

*CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLHA DE UMA ABORDAGEM
QUE VIABILIZE À CRIANÇA SURDA O ACESSO À
LINGUAGEM*

*Maria Cecília Bonini Trenche**

A surdez é tradicionalmente entendida como um distúrbio decorrente das alterações no ato da comunicação, isto é, como um problema que restringe a recepção das informações veiculadas oralmente. Para os estudos que assumem essa perspectiva, a questão central é encontrar abordagens que sejam eficazes no sentido de compensar as deficiências decorrentes dessa condição e, portanto, de superar os problemas de comunicação e de domínio da língua. Assim, como tentativas de superação dessas dificuldades de comunicação existentes entre pessoas surdas e ouvintes, ao longo do tempo surgiram várias abordagens, cujo objetivo é possibilitar àquele que é surdo acesso à linguagem.

Em relação a esse objetivo há uma polêmica bastante grande, tanto no que se refere à discussão acerca da língua a ser trabalhada inicialmente, quanto aos canais sensoriais enfatizados. O sucesso ou o fracasso do trabalho com crianças surdas têm sido frequentemente relacionados à forma como elas têm acesso à linguagem. Raramente se leva em conta o fato de que os problemas

* Fonoaudióloga, professora da PUC-SP.

em relação à linguagem e à constituição da língua não são decorrentes apenas dos limites impostos pela surdez ao acesso à oralidade, mas sobretudo das alterações que se desencadeiam no processo interativo da criança surda com os ouvintes e que, portanto, acarretam modificações nas condições de produção da linguagem. Tais modificações estão relacionadas com as concepções de linguagem, de surdez e de criança surda que o adulto ouvinte possui ou constrói. Embora não sejam sempre claramente identificadas, essas concepções orientam os discursos e as ações do adulto como interlocutor da criança surda, configurando, assim, a interlocução entre ambos.

Recorrendo à literatura especializada (Sanders, 1971; Lynas, 1986; Pollack, 1970; Moores, 1970; Rondal et al., 1986; Marchesi, 1987), observa-se, no entanto, que embora muitos autores se fundamentem em um dado modelo teórico para defenderem suas propostas de trabalho de linguagem com crianças surdas, eles o fazem geralmente baseados em uma abordagem que possibilite o acesso da criança à linguagem. Questões relativas à linguagem/surdez acabam, então, girando apenas em torno da pergunta: “qual a melhor forma de expor o surdo à linguagem?”, e, desta forma, reduzindo e simplificando nossa visão sobre o que ocorre no processo de aquisição da linguagem pela criança surda.

Em vista dessa redução e simplificação do problema, observa-se, por parte desses especialistas, uma maior preocupação na escolha de uma abordagem, e, ao mesmo tempo, a ausência de uma tomada de posição em relação à visão de linguagem que deveria fundamentar o trabalho com essas crianças.

Não me deterei sobre as concepções de linguagem que subjazem aos diálogos entre especialistas ouvintes e a criança surda.¹ Meu objetivo neste artigo é apresentar as abordagens usadas para tornar a linguagem acessível à criança surda. Tradicionalmente, esse tipo de apresentação é feito de modo a se mostrar a superioridade de uma abordagem em relação às demais. O tom polêmico, geralmente assumido por esses trabalhos, muitas vezes não leva em conta o fato

1. Esse assunto foi desenvolvido em minha tese de doutorado, *A criança surda e a linguagem no contexto escolar* (1995, PUC-SP).

de que abordagens distintas podem ser utilizadas dentro de um mesmo modelo teórico. Tampouco percebem que se pode mudar a abordagem, visando atender melhor às necessidades da criança surda ao facilitar seu acesso à linguagem, sem, entretanto, alterar a forma de se focar a linguagem e de com ela interagir.

Abordagens para o acesso da criança surda à linguagem

Durante mais de um século a educação de crianças surdas fundamentou-se na perspectiva da aquisição da linguagem oral como requisito essencial para sua integração na sociedade prioritariamente ouvinte. O uso exclusivo da linguagem oral para a compreensão e expressão foi, assim, considerado como o princípio fundamental tanto para o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança surda como para sua inserção no meio social.

Nessa abordagem, oralista, a linguagem falada é vista como forma prioritária da comunicação com surdos, e a aquisição da língua oral é considerada imprescindível para o desenvolvimento global da criança surda. Os sinais e o alfabeto digital são proibidos, embora muitos admitam o uso de gestos naturais. A recepção da linguagem se dá pelo treinamento auditivo e pela leitura orofacial.

De acordo com a via sensorial priorizada, as abordagens orais se subdividem em uni e multissensoriais. A abordagem unissensorial, também conhecida como acupédica, enfatiza a importância do uso das habilidades auditivas como pré-requisitos para o desenvolvimento da linguagem (Whetnall e Fry, 1964; Pollack, 1970). Os defensores dessa abordagem propõem um trabalho intensivo de estimulação auditiva que deve se iniciar o mais cedo possível (Pollack, 1970).

Pollack, uma das maiores representantes da abordagem unissensorial na educação de crianças surdas na década de 1970, apresenta algumas regras práticas por intermédio das quais, segundo ela, pode se desenvolver ao máximo a audição residual: a) diagnóstico precoce, antes de 2 anos de idade; b) adaptação de aparelhos de amplificação sonora individual imediatamente após o diagnóstico; c) uso de aparelhos de amplificação sonora individuais binaurais; d) estimulação auditiva precoce durante os anos considerados críticos para o desen-

volvimento da criança (até 5 anos de idade); e) desenvolvimento da fala por meio de mecanismos de *feedback* auditivo.

A abordagem multissensorial propõe que a recepção da linguagem pela criança surda se dê por intermédio da leitura orofacial e da utilização dos restos auditivos, amplificados com o uso de próteses (Sanders, 1971; Van Uden, 1977). Sanders defende a idéia de que a criança surda precisa aprender a compensar sua deficiência, desenvolvendo sua capacidade de captar a comunicação pela audição, visão e tato. Assim, esse autor considera o desenvolvimento das percepções auditiva e visual como pré-requisitos para o desenvolvimento da linguagem oral, e propõe treinamentos para a utilização de pistas (auditivas, visuais e táteis) como fonte de informação.

A abordagem oralista dominou a educação de surdos tanto na Europa como na América do Norte desde 1880, quando, no Congresso Internacional sobre Surdos, realizado em Milão, Itália, foi aprovada a obrigatoriedade do uso exclusivo da linguagem oral na educação de surdos. Entretanto, na década de 1960, observou-se uma mudança significativa na educação de surdos, como resultado de diversos fatores. Em primeiro lugar, alguns estudos procuraram mostrar que a língua americana de sinais (ASL), que os surdos utilizavam para se comunicar com outros surdos, apresenta organização formal nos mesmos níveis encontrados nas línguas faladas (Stokoe, 1960). Por outro lado, principalmente nos Estados Unidos, muitos educadores de surdos consideravam que a abordagem oral pura não estava proporcionando aos alunos um nível suficiente de linguagem oral, de leitura orofacial, de fala e de leitura. Ao mesmo tempo, constatavam que os alunos surdos usavam a língua de sinais para se comunicar com outros surdos (Marchesi, 1987).

Os estudos sobre a língua americana de sinais, por um lado, e a insatisfação quanto aos resultados obtidos com o uso da abordagem exclusivamente oral, por outro, levaram estudiosos, pais e professores de crianças surdas, nos Estados Unidos, a começarem a estudar a possibilidade de usar um sistema combinado, do qual fariam parte sinais e fala, possibilitando aos deficientes auditivos acesso mais fácil à linguagem oral.

Tal sistema recebeu o nome de 'método² simultâneo', sendo, portanto, uma combinação da abordagem oral com sinais e alfabeto digital. As crianças recebem linguagem por meio de leitura orofacial, amplificação sonora, sinais e alfabeto digital e se expressam pela fala, sinais e alfabeto digital (Moores, 1970). Esse sistema tem como objetivo a comunicação oral, e os recursos de que lança mão não substituem a fala, apenas a complementam (Martins, 1984).

O *Signing Exact English* (SEE2) e o *Seeing Essential English* (SEE1), por exemplo, consistem no uso dos sinais da língua americana de sinais juntamente com sinais inventados que representariam raízes de palavras e flexões do inglês (Marchesi, 1987). As diferenças entre os dois estão principalmente na definição da unidade a ser sinalizada e na seleção de sinais específicos.

O 'método Rochester' ou 'neo-oralismo' combina a fala e o alfabeto digital. As crianças recebem informação por meio da leitura orofacial, amplificação sonora e alfabeto digital e se expressam por meio da fala e do alfabeto digital. A leitura e a escrita são geralmente muito enfatizadas (Moores, 1970; Martins e Amaral, 1984).

O *Cued Speech*, denominado 'chave para a palavra' (Rondal et al., 1986) ou 'fala complementada' (Marchesi, 1987), consiste na codificação gestual das sílabas dos vocábulos como suporte para a leitura orofacial. A codificação das sílabas se faz por associação de uma configuração particular dos dedos representando a consoante, com uma posição particular da mão no rosto, representando a vogal (Rondal et al., 1986). O *Cued Speech* foi desenvolvido com a finalidade de permitir à criança surda aprender a língua pela leitura dos movimentos dos lábios, ajudada por sinais manuais suplementares (Marchesi, 1987).

A 'comunicação total' envolve o uso de todas as modalidades – língua de sinais, alfabeto digital, amplificação sonora, fala, leitura orofacial, leitura e escrita, expressão facial, mímica e gestos – com o objetivo de possibilitar um melhor desenvolvimento da competência lingüística por parte de indivíduos sur-

2. O termo método é usado na literatura especializada por vários autores, como Moores (1978), Martins e Amaral (1984), embora não se constitua como tal ponto de vista pedagógico. Na verdade, tal sistema constitui-se como um conjunto de técnicas destinadas à exposição da linguagem.

dos (Lynas, 1986). Essa abordagem tem como meta estimular o desenvolvimento lingüístico, permitindo que a criança tenha acesso ao maior número de códigos possíveis, de forma que em cada momento possa eleger aquele que lhe permita compreender melhor a informação transmitida. Não visa ao desenvolvimento da linguagem oral, mas sim à possibilidade de oferecer à criança surda alternativas de comunicação.

Embora alguns autores se refiram à comunicação total como uma extensão da abordagem simultânea, segundo Moores (1978) existe uma diferença bastante marcada entre a abordagem simultânea e a comunicação total, já que no primeiro parece haver uma preocupação grande com o desenvolvimento da linguagem oral, enquanto na segunda a preocupação está na exposição o mais completa possível à linguagem, sem uma preocupação sobre qual a forma que será eleita pelo falante para se comunicar.

A rejeição da comunicação total, associada à reivindicação dos surdos pelo direito de usarem a língua de sinais, levou alguns profissionais a proporem uma outra abordagem na educação de surdos – o ‘bilingüismo’.

O bilingüismo, como o nome indica, propõe a exposição do surdo a duas línguas, sendo a primeira a língua de sinais.

Embora se observem diferenças entre profissionais de diferentes países em relação à época em que vai ser feita a exposição às duas línguas – se concomitantemente ou primeiramente uma e depois a outra – e também com relação à segunda língua – se a oral ou a escrita – todos apontam para a importância de a criança surda ter contato com a língua de sinais desde bem cedo.

Marmor e Petitto (1979) propõem um bilingüismo em que a língua de sinais seja adquirida como primeira língua e o aprendizado da língua falada como segunda. Já Johnson et al. (1989), assim como Sánchez (1990), propõem que a segunda língua seja a escrita.

Como se pode observar, a controvérsia oral *versus* sinais tem respondido, ao longo do tempo, pelas diferentes abordagens propostas para o acesso da criança surda à linguagem. A discussão acerca da mesma se mostra pouco fértil e deixa em segundo plano questões essenciais sobre o desenvolvimento da linguagem dessa criança.

Vale lembrar, também, que no âmbito da Educação Especial tanto a escolha da abordagem como da língua na qual o diálogo em sala de aula deva se dar envolve não só fundamentos lingüísticos, mas também aspectos sociais, culturais, antropológicos, políticos e educacional-pedagógicos. Assim, tanto uma como outra são escolhas orientadas por diferentes razões, tais como: maior possibilidade de integração com os ouvintes ou maior possibilidade de desenvolvimento cognitivo e lingüístico.

Tais objetivos, no entanto, não serão alcançados apenas por intermédio dos recursos utilizados para compensar as limitações impostas pela surdez ao acesso à linguagem. Eles serão atingidos à medida que forem fornecidas à criança surda as condições de produção da linguagem de que ela necessita. Diante disso, como supor então que a escolha de determinada abordagem que faculte à criança surda acesso à linguagem possa responder pelo sucesso ou fracasso de seu desenvolvimento, sem que se discuta sob que condições ela foi ou está sendo levada a produzir linguagem?

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar as diversas abordagens usadas para facultar à criança surda o acesso à linguagem, sem, no entanto, incorporar o tom polêmico que caracteriza comumente a argumentação a respeito das mesmas. Discute-se no início como, na maior parte das vezes, tais abordagens são, inadequadamente, apresentadas como métodos para crianças surdas aprenderem linguagem, quando, na verdade, constituem um conjunto de técnicas destinadas a torná-la acessível à criança surda.

Abstract

The purpose of this paper is to present the several approaches used in order to allow the deaf child the access to language without incorporating the polemic tone which frequently characterizes the argumentation about them. At the beginning it is argued how, in most of the situations, these approaches are,

inadequately, presented as methods created to make deaf children learn the language, when, in fact, they are a group of techniques destined to make it accessible for deaf child.

Referências Bibliográficas

- BUENO, J. G. S. (1991). *Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo, PUC-SP. (Tese de doutorado.)
- EVANS, L. (1982). *Total communication*. Washington, D.C., Gaullaudet College Press.
- JOHNSON, R. E.; LIDDEL, S. K.; e ERTING, C. J. (1989). Develando los programas: principios para un major logro en la education del sordo. In: PIETROSEMOLI, L. *El aula del sordo*. Mérida, Venezuela, Universidad de Los Andes.
- LYNAS, W. (1986). *Integrating the handicapped into ordinary school: a study of hearing, impaired pupils*. London, Croon Helm.
- MARCHESE, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*. Madrid, Alianza Editorial.
- MARMOR, G. S. e PETTITO, L. (1979). Simultaneous communication in the classroom: how well is english grammar being presented? *Sign Language Studies*. 23:99-136.
- MARTINS, M. R. D. & AMARAL, I. M. (1984). Educação e linguagem: situação educativa atual. In: *A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- MOORES, D. F. (1970). Psycholinguistics and deafness. In: *American Annals of the Deaf*, 115(1).
- _____ (1978). *Educating the deaf psychology: principles and practices*. Boston, Houghton Mifflin.
- PEREIRA, M. C. C. (1989). *Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes*. São Paulo, Unicamp. (Tese de doutorado.)

- POLLACK, D. (1970). *Education audiology for limited hearing infant*. Springfield, IL, Charles C. Tomas.
- RONDAL, J.; HENROT, F.; e CHARLIER, M. (1986). *Le langage des signes*. Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur.
- SÀNCHEZ G. C. M. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Carácas, Ceprosord.
- SANDERS, D. A. (1971). *Aural rehabilitation*. New Jersey, Pretince Hall, INC, Englewood, Cliffs.
- STOKOE, W. C. (1960-1978). *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf*. 2nd. Edition Revised – Silver Springs, Maryland, Linstok Press.
- UDEN, A. Van (1977). *A world of language for deaf children: a maternal reflexive method*. Amsterdã and Lisse, Swesets and Zeitlinger.
- WHETNALL, E. e FRY, D. (1964). *The deaf child*. London, Heinemann.

Recebido em jun/95; aprovado em set/95.