavra e daria à criança um modelo errado, mas é necessário falar em voz alta, num registro médio, não muito agudo e sobretudo colocar-se nas situações mais

favoráveis: falar à altura da criança sem hesitar em colocar-se de joelhos, sentado no chão, na sua frente, perto do seu ouvido, (o surdo profundo percebe graças a prótese, sons de 60 db, não percebe a palavra normal a uma distância de dois metros), ou perto do microfone do seu aparelho ou do aparelho da mesa quando se aceita colocar fones.

Neste estágio, o conjunto das informações visuais e auditivas só permite identificar algumas palavras. As emissões significativas não podem ser decifradas de imediato e a comunicação real se estabelece por intermédio do veículo mímico gestual. Mas com a repetição freqüente, a criança surda pode efetuar aos poucos, a mesma operação que a pessoa ouve normalmente, passando a analisar as informações conforme a sua capacidade de audição. Desse modo, um surdo profundo poderá perceber a duração, o ritmo, a altura da voz, certas modificações da entonação, certas oposições, sendo esses elementos que facilitarão a compreensão da fala.

Quanto menos importante a surdez, mais ricas e precisas se tornam as percepções.

Para facilitar à criança o acesso à análise da palavra escolher-se-ão emissões foneticamente simples, mas significativas as onomatopéias que são curtas e motivam em geral, a criança, por exemplo: "brr" para o carro que anda, "bum" quando cai alguma coisa, "oi" quando a pessoa levanta de repente "amm" ao comer alguma coisa.

Assim, gradativamente, graças as estimulações muito mais simples do que as das mensagens normais, a criança torna-se sensível aos diversos parâmetros que caracterizam a fala, podendo elaborar, desse modo, seus sistema fonológico.

Essas estimulações auditivas são fornecidas com a intenção bem precisa de facilitar a comunicação oral e tem que ser escolhida em funções de critérios definidos no intuito de afinar a discriminação auditiva da criança.

O objetivo da educação auditiva da criança surda é fazer com que esses amparos não fiquem para sempre como marcas de referência privilegiada e única, mas que aos poucos, o prazer de ouvir a mensagem, se substitua pelo prazer de vê-la. Lentamente decifrada num primeiro tempo, a destreza da compreensão é uma aquisição que vem só com o tempo e que representa a soma de muitas motivações e de muitos esforços.

4.3.4. A Estimulação dos Movimentos, na Reabilitação do Deficiente Auditivo

Segundo Lovric (1976), um dos meios da estimulação na reabilitação da criança ainda é o "movimento". Existem razões para que se use os movimentos como estimulação no processo de reabilitação. A principal razão é a coordenação dos movimentos com os elementos da fala. A tensão, ritmo, intensidade e orientação espaço-temporal, são os componentes biológicos do ser humano e existem em cada movimento, como também na fala.

Com movimentos organizados, desenvolve-se o sentimento nas crianças para vários graus de tensão, durações temporais, rapidez e transfere-se o sentimento interior para o próprio corpo, que mais facilmente comandará o plano macro-motórico e posteriormente o plano micro-motórico da articulação.

Além disso, as características do movimento possibilitam uma clara previsão do grau e espécie da tensão (forte e leve), as durações do tempo (rápida-lenta), ritmos, ajudando na formação

do quadro sobre aqueles elementos desconhecidos e tão importantes para a criança surda.

Movimento e brincadeiras são os elementos principais da existência da criança.

As crianças se movimentam até cansar e quando esses movimentos são organizados, por meio deles e de brincadeiras movimentadas, pode-se educá-los, instruí-los e também, demonstrar todos os elementos abstratos da fala, para elas desconhecidas.

Através dos movimentos, a criança é auxiliada no desenvolvimento de sua imaginação e sua vida emotiva, conduzindo-a a vários estados afetivos que provocam uma vocalização espontânea e percepção auditiva dessa vocalização. Com as brincadeiras movimentadas ensina-se a coordenação motora, na ação, com a colaboração da professora e com o grupo.

Com os movimentos, desenvolve-se sua atividade, habilidade e prazer de ouvir, o que é importante na reabilitação, porque sendo um participante passivo não assegura um sucesso no trabalho.

4.3.5. Os Objetivos Principais da Estimulação do Movimento são:

1 - Descobrimto do movimento cinestético em relação a espaço, tempo, dinâmica.

Por este motivo, usa-se em todo o exercício de percepção, relacionado com locomoção, os movimentos das mãos, das pernas e do corpo inteiro, que são mudados em relação ao tempo, lugar e dinâmica. Formando maiores seqüências de movimentos formam-se pequenas coreografias.

Se estas coreografias recebem um conteúdo real, tornam-se estas brincadeiras cheias de motivação, situações e conteúdo.

2 - Desenvolvimento da vocalização espontânea e

percepção auditiva da própria voz e dos sons ao seu redor.

As situações afetivas, provocadas pelas brincadeiras, formam na criança, uma necessidade de vocalização espontânea e da audição da sua voz e dos outros.

3 - Desenvolvimento da percepção complexa de um fonema definido, como também a fala deste fonema definida ou o conjunto de fonemas.

4 - Desenvolvimento da percepção complexa e capacidade de falar pequenas palavras em função das sentenças.

A percepção complexa e a reprodução das palavras com variações da prosódia e dos elementos, estimula-se com as características fonéticas do movimento, em pequenas coreografias.

5 - Desenvolvimento da percepção complexa e capacidade da fala em períodos (seqüências) maiores.

Neste grau, o movimento acompanhará o ritmo e entonação da fala. No trabalho, utiliza-se as formas de diálogo dramatizado e com a coreografia as formas descritivas da fala.

6 - Além dos objetivos acima citados, para desenvolvimento do movimento estimulado, prepara-se a leitura do texto, com mais profundidade, na íntegra e também com uma fluente entonação da fala.

No processo da reabilitação, a matéria não é vencida em processo linear, mas em graus circulares dos pontos elaborados para um ano. Estes pontos, ampliam-se e completam-se com novos conteúdos, dependendo do desenvolvimento psicomotor do aluno.

Em cada grau, junta-se mais um ponto novo para o qual já se tinha preparado o aluno, durante o processo anterior da reabilitação. Se o reabilitador constatar que as crianças vencem sem dificuldade as tarefas do grau correspondente, pode-se enri-

quecer e ampliar o conteúdo.

4.3.6. Grau Preparatório (crianças de 2 anos a 3 anos e meio)

As crianças nesta idade, são individualizadas, começam pouco a pouco a examinar ao seu redor. Os movimentos começam a ser mais seguros. Quando iniciam uma ação, dificilmente interrompem. Os movimentos das mãos estão se organizando, mas os movimentos das pernas estão ainda muito limitados. Espontaneamente, pulará com as duas pernas. Permanecerá por mais tempo em uma atividade se lhes for despertado o interesse. Aceita o professor como companheiro de brincadeiras, se ele souber ficar no seu nível.

Neste grau, deve-se organizar grupos de trabalho e desenvolver a imitação dos movimentos dos outros.

As situações são introduzidas instintivamente, estimulando-se a vocalização espontânea, dando-se assim, noções iniciais da fala.

Com as brincadeiras em movimento, desenvolve-se aos poucos a concentração e o início da percepção auditiva.

Seus objetivos são:

- o desenvolvimento da capacidade psicomotora da criança e sua organização;
- o desenvolvimento da audição;
- simulação da vocalização espontânea.

Os três objetivos estão interligados no trabalho. Desenvolve-se as capacidades psico-motoras da criança através do sentido cinestésico do corpo e servem como estimulação que ativam a vocalização espontânea. A visão principal do desenvolvimento, do sentido cinestésico são todas as formas de locomoção, (correr-an-

dar-rastejar-rolar e saltitar). Todas essas possibilidades de movimento contêm as variações do espaço-tempo, lugar e dinâmica. Anda-se em uma linha ou em círculos, rápido ou devagar com preguiça (andar pesado) e leve, quieto ou barulhento. Corre-se em zig-zag, em círculo ou livremente com passos largos ou curtos. Pode-se movimentar de um círculo ao outro, sózinho ou em grupos.

Formando o movimento em brincadeiras movimentadas, desenvolve-se a atenção, sentido do trabalho organizado e também se estimula a avaliação.

Com os movimentos feitos pelo professor, pode-se variar o conteúdo, as ações ou imitações. Através de pequenas coreografias conduz-se a criança a estados afetivos de tristeza, alegria, luta, estimulando desta maneira a vocalização espontânea que acompanham as ações.

Variando a maneira e a direção dos movimentos, transformam-se em índios, gatos, borboletas, soldados, ursos, trens, pois a possibilidade de variação é inesgotável.

Neste grau é muito importante o contato direto da criança com o professor. Este, deverá brincar com as pernas e mãos das crianças, porque neste grau a possibilidade de imitação dos movimentos é mínima.

Brincando com suas extremidades (mãos e pernas) estará estimulando a percepção auditiva na criança.

O sucesso da realização do programa previsto para o grau preparatório, consegue-se somente com certa realização metódica do conteúdo citado, que durante o trabalho terá que formar um todo.

Quando as brincadeiras são erradas, precisa-se pensar na possibilidade psicológica da criança, sua idade cronológica

e também deve-se observar que o trabalho não canse. Desta forma, a criança vencerá as etapas além de memorizar melhor o material dado.

V - CONCLUSÃO

A criança cuja audição está permanentemente comprometida luta com uma incapacidade que torna difícil estabelecer e manter a comunicação natural. Essa dificuldade afeta não apenas a maneira como será educada, mas também a maneira como percebe o mundo e como o mundo a percebe. A detecção em tempo oportuno, a orientação e a educação dos pais. O uso eficaz da amplificação desde cedo, a educação desde a primeira infância, as modernas técnicas educacionais, a aceitação pela comunidade, todos estes fatores tem contribuído para tornar a criança de audição deficiente menos "incapacitada" pela sua diferença particular.

A escolha de métodos educacionais adequados para os pequenos com distúrbios auditivos, requer que cada criança seja considerada individualmente à luz de muitos fatores, entre os quais: o dano pessoal causado pela sua perda da audição e os recursos oferecidos pela comunidade. Os fatores que contribuem para o êxito de sua educação incluem: a sua inteligência; o seu desenvolvimento pessoal e social; o ajustamento de sua família, a inspiração e a ajuda direta dispensada por esta; a idade em que se inicia a educação; um lar e um ambiente escolar apropriado, e a habilidade com que ela é ensinada.

Além disso, considerando não existir, praticamente deficiência auditiva total, a sua educação deve visar uma integra-

ção das diversas percepções, cujos canais sensoriais estejam íntegros, através de meios e técnicas que favorecem esta integração.

Não se pode também deixar de considerar que o deficiente auditivo, possuindo prejuízos em relação à memória imediata, deveria ser amplamente estimulado em termos de linguagem oral, mas esta deverá fazer parte de toda e qualquer atividade curricular. Desta forma, o educador deverá estabelecer uma atmosfera de comunicação oral, durante todo o período escolar e aproveitar todas as situações para colocar a criança frente a conceitos já adquiridos. Ressalta-se entretanto, que esta exposição constante a conceitos verbais adquiridos só terá valor se for dentro de circunstâncias ricas de significados .

Deve-se também enfocar a importância de um trabalho voltado para a área afetivo-social, com a preocupação de minimizar, ao máximo, as conseqüências inerentes à deficiência. Deve-se promover atividades que permitam a obtenção do auto-cuidado, auto-direção e cuidado com os outros, num processo gradativo do desenvolvimento da independência e responsabilidade do deficiente da audição. Tendo em vista estes aspectos, deve-se oferecer as mais variadas oportunidades para que o deficiente adquira conhecimento a respeito da comunidade em que vive. Ressalta-se ainda que o trabalho educativo só terá resultados cada vez mais satisfatórios se pudermos atuar em relação ao inúmeros aspectos levantados, pois estão interrelacionados e possuem uma estreita dependência entre si.

VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 BEARD, R.M. Como a criança pensa. São Paulo, Ibrasa, 1970.
- 2 CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Subsídios para organização e funcionamento de serviço de educação especial: área de deficiência auditiva. Rio de Janeiro, 1984.
- 3 COUTO, Alpia. Linguagem é comunicação também para o deficiente auditivo. Revista Educação - MEC, 1976.
- 4 CRUICKSHANK, Johnson et alii. Educação de excepcionais. Porto Alegre, Globo, 1982. p. 99-73.
- 5 DORIA, Ana Rimoli. Compêndio de educação da criança surda-muda. Rio de Janeiro, MEC, 1958.
- 6 DUNN, Lloyd M. Crianças excepcionais. Porto Alegre, Globo, 1982, V-2. p. 99-73.
- 7 LÖWE, Armin. Aprenda a ouvir brincando. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação, 1982. p. 14-9.
- 8 LOVRIC, Mladen. Programa de trabalho através da estimulação dos movimentos, na reabilitação dos deficientes da audição. Curitiba, Escola para Surdos Epheta, 1976.
- 9 MUSSEN, Paul. O desenvolvimento psicológico da criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
- 10 PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro, Companhia Editora Forense, 1969.

- 11 PONTÍFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Proposta curricular para deficientes auditivos. São Paulo, 1975.
- 12 RAMOS, Aidyl M. de Queiróz Pérez. Estimulação Precoce: informações básicas aos pais e aos profissionais. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.
- 13 TELFORD, Charles W. & Sawrey. O indivíduo Excepcional. Rio de Janeiro, Zahar, 1976. p. 416-346.