



PUC

MARCIA GOLDFELD

**O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA
SOB O ENFOQUE SÓCIO-INTERACIONISTA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Rio de Janeiro, 1^o de Abril de 1996

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

RUA MARQUÊS DE SÃO VICENTE, 225 - CEP 22453-900

RIO DE JANEIRO - BRASIL

3. Chamada: 150 / 09/80 / TESS DC

Título: O desenvolvimento da ciência surda sob o



EX-CENTRAL

2241

MARCIA GOLDFELD

**O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA
SOB O ENFOQUE SÓCIO-INTERACIONISTA**

Dissertação apresentada ao departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em psicologia.

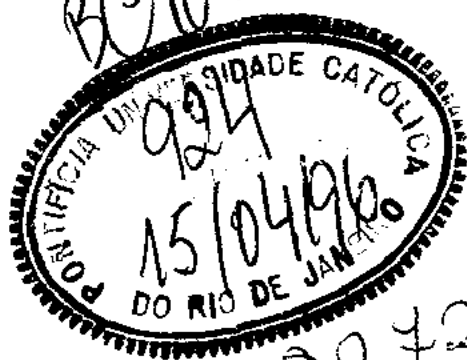
Orientadora: Carolina Lampreia

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Rio de Janeiro, 1º de Abril de 1996

UC-64572-5

Bold



92722

150
6618d
TESEUC

Aos meus pais, por terem me amado
infinitamente em poucos anos.

Ao Sidney, pela sensibilidade e alegria
e por tudo que nos ensinamos
um ao outro.

Ao meu irmão Luiz, vovó Sara e tia Olga,
pelo convívio e amor.

Ao Gustavo, Jorge e todas as crianças
surdas, na esperança que este trabalho
possa ajudá-los.

AGRADECIMENTOS

À Carolina Lampreia pela orientação imprescindível, sempre próxima e cuidadosa.

À Eulália Fernandes, muito mais do que pela revisão detalhista, por todos estes anos de ensinamentos e amizade.

À Clélia Regina Ramos, por ser uma excelente interlocutora e também pela paciência, dedicação e por nossos ideais em comum.

À clínica ARPEF e à escola NAU, pela gentileza e carinho com que me receberam.

Ao Jorge e Maria Paula, pelo auxílio na transcrição dos dados.

À Marta Ciccone, primeira professora a me mostrar a complexidade do desenvolvimento de crianças surdas.

À Leticia e Jacqueline, pela forte amizade.

À Capes, pelo apoio financeiro que propiciou condições para o desenvolvimento desta pesquisa.

Em especial, agradeço à Marta, Carlos e seus filhos, pela coragem e disposição com que aceitaram participar desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação constitui-se de uma reflexão acerca das consequências que o atraso de linguagem provoca no desenvolvimento de crianças surdas. Baseado na teoria sócio-interacionista, representada principalmente por vygotsky e Bakhtin, este trabalho propõe também uma análise crítica das três filosofias educacionais para surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilingüismo. A dissertação apresenta ainda, uma pesquisa empírica sobre as funções comunicativa e cognitiva da linguagem, de um menino surdo de cinco anos, seus pais e irmão gêmeo ouvintes.

ABSTRACT

This dissertation is based on a reflection, concerning the consequences that language delayed provokes in deaf children's development. Through the perspective of social interactionist theory, represented by Vygotsky and Bakhtin, this work also proposes a critical analysis of the three educational philosophies for deaf: Oralism, Total Communication and Bilingualism. The dissertation also shows an empirical research about the functions of language, communicativ and cognitiv, of a five years old deaf boy, his hearing parents and twin brother.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1- LINGUAGEM, LÍNGUA, FALA E SIGNO: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS.....	14
CAPÍTULO 2- BREVE RELATO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS....	25
- Histórico da educação de surdos.....	26
- Filosofias Educacionais para Surdos.....	33
CAPÍTULO 3 - CORRELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA SÓCIO- INTERACIONISTA E AS CONSEQUÊNCIAS DA SURDEZ NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	49
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE CRÍTICA DAS FILOSOFIAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS.....	98
CAPÍTULO 5 - PESQUISA SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE UMA CRIANÇA SURDA.....	131
CONCLUSÃO.....	213
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	219

INTRODUÇÃO

O primeiro contato com uma pessoa surda costuma causar espanto, sentimento de pena ou incompreensão. No entanto, após uma pequena aproximação, estes indivíduos, tão parecidos e ao mesmo tempo tão diferentes de nós, ouvintes, provocam curiosidade e respeito.

Como pode uma pessoa viver sem ouvir, tendo dificuldade em compreender simples conversas? O que elas sentem, pensam, sonham? Como conseguem falar tão rápido com as mãos? São perguntas que começam a ser elaboradas freqüentemente por aqueles que iniciam um maior contato com surdos ou com o estudo teórico da surdez.

A visão em relação ao surdo vem se modificando no decorrer da história. Estas questões que podem ser elaboradas por leigos, são exaustivamente discutidas por profissionais de diversas áreas. O ponto mais polêmico sempre foi, desde pelo menos o século XVIII, em relação à utilização da Língua de Sinais¹. Desde esta época já existiam os defensores das línguas de sinais, que as utilizavam na relação com surdos e na sua educação; por outro lado, os opositores, que rejeitavam qualquer tipo de gestualização. Apesar das divergências, até o final do século XIX as línguas de sinais foram bastante utilizadas em todo o mundo. A partir desta época a situação se modificou e a possibilidade de ensinar o surdo a falar, estimulada pelas novas tecnologias, levou alguns educadores a rejeitarem as línguas de sinais, acreditando que a aquisição destas dificultaria o aprendizado da língua oral² por parte do surdo.

¹ As Línguas de Sinais são línguas naturais, que utilizam o canal visuo-manual, criadas por comunidades surdas através de gerações. Estas línguas, sendo diferentes em cada comunidade, têm estruturas gramaticais próprias, independentes das línguas orais dos países em que são utilizadas. As Línguas de Sinais possuem todas as características das línguas orais como a polissemia, possibilidade de utilização de metáforas, piadas, jogos de linguagem e etc.

² O termo "língua oral" é comumente utilizado para definir línguas que possuem as modalidades áudio-fonatória e escrita, como o português, inglês, alemão, etc. e também línguas que possuem apenas a modalidade áudio-fonatória, como algumas línguas indígenas.

Até hoje existem profissionais, ligados à filosofia educacional para surdos, conhecida como Oralismo, que mantêm este tipo de pensamento.

As idéias do Oralismo persistiram e foram preponderantes até a década de 1960. No entanto, apesar de todos os esforços de profissionais e dos avanços tecnológicos, a língua oral até o presente momento, não pode ser adquirida pela criança surda espontaneamente, ou seja, através de diálogos. Para a criança surda aprender esta língua é preciso submeter-se a um longo e intensivo atendimento especial que, apesar de essencial para seu convívio com a comunidade ouvinte, não pode ser comparado à aquisição natural e espontânea de uma língua.

A dificuldade de aprendizagem da língua oral que provoca sérias conseqüências para o desenvolvimento da criança, sobretudo na escolarização, aliada a uma nova visão por parte da comunidade em geral acerca dos grupos minoritários, e ao desejo e persistência dos surdos, levou alguns profissionais, nas décadas de 1960 e 1970, a repensarem questões relacionadas à educação das crianças surdas, seu espaço na sociedade e sua relação com os ouvintes. A partir desta época, surge uma nova filosofia educacional para surdos chamada Comunicação Total e os surdos começam, pouco a pouco, a poderem utilizar sinais.

Os profissionais passaram a aliar a língua oral com elementos da Língua de Sinais. Seguindo os pressupostos desta filosofia aconteceram diversas tentativas de aproximação das duas línguas, criando línguas orais sinalizadas. Estas línguas utilizam o léxico da Língua de Sinais submetido a gramática da língua oral.

A partir da década de 1980, começa a surgir uma nova visão em relação ao surdo e a Língua de Sinais. Percebe-se a necessidade de valorizar esta língua e sua cultura e não misturá-la com a língua oral. As Línguas de Sinais, a comunidade surda, seus valores e sua cultura, passam a receber a atenção de diversos profissionais de diferentes

áreas. Surge então uma nova filosofia educacional para surdos onde o Bilingüismo se apresenta como base de ensino e aprendizagem.

Os profissionais do Brasil estão acompanhando todas estas mudanças e também produzem conhecimento científico seguindo pressupostos das três filosofias educacionais que convivem atualmente. No entanto, o conhecimento em relação à audição, à comunidade surda e à Língua de Sinais, apesar de extremamente importante e essencial, não deve ser a única fonte de conhecimento científico de pesquisadores. O saber teórico em relação à linguagem e ao desenvolvimento cognitivo, buscados na psicologia, é igualmente importante e essencial para uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento da criança surda e suas dificuldades.

A realidade atual do surdo brasileiro ainda é muito precária, muitos não têm acesso a tratamento fonoaudiológico especializado e, a não ser em grandes centros urbanos, não existem comunidades de surdos organizadas, lugares onde a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) possa ser utilizada e divulgada. Em todo o Brasil, mesmo nas grandes capitais, como no Rio de Janeiro, grande parte das crianças surdas cresce sem dominar a LIBRAS pois são raras as escolas e centros de terapia que utilizam constantemente esta língua, já que o Bilingüismo só começou a ser utilizado na prática, aqui no Brasil, na década de 1990.

O que é ainda mais grave é que mesmo os surdos que recebem tratamento especializado sofrem sérias dificuldades na escolarização, socialização e na fase adulta, no mercado de trabalho.

O que está havendo com a educação (no sentido amplo do termo e não especificamente a educação escolar) das crianças surdas, onde estão os reais problemas e quais as possíveis soluções, é o que esta dissertação pretende analisar, utilizando para tal as idéias da psicologia sócio-interacionista, também chamada de sócio-interacionista, que centraliza suas questões na linguagem.

Esta corrente teórica não percebe a linguagem apenas como um meio de comunicação mas, principalmente como constituidora do pensamento, como um fator essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança. Este desenvolvimento, ao contrário da visão mentalista, é entendido como dependente e direcionado pela cultura a qual a criança está exposta, pelas relações interpessoais por ela vivida, concretizadas, sobretudo, através da linguagem.

O desenvolvimento da criança passa sempre por duas etapas: primeiro, a nível intersíquico para apenas depois, ser internalizado e vivido intrapsiquicamente. Estas pressuposições são fundamentais para garantir uma visão mais ampla e científica acerca da criança surda. Esta visão provoca uma reflexão mais profunda sobre as dificuldades da criança surda pois, se a cultura, a linguagem, o diálogo, são fatores essenciais para o desenvolvimento infantil, e sendo justamente esta a área comprometida no surdo, conclui-se que as conseqüências da surdez devem ultrapassar a dificuldade comunicativa e atingir todas as áreas do desenvolvimento infantil. A psicologia sócio-interacionista nos mostra então, que o estudo acerca da criança surda deve englobar, além da própria criança surda, seus interlocutores e a e a cultura(s) da(s) qual(is) ela faz parte.

Esta é a proposta desta dissertação que pretende, após analisar as filosofias educacionais para surdos e um estudo de caso, traçar sugestões que possam contribuir para o engrandecimento científico da área e principalmente contribuir no futuro para o atendimento de crianças surdas.

Para tentar cumprir seu objetivo esta dissertação será dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, com o intuito de esclarecer algumas possíveis dúvidas sobre a definição de conceitos que serão repetidamente utilizados nesta dissertação, será feita uma revisão conceitual.

No segundo capítulo será exposta a história da surdez e os pressupostos das três filosofias educacionais para surdos. No terceiro capítulo serão apresentados os principais

conceitos da psicologia sócio-interacionista e discutidas as conseqüências da surdez e do atraso de linguagem para o desenvolvimento infantil. No quarto capítulo, a partir de uma visão de surdez baseada na teoria exposta no capítulo 3, será feita a análise crítica das filosofias educacionais para surdos, através da qual poderá ser feita uma reflexão teórica acerca da realidade das crianças surdas brasileiras, seus problemas e possíveis soluções. Finalmente no quinto capítulo, para ilustrar as reflexões teóricas, baseada em uma visão de linguagem, cultura e indivíduo marcada pela psicologia sócio-interacionista, será apresentado um estudo de caso com um menino surdo, de classe média, que recebe tratamento fonoaudiológico e tem contato com a LIBRAS.

A apresentação do estudo de caso é bastante relevante já que, neste, poderá ser percebido, através da análise empírica, uma nova visão acerca da criança surda que coloca em evidência diversos aspectos, ignorados por outras teorias, que parecem ser essenciais para uma boa intervenção na educação de crianças surdas.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM, LÍNGUA, FALA E SIGNO: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA

Os termos linguagem, língua, fala e signo são utilizados por diversos autores com diferentes sentidos. Na área da surdez, em alguns contextos, estes termos ganham conotações diferentes daquelas utilizadas usualmente em outras áreas de conhecimento. É imprescindível então, para uma boa compreensão das idéias que serão expostas nesta dissertação, a elaboração de uma revisão conceitual.

Os conceitos linguagem, língua, fala e signo lingüístico foram primeiramente sistematizados por Saussure em 1916. Saussure é considerado o pai da Lingüística. Foi este autor que sistematizou os estudos lingüísticos e a partir dele a Lingüística passou a ser reconhecida enquanto ciência. Posteriormente diversos autores prestaram novas contribuições. Neste trabalho serão analisadas especificamente as visões de Bakhtin e Vygotsky a respeito destes conceitos.

Saussure (1991) diz que a linguagem é formada pela língua e fala. A língua é tida como um sistema de regras abstratas composto por elementos significativos interrelacionados. Este sistema é auto-suficiente, é um todo em si e seus elementos devem ser estudados pelas suas oposições. Assim temos que a palavra "menina", se opõe à palavra "menino" devido a terminação "a" que é uma marca de gênero.

A língua, para Saussure, é o aspecto social³ da linguagem já que é compartilhada por todos os falantes de uma comunidade lingüística e foi considerada pelo autor como o objeto de estudos da Lingüística.

³O termo social utilizado por Saussure se refere apenas à condição de a língua ser compartilhada por toda a comunidade lingüística, não tendo a indivíduo condições de modificá-la. A noção de Social para Vygotsky e Bakhtin é bastante diferente e será vista mais adiante.

A fala, na visão de Saussure, é o aspecto individual da linguagem, são as características pessoais que os falantes imprimem na sua linguagem. Saussure não considerou a fala como o objeto de estudos da Linguística e por isto não a enfatizou em seus estudos.

A noção de linguagem e fala para Vygotsky (1989a, 1989b) difere bastante destas noções de Saussure. Fazer uma análise conceitual dos termos utilizados por Vygotsky não é uma tarefa fácil. Primeiro porque as traduções da obra do autor do russo para o inglês, utilizam o termo *language* tanto para linguagem quanto para língua, já que na Língua Inglesa não há discriminação entre estes termos. Além desta indiferenciação houve também uma grave confusão de termos no título da obra "*Thought and language*", sendo corrigida posteriormente no capítulo correspondente, inserido na coletânea de sua obra, para "*Thinking and Speech*". As traduções para o português são retraduições das edições americanas, por isto, nestas, o erro também se manteve. Em muitas situações é difícil analisar o conceito - língua, linguagem ou fala - que o autor emprega para estes termos. Em segundo lugar, esta análise conceitual é difícil pelo fato de o próprio autor não ter explicitado claramente os conceitos utilizados, como fez Saussure e Bakhtin.

Uma importante noção de Vygotsky é o fato de perceber a linguagem não apenas como uma forma de comunicação mas também como uma função reguladora do pensamento.

O conceito de fala se refere à linguagem em ação, a produção lingüística do falante no discurso. Vygotsky cita três tipos de fala, social, egocêntrica e interior. Provavelmente, o autor utiliza o termo fala e não linguagem pois se refere à produção do indivíduo. A fala tem uma conotação de ação e envolve o contexto.

A distinção entre linguagem e fala não é muito clara, ao menos nas traduções. O importante é ter a noção de que o termo fala não se refere ao ato motor de articulação dos fonemas e sim à produção do falante que deve ser sempre analisada na relação de

interação, no diálogo. O termo linguagem tem um sentido bastante amplo, linguagem é tudo que envolve significação, que tem um valor semiótico e não se restringe apenas a uma forma de comunicação. É através da linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo. Assim, a linguagem está sempre presente no sujeito, mesmo nos momentos em que este não está se comunicando com outras pessoas. A linguagem constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio.

Bakhtin (1990) considera a significação um aspecto bastante importante da língua, sendo que a enunciação só ganha sentido no contexto social na qual está inserida. O autor percebe a língua numa situação de diálogo constante. A corrente comunicativa é ininterrupta, toda enunciação está relacionada com as enunciações anteriores e posteriores a ela.

Bakhtin (1990) critica a visão de língua utilizada pela corrente ideológico-lingüística Objetivismo Abstrato, corrente esta representada principalmente por Saussure. O autor diz que esta corrente se preocupou apenas com o aspecto lingüístico normativo, que é sempre igual e comum a todos os falantes, mas não é suficiente para o diálogo. Bakhtin acrescenta o aspecto contextual e social⁴ para o estudo do enunciado.

O autor diz que o falante de uma língua não a reconhece como um sistema de normas abstratas e sim como um conjunto de significações dadas em um determinado contexto.

“A língua, como um sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e de seu ensino.”
(Bakhtin, 1990/p.108)

Para o falante a língua não é representada pelos aspectos normativos, estes só são percebidos em situações de conflito ou dúvida. A língua, as significações, na concepção de Bakhtin, que converge com a idéia de Vygotsky, constitui a consciência do indivíduo.

⁴ O termo social utilizado por Bakhtin se refere a realidade político-econômica e cultural na qual os membros da sociedade estão inseridos, ou seja, todas as relações existentes entre os participantes da sociedade.

“Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.”
(Bakhtin, 1990/p.112)

A língua, para o autor, é o elo de ligação entre o psiquismo e a ideologia, que formam uma relação dialética indissolúvel. A consciência necessita da ideologia para se desenvolver, por outro lado, a ideologia é criada a partir das relações entre os indivíduos. A língua, o diálogo é o instrumento que permite ao indivíduo receber a ideologia de sua comunidade e também lhe permite atuar nesta comunidade interagindo e expondo suas idéias.

Após fazer a crítica ao Objetivismo Abstrato e também a outra corrente ideológico-lingüística Subjetivismo Idealista, Bakhtin (1990) formula seu ponto de vista em relação a língua e define cinco proposições.

1-O sistema estável normativo é apenas uma abstração científica. Esta não dá conta da realidade concreta da língua.

2-“A língua constitui um processo de evolução ininterrupto que se realiza através da interação dos locutores.

3-“As leis da evolução lingüística não são leis da psicologia individual, são leis sociológicas.”

4- “A criatividade da língua... não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam.”

5- “A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre os falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo ‘individual’) é uma *contradictio in adjecto*.” (p.127)

A distinção entre social e individual muda de enfoque na teoria de Bakhtin, já que o indivíduo constitui-se socialmente e influencia o meio social através de sua fala, suas interações. Na teoria de Bakhtin não se faz o recorte proposto por Saussure que separa língua e fala, social e individual.

“Para Bakhtin a fala, as condições de comunicação e as estruturas sociais estão também indissolavelmente ligados. Tanto o conteúdo a exprimir como sua objetivação externa são criados a partir de um único e mesmo material - a expressão semiótica.” (Freitas, 1994/p.138)

Existem muitas semelhanças entre as noções de linguagem para Vygotsky e língua para Bakhtin. Freitas (1994) utiliza o termo linguagem quando explicita as teorias de ambos autores.

É realmente provável que os autores estejam se referindo ao mesmo conceito. No entanto utilizaremos o termo língua, seguindo a terminologia utilizada no livro de Bakhtin *“Marxismo e Filosofia da Linguagem”*, para diferenciar a língua, enquanto um sistema semiótico, criado e produzido no contexto social, dialógico, de outros códigos que também podem ser considerados como uma forma de linguagem, a linguagem artística, musical e outras que não comportam uma língua. Esta diferenciação é bastante importante para os objetivos deste trabalho pois neste abordaremos questões relativas a Língua de Sinais, a códigos particulares criados por crianças surdas, a aprendizagem de uma língua levando em conta apenas os aspectos normativos e etc.

No decorrer deste trabalho, quando for utilizado o termo “língua” no sentido que Saussure atribui, isto é, um sistema de regras abstratas compostas por elementos significativos interrelacionados, será escrito “língua_s” e para representar língua no sentido de Bakhtin, ou seja, um sistema semiótico, criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo de ligação entre psiquismo e ideologia, será utilizado o termo “língua_b”. O termo linguagem se referirá a qualquer tipo de linguagem, aquelas que utilizam uma língua ou não, como a linguagem musical. Nos termos linguagem e língua_b está incluída também sua função de constituição do pensamento, da consciência, definidos por Vygotsky e Bakhtin, que no termo língua_s está excluído. O termo “fala” será utilizado para se referir a produção de linguagem pelo falante nos momentos de diálogo e também nos diálogos egocêntrico e interior, ou seja, fala egocêntrica e fala interior.

SIGNO

Saussure (1991) definiu o conceito de signo lingüístico. O signo para o autor é composto por duas partes, o significado que é o conceito e o significante, que é a imagem acústica.

O signo lingüístico segue alguns princípios: a arbitrariedade, linearidade, mutabilidade, imutabilidade.

A arbitrariedade se refere ao fato de a relação entre os componentes do signo - significado e significante - ser arbitrária. Não há uma relação a priori entre estes elementos.

A linearidade se refere ao significante, à imagem acústica, que se desenvolve no tempo sendo portanto linear.

A mutabilidade se refere ao fato de as línguas, salvo as línguas mortas, estarem em processo de constante mudança. O uso da língua inevitavelmente a leva a sofrer mudanças contínuas. Estas mudanças não se referem somente ao significante. Qualquer mudança leva sempre a um deslocamento da relação entre significado e significante. O conceito de mutabilidade está ligado à evolução da língua como um fato social, transcendendo ao indivíduo. Estas mudanças se dão no tempo.

“Uma língua é radicalmente incapaz de se defender dos fatores que deslocam, de minuto a minuto, a relação entre significado e significante. É uma das consequências da arbitrariedade do signo” (Saussure 1991 / p.90)

A imutabilidade se refere ao fato de a língua ser imposta aos membros da comunidade. Nem o indivíduo, nem a massa falante, pode escolher qual significante deseja utilizar para expressar um conceito. A relação entre significado e significante é estável. Saussure faz quatro considerações que determinam a imutabilidade do signo.

1-Caráter arbitrário do signo - Para modificar uma norma ou até um símbolo é necessário que existam argumentos justificando esta modificação. No caso da língua não

existem argumentos já que a relação entre os elementos do signo é arbitrária, não é baseada em nenhum critério.

2-A multidão de signos necessários para constituir uma língua.

3-O caráter demasiado complexo do sistema.

4-A resistência da inércia coletiva a toda renovação lingüística.

Vygotsky contrariando o conceito de signo de Saussure, diz que este não é imutável. A relação entre significado e significante não é estável, estática, tal como Saussure definiu. O significado é diferente no decorrer do desenvolvimento do indivíduo.

Uma noção fundamental da teoria de Vygotsky é a evolução do significado. A aquisição da linguagem para este autor não termina quando a criança pode dominar as estruturas lingüísticas já que os significados continuam evoluindo, por exemplo a palavra "irmão" para uma criança pode representar seu próprio irmão, mais tarde esta criança poderá utilizar esta palavra de forma mais ampla, representando as pessoas que são filhas dos mesmos pais.

Vygotsky introduz, além do significado, a noção de sentido. O sentido é um aspecto particular do signo por ser formado a partir das relações interpessoais vivenciadas pelo indivíduo e da sua história. O sentido depende da história do indivíduo e do contexto no qual o diálogo ocorre, ele não pré-existe.

O significado então é uma parte mais estável do signo. Os falantes podem se comunicar por compartilharem significados. No entanto, o sentido atribuído as palavras são sempre diferentes, já que este é particular e emerge na interação verbal.

Bakhtin também separa a noção de significado e sentido, sendo que utiliza os termos significação e tema da enunciação para definir estes conceitos.

Bakhtin diferencia os conceitos de "signo" e "sinal". O sinal alcançaria apenas a significação do enunciado, seu aspecto básico, já o signo alcança o tema da enunciação.

O autor fala sobre a relação entre os interlocutores e afirma que:

“Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível.... O receptor, pertencente à mesma comunidade lingüística, também considera a forma lingüística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo.” (Bakhtin, 1988/p.93)

O autor ressalva que o falante nativo não percebe o componente de sinalidade na língua. Apenas no início da aprendizagem de uma língua estrangeira, o indivíduo percebe este traço de sinalidade, substituindo-o mais tarde, quando domina a língua, pelo signo.

A noção de imutabilidade do signo é descartada por Bakhtin. Para ele o que é imutável é o sinal, que é um elemento da língua. O sinal é incapaz de “sobreviver” às mudanças freqüentes e inevitáveis da língua que é utilizada em determinada realidade social e econômica. A mudança de um sinal representa sua substituição por outro sinal. As mudanças do signo revelam as mudanças históricas e culturais vividas por seus falantes.

Bakhtin se referindo à multiplicidade de significações que uma palavra comporta diz:

“...se um complexo sonoro qualquer comportasse uma única significação inerte e imutável, então esse complexo não seria uma palavra, não seria um signo, mas apenas um sinal. A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra.” (1990,p.10)

Percebe-se então a diferença de enfoque entre Saussure e por outro lado Vygotsky e Bakhtin. Neste trabalho quando for utilizado o termo “signo” este não deve ser entendido como uma palavra que possui uma relação direta e estável entre significado e significante e sim como uma palavra que sendo marcada pela história e cultura de seus falantes possui inúmeras possibilidades de sentidos, sendo estes criados no momento da interação, dependendo do contexto e dos falantes que a utilizam. É importante também a noção que os significados, além dos sentidos que não existem a priori, se modificam no decorrer da vida do indivíduo, dependendo de suas vivências e relações interpessoais que determinarão seu desenvolvimento cognitivo.

SURDEZ

Diversos termos utilizados no estudo da surdez são iguais a termos utilizados na lingüística e na psicologia, no entanto eles têm uma conotação bastante diferente.

O termo "sinal" utilizado para designar os elementos lexicais da Língua de Sinais não deve ser confundido com o sinal que Bakhtin se refere em oposição ao signo. O sinal, ou seja, o item lexical da Língua de Sinais, é um signo lingüístico da mesma forma que as palavras da Língua Portuguesa.

Neste trabalho, o termo sinal será utilizado para definir uma palavra da Língua de Sinais. Quando o termo sinal for utilizado para se referir ao sinal definido por Bakhtin, isto é, uma entidade de conteúdo mutável que não pode substituir, refletir nem refratar nada, constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável), terá a letra b sub-escrita ao lado, resultando em "sinal_b".

O termo "fala", que na área da surdez é comumente utilizado para designar a enunciação produzida através do sistema fonador, não pode ser confundida com o conceito de "fala" para Vygotsky. Assim, sempre que me referir ao primeiro conceito de "fala" utilizarei o termo oralização, que deve ser entendido em oposição a sinalização, que é a fala (no sentido de Vygotsky) produzida através das mãos.

Assim temos:

Língua_a (Saussure) - Sistema de regras abstratas composta por elementos significativos interrelacionados.

Língua_b (Bakhtin) - Sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo de ligação entre o psiquismo e a ideologia.

Linguagem - Códigos que envolvem significação não precisando necessariamente abranger uma língua_a.

Fala (Vygotsky) - Produção da linguagem pelo falante nos momentos de diálogo social e interior, pode utilizar tanto o canal audio-fonatorio, quanto o visuo-manual.

Oralização - Utilização do sistema fonador para expressar palavras e frases da língua.

Sinalização - Fala produzida através do canal visuo-manual.

Sinal - Elemento léxico da Língua de Sinais.

Sinal_b - Entidade de conteúdo imutável que não pode ser substituído, refletir nem refratar nada, constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável), este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável).

Signo - Elemento da língua_b marcado pela história e cultura de seus falantes, possui inúmeras possibilidades de sentidos, sendo estes criados no momento da interação, dependendo do contexto e dos falantes que o utilizam. Após a definição destes conceitos, essenciais para a compreensão desta dissertação, já é possível dar início ao estudo e análises aqui propostos. Será relatada então, com o objetivo de contextualização, a história dos surdos e as filosofias educacionais vigentes atualmente.

CAPÍTULO 2

BREVE RELATO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste capítulo será descrita a história da inserção dos surdos na sociedade e na educação formal, seu percurso e sua situação atual.

Este trabalho, tendo como proposta analisar a situação atual da educação de surdos, necessita de uma contextualização histórica para que o leitor, através do conhecimento da evolução das metodologias e filosofias educacionais para surdos, compreenda o motivo da situação em que se encontram a prática e os estudos teóricos desta área de conhecimento.

A área de estudos da surdez é multidisciplinar. A surdez tem despertado bastante interesse em psicólogos, lingüistas, fonoaudiólogos, pedagogos e demais especialistas envolvidos com o processo de atendimento especial e integração dos surdos. Cada disciplina contribui com seu saber específico o que torna o estudo da surdez fascinante, rico e principalmente repleto de controvérsias. Como será visto no decorrer do capítulo, as controvérsias sempre estiveram presentes na história da surdez.

Os profissionais, tanto no passado como atualmente, têm posições bastante diferentes em relação à melhor maneira de se educar a criança surda, principalmente em relação à(s) língua(s) e formas de comunicação às quais as crianças surdas devem ser expostas. Destas diferentes posições surgiram três filosofias educacionais.

A hipótese desta dissertação é que a exposição a diferentes formas de educação leva a criança surda a diferentes formas de constituição da subjetividade e de desenvolvimento cognitivo, pois a linguagem (língua \natural) e o meio social são os fatores determinantes na constituição do indivíduo.

Conhecer a história, bem como as filosofias educacionais para surdos, é o primeiro passo para iniciar um estudo mais aprofundado que tem como objetivo relacionar a exposição ao meio social, a linguagem e a qualidade de interações interpessoais ao

desenvolvimento cognitivo da criança surda. A história pode também servir de suporte para analisar criticamente as conseqüências de cada filosofia no desenvolvimento destas crianças.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A dissertação não tem como objetivo desenvolver um estudo aprofundado das questões históricas, no entanto, uma descrição da história da surdez é necessária para contextualizar as práticas educacionais e clínicas vigentes no momento.

A idéia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas aspectos negativos. Na antigüidade os surdos foram percebidos de algumas formas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses, como pessoas enfeitiçadas e por isso eram abandonados ou sacrificados (Reis,1992). Até mesmo na bíblia pode-se perceber uma posição negativa em relação a surdez.

"A condição sub-humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pelo qual o homem e Deus podiam se falar ('no princípio era o verbo')"
(Sacks 1989,p.31)

A crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a idéia de que ele não poderia ser educado persistisse até o século XV. Até aquele momento eles viviam totalmente à margem da sociedade e não tinham qualquer direito assegurado.

A partir do século XVI tem-se notícias dos primeiros educadores de surdos. Segundo Reis (1994,p.44), Fornari relata que "Cardano foi o primeiro a afirmar que o surdo deveria ser educado e instruído afirmando: 'é um crime não instruir o surdo-mudo.'"

Os educadores, assim como atualmente, criaram diferentes metodologias para ensinar os surdos. Alguns se baseavam apenas na língua oral, ou seja, a língua audio-fonatória utilizada em seu país, como o francês, o inglês, etc. Outros pesquisaram e defenderam a Língua de Sinais, que é uma língua visuo-espacial criada através de gerações pelas

comunidades de surdos. Outros ainda criaram códigos visuais, que não se configuraram como uma língua, para facilitar a comunicação com seus alunos surdos. Até hoje existem diversas correntes com diferentes pressupostos em relação à educação de surdos.

Ainda no século XVI, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar em grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia. Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia (representação manual dos letras do alfabeto), escrita e oralização e criou uma escola de professores de surdos.

Em 1620 Juan Martin Pablo Bonet publicou, na Espanha, o livro "*Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*" sobre a invenção do alfabeto manual de Ponce de Leon. Em 1644 foi publicado o primeiro livro em inglês sobre a Língua de Sinais "*Chirologia*" de J. Bulwer, que acreditava ser a Língua de Sinais universal e seus elementos constitutivos icônicos. O mesmo autor publicou em 1648 o livro "*Philocopus*", onde afirma ser a Língua de Sinais capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral. (Ramos, 1995)

Em 1750, na França, surge Abade Charles Michel de L'Epée, pessoa bastante importante na história da educação dos surdos. L'Epée se aproximou dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprendeu com eles a Língua de Sinais e criou os "Sinais Metódicos", uma combinação da Língua de Sinais com a gramática sinalizada francesa⁵. O Abade teve imenso sucesso na educação de surdos e transformou sua casa em escola pública. Em poucos anos (de 1771 à 1785) sua escola passou a atender 75 alunos, número bastante elevado para a época. L'Epée e seu seguidor Sicard acreditavam que todos os surdos, independentemente de nível social, deveriam ter acesso a educação e esta deveria ser pública e gratuita. (Reis, 1992)

⁵ Gramática sinalizada francesa é um recurso criado a partir do léxico da Língua de Sinais com a estrutura gramatical da Língua Francesa.

Nesta mesma época, no ano de 1750, com as idéias de Samuel Heinick, na Alemanha, surgem as primeiras noções do que hoje constitui a filosofia educacional Oralista, filosofia que acreditava ser o ensino da língua oral, e a rejeição à língua de sinais, a situação ideal para integrar o surdo na comunidade geral. Heinick foi o fundador da primeira escola pública baseada no método oral, ou seja, que utilizava apenas a língua oral na educação das crianças surdas. Sua escola tinha nove alunos.

As metodologias de L'Epée e Heinick se confrontaram e foram submetidas a análise da comunidade científica. Os argumentos de L'Epée foram considerados mais fortes e, com isso, foram negados à Heinick recursos para ampliação de seu instituto. (Reis, 1992)

O século XVIII é considerado o período mais fértil da educação dos surdos. Naquele século, ela teve grande impulso, no sentido quantitativo com o aumento de escolas para surdos e qualitativo, já que, através da Língua de Sinais os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões.

Sacks relata que:

"Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade- escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis." (1989,p.37)

Em 1815 Thomas Hopkins Gallaudet, professor americano interessado em obter mais informações sobre a educação de surdos seguiu para a Europa. Na Inglaterra encontrou-se com a família Braidwood que utilizava apenas a língua oral na educação de surdos e na França com o Abade L'epée que utilizava o método manual.

Os Braidwood se recusaram a ensinar a Gallaudet sua metodologia em poucos meses, assim-lhe a opção pelo método manual. Em 1817, acompanhado de Laurent Clerc, um dos melhores alunos do Abade L'Epée, Gallaudet fundou a primeira escola permanente

para surdos nos EUA, que utilizava como forma de comunicação em salas de aula e conversas extra-classe um tipo de francês sinalizado, ou seja, a união do léxico da Língua de Sinais Francesa com a estrutura da Língua Francesa, adaptado para o inglês. Surge então uma metodologia que mais tarde será utilizada na filosofia da Comunicação Total. (Ramos e Goldfeld, 1992)

A partir de 1821 todas as escolas públicas americanas passam a mover-se em direção a ASL (American Sign Language), que sofreu muita influência do Francês Sinalizado. Em 1850 a ASL e não o Inglês Sinalizado, passa a ser utilizada nas escolas, assim como ocorria na maior parte dos países europeus. Neste período, houve uma elevação no grau de escolarização dos surdos que podiam aprender com facilidade as disciplinas ministradas em Língua de Sinais. Em 1864, foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, Universidade Gallaudet.⁶

Devido a avanços tecnológicos que facilitavam a aprendizagem da fala pelo surdo, a partir de 1860 o método oral começa a ganhar força. Diversos profissionais começaram a investir no aprendizado da língua oral pelos surdos e neste entusiasmo surgiu a idéia, defendida por alguns profissionais até hoje, de que a Língua de Sinais seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral. Surgiram então, opositores à Língua de Sinais, que ganharam força a partir da morte de Laurent Clerc, em 1869.

O mais importante defensor do Oralismo foi Alexander Graham Bell, o célebre inventor do telefone, que exerceu grande influência no resultado da votação do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, no ano de 1880. Naquele congresso foi colocado em votação qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos. O oralismo venceu e o uso da Língua de Sinais foi oficialmente proibido. É importante ressaltar que aos professores surdos foi negado o direito de votar.

Naquele momento a educação dos surdos deu uma grande virada em sentido oposto à guinada do século XVIII, quando os surdos e a sociedade perceberam as potencialidades

⁶Atualmente, além desta universidade existe apenas a Tsukuba College of Technology, no Japão.

dos surdos através da utilização da Língua de Sinais. Naquele momento acreditava-se que o surdo poderia se desenvolver como os ouvintes aprendendo a língua oral. O aprendizado desta língua passa a ser o grande objetivo dos educadores de surdos.

No início do século XX a maior parte das escolas em todo o mundo, deixam de utilizar a Língua e Sinais. A oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas e para que estas pudessem dominar a língua oral passavam a maior parte de seu tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a este aprendizado. O ensino das disciplinas escolares como História, Geografia e Matemática, foram relegados ao segundo plano. Com isto houve uma queda no nível de escolarização dos surdos

O Oralismo dominou em todo o mundo até a década de 1960, ano em que William Stokoe publicou o artigo "Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf", demonstrando que a ASL é uma língua com todas as características das línguas orais.

A partir desta publicação surgiram diversas pesquisas sobre a Língua de Sinais e sua aplicação na educação e na vida do surdo, que, aliadas a uma grande insatisfação por parte dos educadores e dos surdos com o método oral, deram origem a utilização da Língua de Sinais e de outros códigos manuais na educação da criança surda. Naquela década, Dorothy Schiffler, professora e mãe de surdo, começou a utilizar um método que combinava a Língua de Sinais em adição a língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual. Ela denominou seu trabalho de "Total Approach", que pode ser traduzido por "Abordagem Total".

Em 1968, Roy Holcom adotou o Total Approach rebatizando-o de Total Communication, dando origem à filosofia Comunicação Total, que utiliza todas as formas de comunicação possíveis na educação dos surdos por acreditar que a comunicação e não a língua deve ser privilegiada. A Universidade Gallaudet que já utilizava o Inglês Sinalizado adotou a Comunicação Total e se tornou o maior centro de pesquisa desta filosofia.

A partir da década de 1970 em alguns países como a Suécia e Inglaterra percebeu-se que a Língua de Sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral. Ou seja, em algumas situações o surdo deve utilizar a Língua de Sinais e em outras a língua oral e não as duas concomitantemente como estava sendo feito. Surge então a filosofia Bilingüe que a partir da década de 80 e mais efetivamente na década de 90 ganha cada vez mais adeptos em todos os países do mundo.

NO BRASIL

Em relação ao Brasil temos informações que em 1855 chegou aqui o professor surdo francês Harnest Huet, trazido pelo imperador D. Pedro II, para iniciar um trabalho de educação de duas crianças surdas, com bolsas de estudo pagas pelo governo.

Em 26 de Setembro de 1857 é fundado o Instituto Nacional de Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), que utilizava a Língua de Sinais.

Em 1911, no Brasil, o INES estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas. Mesmo assim a Língua de Sinais sobreviveu em sala de aula até 1957 quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com assessoria da Professora Alpia Couto proibiu a Língua de Sinais oficialmente em sala de aula. Mesmo com todas as proibições, a Língua de Sinais sempre foi utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola. (Reis,1992)

No fim da década de 70 chega ao Brasil a Comunicação Total, após visita de D. Ivete Vasconcelos, educadora de surdos, a Gallaudet. Na década de 80 chega ao Brasil o Bilingüismo, a partir das pesquisas da Professora lingüista Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais. No início, seguindo o padrão internacional de abreviação das línguas de sinais, a pesquisadora abreviou esta língua de LSCB (Língua de Sinais dos Centros urbanos Brasileiros) para diferenciá-la da LSKB (Língua de Sinais Kaapor Brasileira) utilizada pelos índios Urubu-Kaapor no Estado do Maranhão. A partir de 1994, Brito passa a utilizar a abreviação LIBRAS que foi criada pela própria comunidade surda.

Atualmente estas três abordagens convivem no Brasil e, pode-se dizer que, todas têm relevância e representatividade no trabalho com surdos. As diferentes abordagens causam muitas dicórdias e conflitos entre os profissionais que as seguem. Podemos perceber que no decorrer da história estas divergências sempre ocorreram e que em dois momentos, nos anos de 1750 e 1880, as diferentes metodologias foram colocadas em discussão, definindo uma abordagem considerada a melhor e que, conseqüentemente, deveria ser utilizada em todas as Instituições.

Atualmente, em alguns países do mundo como a Venezuela, existe uma filosofia adotada oficial e obrigatoriamente em todas as escolas para surdos (no caso, a filosofia Bilingüe) mas, como no Brasil, a maioria dos países convive com estas diferentes visões sobre os surdos e sua educação, acreditando que a verdade única não existe e, portanto, todas as abordagens seriamente estudadas devem ter espaço.

A seguir serão descritas as filosofias educacionais para surdos e suas condições atuais.

FILOSOFIAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

ORALISMO

O Oralismo ou filosofia Oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). A noção de linguagem, para vários profissionais desta filosofia, restringe-se à língua oral e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa oralizar.

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem do Português e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à "não-surdez".

A filosofia oralista é composta por diversas metodologias: verbo-tonal⁷, audio-fonatória, multissensorial, acupédico, etc. Essas metodologias se baseiam em pressupostos teóricos diferentes e possuem, em alguns aspectos, práticas diferentes. O que as une é o fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável de comunicação do surdo e se dedicarem ao ensino desta língua as crianças surdas.

Devido às divergências encontradas dentro do próprio Oralismo serão descritas as idéias de alguns autores, considerados representativos, sem, no entanto, afirmar que estas idéias são compartilhadas por todos os profissionais oralistas. A metodologia audio-fonatória, também conhecida como Perdoncini, é a mais utilizada no Brasil e também a que possui maior material bibliográfico, por isto este trabalho se baseará principalmente nesta metodologia. Suas maiores representantes são as professoras Alpia Couto e Lina Ponce. A metodologia verbo-tonal, também bastante utilizada no Brasil, atualmente está se inserindo na filosofia Bilingüe, apesar de ter sido elaborada originalmente, seguindo os pressupostos da filosofia Oralista. Por este motivo esta metodologia não será utilizada neste trabalho.

A maior parte das metodologias baseadas no Oralismo utilizam como embasamento teórico lingüístico o Gerativismo de Noam Chomsky. Seguindo as idéias desta teoria, Couto afirma que "não é possível ensinar a linguagem, mas apenas, dar condições para que esta se desenvolva espontaneamente na mente, a seu próprio modo". (1991,p.16) A autora afirma também que através da audição as crianças ouvintes imitam seus interlocutores e assim descobrem as regras gramaticais da língua, que vão permitir-lhes chegar às transformações e a organizar seus pensamentos para expressá-los.

⁷A metodologia verbo-tonal, originariamente pertence a filosofia Oralista, no entanto, atualmente, no Brasil, a maior parte dos centros de reabilitação ligados a esta metodologia, já aceitam e utilizam a Língua de Sinais. Por este motivo, nesta dissertação, não será dada ênfase a metodologia verbo-tonal, enquanto participante da filosofia oralista.

Existe uma grande preocupação, por parte dos profissionais oralistas, em relação à inferência das regras gramaticais. Esta inferência é considerada um salto qualitativo na aprendizagem da Língua Portuguesa.

As crianças ouvintes não têm dificuldades para inferir as regras gramaticais, mas as crianças surdas, por não receberem com a mesma facilidade os estímulos auditivos, precisam de ajuda especial. Estas crianças, como todos os seres humanos, seguindo as idéias de Chomsky, têm uma propensão biológica para dominar uma língua e, se receberem o atendimento necessário poderão obter o mesmo sucesso que as crianças ouvintes na aquisição da linguagem.

A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possuem e possibilitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, em algumas metodologias, também a partir das vibrações corporais, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e por último começar a oralizar. Este processo, se iniciado desde bebê, dura em torno de 8 a 12 anos, dependendo das características individuais da criança tais como: tipo de perda auditiva, época em que ocorreu a perda auditiva, participação da família no processo de reabilitação, etc.

O trabalho de compreensão e de oralização é direcionado no sentido de possibilitar à criança dominar gradativamente as regras gramaticais e chegar a um bom domínio do Português. Por exemplo, na metodologia oralista audio-fonatória, o professor deve apresentar diversas ações para a criança e mostrar que elas são diferentes, que andar é diferente de pular, correr, etc. Mais tarde utilizando o organograma da linguagem⁸ deve

⁸“Conjunto simbólico (composto de figuras geométricas) que representa a estrutura frasal: o círculo que representa o núcleo do sujeito ou sintagma nominal (SN 1); o quadrado que simboliza o núcleo do predicado ou verbo (V), e o triângulo que pode representar o complemento verbal ou complemento nominal, respectivamente o sintagma nominal (SN2) ou sintagma adjetivo (SA dj)” (Couto, 1991/p.83)

mostrar frases como, Paulo anda, Paulo pula, etc. Para que as crianças possam inferir melhor as regras gramaticais o professor deve utilizar também frases no passado como, Paulo andou, Paulo pulou, etc. No início as frases devem ser simples e aos poucos devem aumentar o grau de complexidade até chegar a frases bastante complexas. (Ponce,s/d)

Ponce relata de forma clara como a metodologia oralista Perdoncini percebe o processo de aprendizado da Língua Portuguesa pela criança surda.

"O processo é demorado; mas satisfatório e quanto mais cedo for iniciado o trabalho com a criança, melhores serão os resultados.

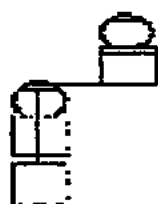
Deve-se partir de situações concretas, vivenciadas através de um dinamismo natural, sem perda de tempo e procurando sempre 'bombardear' lingüísticamente tudo o que acontecer na aula, ou em casa com a ajuda dos familiares. Chamando a atenção da criança para todo e qualquer som. Ajudando-a, assim, a chegar à descoberta dos sons, à descoberta dos nomes das coisas que compõem o mundo sonoro, à compreensão daquilo que está sendo vivenciado e falado, enfim a inferir regras da língua materna, visualizadas através do 'organograma da linguagem', que é um recurso que lhe permite a organização do pensamento para fazer uso de uma quantidade infinita de frases da mesma forma que o falante ouvinte, com base nas relações sintagmáticas e paradigmáticas da Língua Portuguesa." (s/d,p.20-1)

Ao explicar sobre o respaldo teórico da metodologia oralista multissensorial, Nogueira confirma a importância da inferência de regras gramaticais no aprendizado da língua.

"Baseada na Gramática Gerativa Transformacional, a indução de regras significa que, através da exposição a criança é capaz de induzir as regras de sua língua, espontaneamente, compreender e construir sentenças novas com sentidos lógicos." (1994,p.27)

O ensino do Organograma da Linguagem para crianças surdas inicia com frases bastante

simples, como: "Paulo pula", representada por: e gradativamente são apresentadas estruturas mais complexas, como: "A professora se esforça para que os alunos possam aprender", representada por:



Uma vez aprendida a estrutura, a criança pode produzir infinitas frases.

Em relação à criança que não recebe estimulação precoce, Couto diz que ela começará a se comunicar por gestos, o que prejudicará o aprendizado oralização. A criança deve receber um atendimento precoce "antes que uma linguagem gestual venha suprir as dificuldades de comunicação oral." Couto (s/d,p.18)

Esta idéia é compartilhada por todos os profissionais oralistas, que receiam que a criança surda utilize a Língua de Sinais ou qualquer comunicação gestual. A maioria destes autores não reconhece que a Língua de Sinais é realmente uma língua e a considera prejudicial para o aprendizado da língua oral, seu maior objetivo.

O surdo que consegue dominar as regras do Português e falar é considerado bem sucedido. O Oralismo espera que, dominando a língua oral o surdo esteja apto para se integrar à comunidade ouvinte. Porém, Fernandez, Leal e Palmeiro (1985) afirmam que esta integração ainda não foi alcançada pela maioria dos surdos em nossa comunidade. As autoras acreditam que esta dificuldade ocorre devido à utilização da linguagem gestual por parte dos surdos. Não é possível saber a que linguagem gestual as autoras se referem mas o artigo comprova que a realidade no Brasil é que somente uma pequena parte dos surdos consegue dominar razoavelmente o Português e é quase impossível encontrar um surdo congênito que domine a Língua Portuguesa como um ouvinte.

As crianças surdas geralmente não têm acesso a uma educação especializada e é comum encontrarmos em escolas públicas e até particulares, crianças surdas que estão há anos freqüentando estas escolas e não conseguem adquirir nem a modalidade oral nem a modalidade escrita da Língua Portuguesa, pois o atendimento ainda é muito precário.

A história da educação de surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a Língua de Sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram maiores condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social.

Ao colocar o aprendizado da língua oral como o objetivo principal na educação dos surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado. Apenas profissionais que igualam o conceito de língua oral com o conceito de linguagem podem acreditar que os anos em que a criança surda sofre atraso de linguagem e bloqueio de comunicação (o que é inevitável quando lhe oferecem apenas a língua oral como recurso comunicativo), não prejudicam o seu desenvolvimento. Se, ao contrário, utilizarmos um conceito mais amplo de linguagem e se analisarmos sua importância na constituição do indivíduo, como ferramenta do pensamento e como a forma mais eficaz de transmitir informações e cultura, perceberemos que somente aprender a falar através de um processo que leva tantos anos, é muito pouco em relação às necessidades que a criança surda, como qualquer outra criança, tem.

COMUNICAÇÃO TOTAL

A filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por este motivo, esta filosofia defende a utilização de recursos visuo-manuais como facilitadores da comunicação.

A bibliografia referente a filosofia da Comunicação Total é muito escassa, tanto no Brasil quanto no exterior. O que facilmente encontramos são artigos referentes a experimentos e não à filosofia em si, seus objetivos e pressupostos.

A comunicação Total tem como grande centro de pesquisa e educação a Universidade Gallaudet, em Washington D.C., Estados Unidos. No Brasil, atualmente a

grande representante desta filosofia é a fonoaudióloga e psicanalista Marta Ciccone e o único livro em português que trata da filosofia em si é o livro "Comunicação Total", desta fonoaudióloga.

Os profissionais que seguem a Comunicação Total percebem o surdo de forma diferente dos oralistas, ele não é visto apenas como um portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser eliminada, mas sim como uma pessoa e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo desta pessoa. (Ciccone, 1992)

Na edição de *Comunicação Total* do Centro Internacional de la sordera in Nogueira (1994,p.32), são explicitados os seguintes princípios orientadores da Comunicação Total:

"- Todas as pessoas surdas são únicas e têm diferenças individuais igual aos ouvintes.

-Os programas educacionais efetivos deveriam ser individualizados para satisfazer às necessidades, interesses e habilidades do surdo.

-As habilidades para comunicar vão ser diferentes para cada pessoa.

-Menos de 50% dos sons da fala podem ser observados e entendidos quando se lê os lábios.

-Não há estudos que provem que uma criança surda não pode desenvolver suas habilidades orais.

-As crianças surdas inventam sinais em suas primeiras tentativas de comunicar-se em casa e na escola.

-A comunicação oral exclusiva não é adequada para satisfazer as muitas necessidades das crianças surdas.

-Num ambiente de Comunicação Total sempre existe a segurança do que se está dizendo. Um sistema de dupla informação ou interação sempre existe.

-As crianças que podem desenvolver as habilidades de aprendizagem e comunicação oral estarão motivadas. Aquelas que não têm esta habilidade, desenvolvem outras formas de comunicação.

-Os estudos desde 1960 claramente indicam que a criança que cresce em um ambiente de Comunicação Total demonstra mais habilidade para comunicar-se e tem mais êxito na escola."

A Comunicação Total em oposição ao Oralismo acredita que somente o aprendizado da língua oralizável não assegura um pleno desenvolvimento da criança surda.

Ciccone (1990) afirma que muitas crianças que foram expostas sistematicamente a modalidade oral de uma língua, antes dos três anos de idade, conseguiram aprender esta língua de forma satisfatória, porém, no desenvolvimento cognitivo, social e emocional não foram tão bem sucedidas.

Uma das grandes diferenças entre a Comunicação Total e as outras filosofias educacionais é o fato de a Comunicação Total defender a utilização de qualquer recurso lingüístico, seja a Língua de Sinais, a língua oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). O aprendizado de uma língua não é o objetivo maior da Comunicação Total.

O objetivo principal desta filosofia é facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes e entre surdos e surdos, valorizando sempre a família da criança surda, no sentido de acreditar que à família cabe o papel de compartilhar seus valores e significações, formando, em conjunto com a criança, através da comunicação, sua subjetividade.

Nos Estados Unidos surgiram diversos códigos manuais, diferentes da Língua de Sinais, com o objetivo de facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes e também para facilitar o processo de aquisição da linguagem de crianças surdas. São eles: *Manually Coded English (MCE)*, *Simultaneous Communication (Sim ou SC)*, *Signed English*, *Sign English*, *Manual English*, *English signing*, *Pidgin Sign English (PSE)*, *Ameslish*, *Siglish*.⁹

No Brasil, além da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), a Comunicação Total também utiliza a datilologia, também chamada de alfabeto manual (representação manual das letras do alfabeto), o "cued-speech" (sinais manuais que representam os sons do português), o português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da Língua de Sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar

⁹ Estes códigos submetem de diversas maneiras o léxico da ASL (American Sign Language), a estrutura gramatical da Língua Inglesa.

estruturas gramaticais do português que não existem na Língua de Sinais) e o pidgin (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a Língua de Sinais).

A Comunicação Total recomenda o uso simultâneo destes códigos manuais (que têm como objetivo representar de forma visuo-manual uma língua oral) com a língua oral. Esta comunicação simultânea é possível pelo fato destes códigos manuais obedecerem à estrutura gramatical da língua oral, ao contrário das Línguas de Sinais que possuem estruturas próprias. A Comunicação Total denomina esta forma de comunicação de bimodalismo e é um dos recursos utilizados no processo de aquisição da linguagem pela criança e na facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes. A Língua de Sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o Português pois não temos capacidade neurológica de processar simultaneamente duas línguas com estruturas diferentes.

Ciccone (1990) afirma ser importante a preservação da Língua de Sinais,

"porém, como educadores, quando nos deparamos com espaços básicos de simbolização interditados em razão da diferença, temos julgado de prioritária importância a urgência de alternativas capazes de impedir que familiares corram um sério risco de apenas serem meros observadores no decurso histórico do "des-envolvimento" de seus filhos... não nos importando julgar modos, ou formas, temos endossado a prática de jogos simbólicos, que prestem como matrizes de significações, quer para palavras sinalizadas, quer para palavras oralizadas." (p.77)

A Comunicação Total acredita que o bimodalismo pode minimizar o bloqueio de comunicação que geralmente a criança surda vivencia, evitando assim, as suas conseqüências para o desenvolvimento da criança e possibilitando aos pais ocuparem seus papéis de principais interlocutores de seus filhos. A Comunicação Total acredita que cabe à família decidir qual a forma de educação que seu filho terá. Esta decisão não cabe ao profissional que lida com a criança.

Ciccone (1990) criticando a filosofia Bilingüe, que será vista a seguir, afirma que os profissionais não devem impor aos pais que falem com seus filhos utilizando apenas o

Português e a Língua de Sinais separadamente. A autora compara esta postura com a postura adotada pelo Oralismo, no sentido de não aceitar a diferença. No caso do Oralismo o objetivo é igualar a criança surda ao padrão ouvinte e no caso do Bilingüismo procura-se igualar a família ouvinte ao padrão surdo. As duas filosofias tentam igualar a família ouvinte e a criança surda. A Comunicação Total, ao contrário, aceita e convive com a diferença procurando aproximar e facilitar a comunicação entre a criança surda e sua família ouvinte.

No Brasil, atualmente a Comunicação Total é adotada em algumas clínicas e escolas. A escola Concórdia em Porto Alegre e algumas turmas do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), são exemplos da aplicação prática da filosofia da Comunicação Total. A Comunicação Total demonstra uma eficácia maior em relação ao Oralismo, já que leva em consideração aspectos importantes do desenvolvimento infantil e ressalta o papel fundamental dos pais ouvintes na educação de seus filhos surdos.

A Língua de Sinais, no entanto, não é utilizada de forma plena, como poderia ser. A Comunicação Total não privilegia o fato de esta língua ser natural (surgiu de forma espontânea na comunidade surda) e carregar uma cultura própria, e cria recursos artificiais para facilitar a comunicação e a educação dos surdos, que podem provocar uma dificuldade de comunicação entre surdos que dominam códigos diferentes da Língua de Sinais.

BILINGÜISMO

O Bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilingüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a Língua de Sinais, que é a considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua a língua oficial de seu país.

Os autores ligados ao bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferentes dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez.

O conceito mais importante que a filosofia Bilingüe traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia.

Sacks (1989) respeitando a nomenclatura da comunidade surda americana utiliza o termo Surdez (com S maiúsculo) para designar um grupo lingüístico e cultural e o termo surdez (com s minúsculo) para designar uma condição física, a falta de audição.

A questão principal para o Bilingüismo é a Surdez e não a surdez, ou seja, os estudos se preocupam em entender o Surdo, suas particularidades, sua língua (a Língua de Sinais), sua cultura e a forma singular de pensar, agir, etc. e não apenas os aspectos biológicos ligados a surdez.

Atualmente o Bilingüismo está ocupando um grande espaço no cenário científico mundial. Nos EUA, Canadá, Suécia, Venezuela, Israel, entre outros países, existem diversas universidades pesquisando a Surdez e a Língua de Sinais sob a ótica da filosofia Bilingüe.

Não existe uma unanimidade entre profissionais bilingüistas, em relação às teorias psicológicas e lingüísticas adotadas. Existem diversas pesquisas baseadas no Gerativismo (Chomsky) e também diversas pesquisas baseadas no Sócio-interacionismo (principalmente Vygotsky).

Nas questões educacionais também os profissionais não são unânimes, existem diversas maneiras de aplicar o Bilingüismo em escolas e clínicas especializadas.

Há, no entanto, duas maneiras distintas de definição da filosofia bilingüe. A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a Língua de Sinais e a modalidade oral da língua

de seu país, sendo que só posteriormente é que a criança deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país.

Por outro lado, no entanto, autores como Sanches (1993) acreditam ser necessário para o surdo adquirir a Língua de Sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita e não na oral.

Em relação à aquisição da linguagem, o Bilingüismo afirma que a criança surda deve adquirir, como língua materna, a Língua de Sinais. Esta aquisição deve ocorrer, preferencialmente, através do convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a Língua de Sinais.

É sabido que mais de 90% dos surdos têm família ouvinte. Para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua de Sinais é necessário que a família também aprenda a Língua de Sinais e que a criança possa utilizar esta língua para se comunicar em casa.

A língua oral, que geralmente é a língua da família da criança surda, seria a segunda língua desta criança. A criança surda necessita de um atendimento específico para poder aprender esta língua. Este aprendizado, ao contrário da Língua de Sinais, é muito lento, haja visto as dificuldades de um surdo aprender uma língua oral, já que envolve recursos orais e auditivos, bloqueados por sua deficiência.

Diversos autores acreditam que a língua oral, apesar de extremamente necessária para a vida do surdo, nunca será perfeitamente dominada por ele e está sempre uma língua estranha, não servindo a todas as necessidades do indivíduo e não podendo, portanto, ser a língua materna da criança surda.

Rocha-Coutinho (1986) considera, a este respeito, que:

"Um deficiente auditivo não pode adquirir uma língua falada como língua nativa porque ele não tem acesso a um sistema de monitoria que forneça um feedback constante para a sua fala. A língua falada sempre será um fenômeno estranho para o deficiente auditivo, nunca algo natural. Os deficientes auditivos, provavelmente experimentam um grau considerável de ansiedade ao usar a língua oral porque eles não têm nenhuma forma de controlar a propriedade técnica e social da sua fala, exceto através de movimentos labiais e

da reação das pessoas a sua fala. O deficiente auditivo apesar de contar com expressões faciais e movimentos corporais, não possui uma das fontes de informação mais rica da língua oral: monitorar sua própria fala e elaborar sutilezas através da entonação, volume de voz, hesitação, assim como extrair da produção de seu interlocutor sutilezas através da entonação, volume de voz, etc. " (p.79-80)

A Língua de Sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas.

Brito (1993) afirma que, se a criança surda não for exposta à Língua de Sinais desde seus primeiros anos de vida sofrerá várias conseqüências. São elas:

- "a) Este (o surdo) perde a oportunidade de usar a linguagem, senão o mais importante, pelo menos um dos principais instrumentos para a solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento da ação inteligente;
- b) o surdo não há de recorrer ao planejamento para a solução de problemas;
- c) não supera a ação impulsiva;
- d) não adquire independência da situação visual concreta;
- e) não controla seu próprio comportamento e o ambiente;
- f) não se socializa adequadamente." (p.41)

No Brasil existe um hiato entre a quantidade de pesquisas sobre o Bilingüismo e a Língua de Sinais que vem sendo realizadas e a utilização do Bilingüismo que na prática ainda não foi implantado. São raros os programas televisivos em Língua de Sinais, não temos intérpretes em locais necessários como hospitais, repartições públicas, etc. e a Língua de Sinais ainda não é reconhecida oficialmente como uma língua no Brasil.

Em relação à educação pública é muito raro encontrarmos escolas que utilizem a Língua de Sinais em sala de aula. O que ocorre em muitos casos é que os alunos conversam entre si através da Língua de Sinais mas, as aulas são ministradas em Português, por professores ouvintes que não dominam a L.S. o que praticamente impossibilita a compreensão por parte dos alunos. Mas a pior realidade é que grande parte dos surdos brasileiros e seus familiares sequer conhecem a Língua de Sinais. Muitas

crianças , adolescentes e até adultos surdos não participam da comunidade surda, não utilizam a Língua de Sinais e também não dominam a língua oral.

Em relação às três filosofias educacionais, podemos perceber que elas defendem aspectos diferentes em relação à aquisição da linguagem pela criança surda. A visão que estas filosofias têm em relação à linguagem e sua importância para o desenvolvimento infantil são divergentes, mas estas divergências não são claramente explicitadas. A maior parte da bibliografia relacionada à aquisição da linguagem pelos surdos não se aprofunda nas questões teóricas, mas somente nas questões práticas do atendimento à criança surda, o que prejudica bastante os estudos nesta área.

Para fazer uma análise crítica destas filosofias, que é a proposta deste trabalho, deve-se fazê-la a partir de pressupostos teóricos bem definidos. Não é possível analisar as conseqüências que cada filosofia provoca no desenvolvimento das crianças surdas conhecer, a princípio uma teoria que trate da linguagem e de sua importância no desenvolvimento global da criança, para nortear nossa análise.

Será elaborado a seguir um estudo sobre a teoria sócio-interacionista e suas correlação com o a surdez e as conseqüências do atraso de linguagem, para que posteriormente seja possível analisar criticamente as filosofias educacionais para surdos à luz da teoria sócio-interacionista.

CAPÍTULO 3

CORRELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA SÓCIO-INTERACIONISTA E AS CONSEQÜÊNCIAS DA SURDEZ NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os pesquisadores e estudiosos da área da surdez concordam que os surdos passam por diversas dificuldades no decorrer de suas vidas. Alguns autores ligados à filosofia oralista, como Couto (1985, 1988) e Ponce (s/d) consideram que estas dificuldades estão centradas quase que exclusivamente na dificuldade do surdo de adquirir a língua oral e assim, todos os esforços devem ser feitos no sentido de estimular ao máximo o aprendizado desta língua.

No entanto, diversos autores, como Ciccone (1990), Brito (1993), Reis (1992), Fernandes (1990), afirmam que a criança surda, ao sofrer atraso de linguagem, mesmo que aprenda uma língua tardiamente, terá sempre como conseqüência deste atraso problemas emocionais, sociais e cognitivos. Pode-se dizer que esta afirmação já se tornou comum na área da surdez, mas ainda não foi abordada sistematicamente como deveria.

Ao considerar que o atraso de linguagem causa danos sociais, emocionais e cognitivos estes autores, explicita ou implicitamente mostram que estão utilizando um conceito de linguagem mais amplo, que abrange além da função comunicativa também a função de organização do pensamento, a qual possui um papel essencial para o desenvolvimento cognitivo. Caso contrário, o atraso de linguagem não provocaria danos além das dificuldades comunicativas.

Uma abordagem que estuda a linguagem sob a ótica social e que reflete sobre a sua influência no desenvolvimento cognitivo do indivíduo é a psicologia sócio-interacionista, representada principalmente por autores da ex-União Soviética, como Vygotsky e seus discípulos Luria, Leontiev e Yudovich e também o sociolinguísta Bakhtin.

Neste capítulo será descrita a psicologia sócio-interacionista, que percebe a linguagem como o fator principal no desenvolvimento cognitivo. Durante a exposição das idéias desta teoria será feita uma análise das conseqüências cognitivas, sociais e emocionais sofridas pelas crianças surdas em decorrência do atraso de linguagem.

Vygotsky (1989b) tinha como pretensão a criação de uma psicologia marxista. Ele se opôs às duas correntes vigentes na época: o Behaviorismo que não considerava os aspectos da consciência humana mas apenas as funções mentais inferiores e o Idealismo que tinha como metodologia a introspecção e limitava-se a descrever os fenômenos psíquicos sem explicá-los. O autor partiu dos estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem e percebeu que deveria estudar estas funções em suas origens. Assim iniciou pesquisas em crianças em fase de desenvolvimento. Suas pesquisas contribuíram enormemente para o estudo teórico sobre aquisição da linguagem sob a ótica social e também para o principal objetivo desta dissertação, o estudo de crianças que sofrem atraso de linguagem.

Além das relações entre pensamento e linguagem, Vygotsky (1988, 1989a, 1989b, 1989c) e seus seguidores estudaram as questões sobre o significado e sentido das palavras, a aquisição da linguagem, a formação de conceitos, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o processo das brincadeiras nas crianças, e também o desenvolvimento de crianças deficientes, inclusive crianças surdas, sempre levando em consideração a influência da situação sócio-econômica sobre o indivíduo. Todos estes aspectos serão analisados neste capítulo.

Bakhtin (1990) se opôs às duas correntes lingüístico-ideológicas vigentes, o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, e criou uma teoria acerca da linguagem e de sua influência na consciência humana de valor inestimável. Apesar de não estudar diretamente as crianças, como fez Vygotsky, seus estudos são de grande relevância para este trabalho pois nos traz uma clara noção da relação dialética indissolúvel (usando suas

próprias palavras) entre a ideologia e a psiquismo, ou seja, ele mostra o quanto o indivíduo é formado a partir do contexto social (ideológico) no qual está inserido. O autor explicita também o papel do meio social e da língua e a importância das interações verbais e do diálogo na constituição da consciência humana. Aborda também as diferenças culturais que são refletidas nas línguas e o poder que estas podem exercer no sentido até de exploração sobre indivíduos de classe sócio-econômicas mais baixas. Por fim, o autor aborda as noções de tema e significação e explica a necessidade de se estudar os aspectos lingüísticos a partir de diálogos em seu contexto social, pois somente no contexto social é que as palavras ganham um sentido.

Estas noções de Bakhtin nos levam a questões extremamente complexas no estudo da aquisição da linguagem de crianças surdas, modificando uma visão mais estática de língua, isolada de seu contexto social, que ainda é muito utilizada no estudo da surdez como será visto a seguir.

CONSCIÊNCIA E IDEOLOGIA

Bakhtin (1990), criticando o subjetivismo-idealista, aponta que o objeto de estudo deste é o ato da fala, visto como criação individual, análoga à criação artística, ou seja, aquilo que é produzido individualmente pelo falante. As leis desta teoria seguem as leis da psicologia individual. O autor destaca Wilhelm Humboldt como um dos representantes mais notórios desta corrente.

Alguns profissionais da filosofia oralista deixam transparecer em alguns momentos esta visão de língua já que desconsideram a importância das relações interpessoais e do contexto social no trabalho de aquisição da linguagem de crianças surdas.

Bakhtin demonstra seu pensamento contrário ao subjetivismo idealista com estas palavras: "a consciência humana não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social" (Bakhtin, 1990,p.35)

O objeto de estudo nas pesquisas sobre aquisição da linguagem, deve então, ser deslocado do interior da criança surda para suas relações interpessoais e para o meio social da qual esta participa.

Em relação ao objetivismo-abstrato, o autor cita Ferdinand de Saussure como o principal representante desta corrente e diz que seu objeto de estudo centra-se no sistema lingüístico, ou seja, nos sistemas fonético, gramatical e lexical da língua. O principal interesse desta linha são as regras normativas, aquilo que sempre se repete na enunciação dos falantes e que portanto é social e previamente determinado pela sociedade e não individual.

A noção de social para Saussure (1991) difere da de Vygotsky e Bakhtin. Para Saussure a língua é formada pela comunidade e o indivíduo não pode mudá-la, deve apenas aceitá-la e utilizá-la. A língua é definida como um sistema que possui elementos significativos interrelacionados. Saussure estudou a língua e a considerou o objeto de estudo da lingüística, independente de seus falantes, pois a considerava como um sistema fechado em si mesmo, que deveria ser analisado a partir das opções entre seus elementos constitutivos. A fala, considerada como o aspecto individual da linguagem, com características próprias dos falantes, não foi abordada pelo autor, tão pouco as relações dialógicas. A questão social então, para o autor, refere-se ao uso em comum, por toda a sociedade, de elementos lingüísticos criados ao longo das gerações por esta sociedade, que se apresenta pronto para cada novo membro desta sociedade.

Percebe-se também que o Objetivismo-abstrato minimiza a necessidade das relações interpessoais e do contexto social, pois não leva em consideração que o sentido das palavras depende da situação. Se utilizarmos esta corrente como embasamento para a pesquisa sobre aquisição da linguagem de crianças surdas, acreditaremos que ela poderá adquirir a língua portuguesa a partir das regras gramaticais desta, o que não acontece na realidade com os ouvintes. Na verdade, para o falante de uma língua, a sua gramática é

percebida apenas de forma inconsciente, o que é importante para o falante é o conteúdo, o que é dito. Seria, então, bastante errôneo basear a aquisição da linguagem das crianças surdas apenas nas regras gramaticais.

Pode-se perceber que estas duas correntes centram-se em objetos de estudos diferentes, o individual e o social - para Saussure -, ambas, na opinião de Bakhtin seguindo a razão monológica, não procurando a interrelação entre os aspectos sociais e individuais. Bakhtin partiu da razão dialógica, procurando a relação entre o psiquismo que é individual e a ideologia que é social, concluindo que elas são inseparáveis. Na origem do desenvolvimento, a ideologia é internalizada e forma a consciência individual. O indivíduo, por sua vez, atua na sociedade com suas marcas individuais, mas estas marcas também têm sua origem no meio social.

Com estas afirmações, Bakhtin rompe a clássica diáde individual/social. Estes dois conceitos estão tão entrelaçados em sua origem e tão interdependentes que a visão de oposição torna-se impossível. O indivíduo se constitui a partir de suas relações sociais, utilizando para tal a *linguagem, os signos*. A partir daí, o indivíduo utiliza os signos tanto para se comunicar, no diálogo, como para pensar (diálogo interior). Por sua vez, os indivíduos em conjunto, modificam o meio social do qual participam, pois são sujeitos ativos. Esta é uma relação de mútua dependência. Sem o meio social não há consciência individual e sem os indivíduos não há sociedade.

O meio social e o momento histórico determinam a *língua_s* - Sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo de ligação entre o psiquismo e a ideologia - e são por esta refletidos, ou seja, a *língua_s* reflete e revela as características sócio-históricas de sua comunidade. Atualmente falamos sobre tecnologia, computadores, ecologia, entre outros temas. Estes conceitos só são criados na medida em que a situação sócio-histórica os torna necessários. No início do século, não se falava em

ecologia pois não havia as ameaças ao ecossistema que existem atualmente em decorrência da poluição, desmatamento, etc.

As diferentes sociedades criam especificidades lingüísticas diferentes, de acordo com suas necessidades. Temos exemplos clássicos como: os índios que vivem na selva e nomeiam a cor verde de diversos nomes, dependendo da tonalidade das plantas. Os esquimós que possuem diversas palavras para denominar a cor branca da água em estado sólido.

A realidade sócio-histórica e a língua, que é por esta determinada, constitem a consciência individual. Por exemplo, crianças brasileiras das classes média ou alta, percebem o computador e outros avanços tecnológicos com total naturalidade, como se estes fossem necessários e indispensáveis para suas vidas. A maneira de falar, de ser, o valor que estas crianças atribuem às palavras, enfim toda a subjetividade, são totalmente determinadas pelo momento sócio-histórico em que estas se desenvolvem.

A ideologia, ou seja, os valores sociais e o psiquismo, que são as características singulares do indivíduo, são inseparáveis e os signos servem como mediadores desta relação, já que não é a realidade que é internalizada pelo homem e sim suas simbolizações, o material semiótico.

Bakhtin atribui tal importância à linguagem e à função semiótica que chega a afirmar que sem o signo não há consciência. É a partir dos signos que ocorrem as relações sociais e que se constitui a consciência.

O signo e especialmente o signo lingüístico possui uma função essencial na formação do indivíduo.

“Os signos só emergem, decididamente do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação verbal. (Bakhtin, 1990, p.34)

Este tipo de afirmação nos leva novamente à questão da surdez e do atraso de linguagem. Podemos nos perguntar como ocorre o desenvolvimento da consciência nos surdos que não têm acesso a língua de sua comunidade, já que segundo Bakhtin, os signos são essenciais para a constituição da consciência.

Para completar nosso questionamento podemos refletir também sobre outra citação de Bakhtin:

“Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.” (Bakhtin, 1990,p.33)

Com isto, pode-se entender que não é apenas a fala oral ou a língua áudio-fonatória o único meio de utilização dos signos. Qualquer meio, seja visual, auditivo ou outros, podem servir com igual eficácia como meio de utilização dos signos. Se isto é verdade, como se acredita neste trabalho, o surdo não deveria ter tantos problemas como apresenta, já que não tem impedimentos físicos para adquirir a linguagem.

A resposta para esta questão deve ser procurada, como nos ensina Bakhtin, no meio social e não no próprio indivíduo surdo ou na sua impossibilidade de ouvir. Este indivíduo não é responsável por todas as suas dificuldades, ao contrário, ele possui as capacidades orgânicas necessárias para constituir-se enquanto um indivíduo, no sentido social desta palavra.

Esta constituição não ocorre facilmente porque a sociedade, num passado recente, proibiu o surdo de utilizar a Língua de Sinais e com isto tentou dilacerar, além de uma língua, uma cultura própria. Atualmente, mesmo os surdos que já não sofrem esta proibição, ainda não têm, em sua maioria, acesso à um grupo social que utilize esta língua, ficando assim marginalizados por questões sociais e não individuais ou biológicas.

Partindo, então, da nossa realidade atual, podemos estudar e agir a favor da comunidade de surdos, no sentido de entender e estimular a Língua de Sinais. Muitos estudiosos e também os próprios surdos, estão empenhados em ensinar e divulgar esta

língua. Já foram realizadas descrições das línguas de sinais em vários países, no Brasil existem diversas pesquisas nesta área. Muitos pesquisadores estudam a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e, seguindo Bakhtin, a Língua de Sinais, como qualquer outra, deve ser estudada a partir do meio social no qual estes indivíduos estão inseridos e não apenas o seu sistema gramatical.

Para estudar a LIBRAS é preciso compreender todos os valores que esta carrega, é preciso entender também as limitações que os surdos foram obrigados a enfrentar e que a história desta comunidade é uma história muito particular, formada de preconceitos, marginalização e proibições, como foi visto no capítulo 2.

A LIBRAS e a comunidade que a utiliza, trazem nela marcas específicas. Bakhtin disse que o conteúdo e a forma do signo ideológico estão indissoluvelmente ligados. As línguas de sinais apresentam características bastante próprias, além do conteúdo e da situação sócio-histórica devido ao fato de ser uma língua viso-manual e utilizar aspectos espaciais diferentes das línguas orais.

As características de um falante de LIBRAS e um falante de português são bastante diferentes. Uma questão que começa a ser discutida atualmente (ver Ramos, 1995) é a questão da cultura dos surdos, ou seja, se o surdo, que vive no Brasil e fala a LIBRAS, tem uma cultura diferente da cultura brasileira. Esta questão é muito complexa e não pode ser igualada totalmente, mas apenas a nível comparativo, com os casos de imigrantes que moram no Brasil, dominam duas línguas e geralmente se tornam indivíduos biculturais.

O caso dos surdos é bastante diferente, mesmo tendo uma família ouvinte e se submetendo ao tratamento fonoaudiológico para a aquisição da língua portuguesa, eles demoram bastante para alcançar um sucesso relativo nesta aquisição (em torno de 10 anos) e além desta demora, este aprendizado nunca se dá de forma exclusivamente natural, ou seja, através do diálogo espontâneo, pois há sempre a necessidade de utilização

de técnicas específicas. Por outro lado, a LIBRAS pode ser rápida e naturalmente adquirida em contextos naturais.

Segundo então as idéias de Bakhtin, provavelmente a criança surda que for exposta às duas línguas (o que ainda não é a realidade do Brasil) sofrerá maior influência da LIBRAS na constituição de sua consciência social, o português e o convívio com a sociedade brasileira à qual pertence, certamente também exercerão influência na constituição de sua subjetividade.

Acredito que a criança surda poderá ser bilíngüe e bicultural, embora não se possa afirmar que todas as crianças que passam por uma educação bilíngüe, serão realmente indivíduos bilíngües e biculturais. Se pensarmos no caso dos surdos, que não têm acesso a língua alguma, percebemos que a situação é de grande gravidade, que os surdos são privados de compartilhar as informações mais óbvias de uma comunidade e que, sem um instrumento lingüístico acessível sofrem enormes dificuldades na constituição de sua própria consciência, ou seja, não se constituem a partir das características culturais de sua comunidade e com isto desenvolvem uma maneira de ser e pensar muito diferente dos indivíduos falantes.

“É preciso insistir sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio) mas, ainda, que para o indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. Fora deste material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe.” (Bakhtin, 1990/p.51)

É importante esclarecer que, mesmo sem dominar uma língua, o surdo, por conviver em sociedade, adquire alguma forma rudimentar de linguagem. Ele simboliza e conceitua, interage e se comunica de alguma forma. A diferença é que ele não tem acesso a uma língua estruturada, assim a qualidade e quantidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores daqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam. Os surdos nestas condições só conseguem expressar e

compreender assuntos sobre o "aqui e agora", para falar sobre situações passadas, lugares diferentes e principalmente assuntos abstratos é quase (se não for realmente) impossível.

A noção de Bakhtin (1990) a respeito da determinação do meio social, ideológico, através da utilização de signos, para a formação da consciência, nos dá a clara noção da real dificuldade que os surdos, sem acesso a uma língua, sofrem.

A seguir serão descritos os estudos realizados por Vygotsky sobre as relações entre pensamento e linguagem e perceber-se-á que estes dois autores, em vários pontos, dividem as mesmas opiniões.

PENSAMENTO E LINGUAGEM

As teorias referentes à relação entre pensamento e linguagem na década de 1920 e 1930 foram criticadas por Vygotsky, pois estas ou concebiam o pensamento e a linguagem como iguais ou tratavam-nos como independentes, sem relação alguma. Segundo o autor, psicólogos e reflexologistas americanos consideravam o pensamento como um reflexo inibido em seu ato motor, ou seja, pensamento e linguagem seriam uma mesma função.

No outro extremo considerava-se o pensamento e a linguagem como independentes e "puros", o que também impossibilitaria qualquer análise da interação entre estes.

Vygotsky conclui então que os métodos de análise da relação entre pensamento e linguagem estavam errados e propôs que o estudo da relação entre estas funções fosse feito através de sua unidade comum, tomando como conceito de unidade "o produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca." (Vygotsky, 1989b/p.4)

Conduzindo o estudo do pensamento e da linguagem através de sua unidade não é cometido o erro de dividir sua estrutura a ponto de perder a noção de seu real

funcionamento, impedindo, então, uma visão reducionista destas funções e de suas relações.

Vygotsky encontrou, no significado da palavra, a unidade pertencente tanto ao pensamento quanto à linguagem. É no significado da palavra que o pensamento e a linguagem se unem e formam o pensamento lingüístico.

“O significado da palavra é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa, uma união da palavra e do pensamento.” (Vygotsky, 1989b/p.104)

A linguagem determina, constitui o pensamento. O processo pelo qual a criança adquire a linguagem segundo Vygotsky, segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o indivíduo. Esta visão é compartilhada por Bakhtin que afirma ser a linguagem, os signos, os mediadores entre a ideologia e a consciência.

“O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir.”
(Vygotsky , 1989b/p.108)

Esta afirmação tem grande relevância para o estudo do desenvolvimento da criança, marcando a importância das relações sociais e lingüísticas na constituição do indivíduo e apontando o meio social como o foco de análise nos casos de atraso de linguagem em crianças.

Trazendo estas afirmações para a problemática do surdo percebe-se que os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida que frequentemente não é adequado, ou seja, não utiliza uma língua que a criança surda tenha condições de adquirir de forma espontânea, a Língua de Sinais.

Esta noção implica em que, em uma pesquisa empírica com crianças surdas que sofram atraso de linguagem, como será feito no capítulo 5, não deve ser creditada à

própria criança a origem de suas dificuldades, é preciso primeiro analisar a qualidade e quantidade de informações e interações verbais de que a criança participa para finalmente correlacioná-las com as características cognitivas, sociais e emocionais desta criança.

Vygotsky diz que existem duas linhas de desenvolvimento do pensamento, uma natural, biológica e outra sócio-histórica. O autor não determina detalhadamente qual a importância da linha natural para o desenvolvimento, afirmando que esta é substituída pela linha sócio-histórica. Sua teoria se fixa na explicação da determinação do meio social no desenvolvimento do pensamento.

“A natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico cultural e tem propriedades e leis específicas.”
Vygotsky (1989b,p.44)

Segundo então estas idéias, confirmamos a necessidade de analisar e priorizar as questões sociais em detrimento das questões biológicas, já que, apesar de Vygotsky dizer que existem duas linhas de desenvolvimento, a linha natural não exerce um papel relevante ou decisivo na constituição do pensamento.

Pode-se concluir que, para Vygotsky, a relação entre pensamento e linguagem, apesar de independentes em suas origens, é uma relação de interdependência, na qual a linguagem determina, modela a maior parte do pensamento - o pensamento verbal -, sendo então indispensável para o desenvolvimento deste.

A dificuldade ao acesso de uma língua que seja oferecida natural e constantemente leva a criança surda a um tipo de pensamento concreto já que é através do diálogo e da aquisição do sistema conceitual que ela pode se desvincular cada vez mais do concreto internalizando conceitos abstratos. A aprendizagem tardia de uma língua, como é o caso de muitos que aprendem a LIBRAS na adolescência ou na fase adulta, não possibilita a reversão deste quadro.

A gravidade desta situação é melhor percebida quando se sabe que mesmo em atividades que não exigem a presença da linguagem, o pensamento é totalmente orientado por esta.

Bakhtin diz:

“A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica - todos os signos não verbais - banham-se no discurso e não podem ser totalmente isoladas nem totalmente separadas dele.”
(Bakhtin, 1990/p.38)

Esta idéia parece ter sido sempre percebida, pelo menos de forma inconsciente, pela comunidade ouvinte que sempre considerou o surdo como uma pessoa incapaz intelectualmente. Em todas as situações cotidianas, o surdo que não adquire uma língua, se encontra em dificuldade e não consegue perceber as relações e o contexto mais amplo da atividade em que se encontra, já que para tal seria necessário que seu pensamento fosse orientado pela linguagem. Hoje, sabe-se que estas dificuldades cognitivas são decorrentes do atraso de linguagem, mas a comunidade geral ainda não tem esta compreensão e em muitas situações ainda percebe-se o surdo sendo tratado como um incapaz.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

No início da vida do bebê o pensamento e a linguagem estão dissociados. Vygotsky (1989b) denomina estas funções, nesta etapa, de linguagem não intelectual e pensamento não verbal.

O bebê, a princípio, possui apenas reações instintivas. Quando ele chora, balbucia ou tenta apanhar um objeto, sua mãe cria um significado para estes atos. Por exemplo, ao ouvir o bebê chorar a mãe o amamenta, criando o significado de fome para o choro do

bebê que era apenas um reflexo desencadeado pela situação fisiológica da fome. A partir das significações que a mãe confere às ações do bebê este começa a compartilhar os significados da mãe, assim, o choro e o balbucio passam a ter uma função comunicativa, bem como as tentativas de apanhar objetos que se transformam no gesto de apontar com o objetivo de pedir objetos para o adulto. Estas ações tão simples marcam o início do processo mais complexo que o ser humano domina e que possibilita formas de raciocínio extremamente desenvolvidos, a linguagem.

Estas primeiras formas de comunicação e também as primeiras palavras caracterizam a linguagem pré-intelectual da criança.

Segundo Vygotsky (1989b) a partir dos dois anos de idade as linhas de desenvolvimento entre pensamento e linguagem se cruzam e a linguagem começa a ser interiorizada. Os sintomas que marcam este encontro são os fatos de a criança começar a perguntar com frequência o nome dos objetos e apresentar um salto no domínio de vocabulário muito grande. O cruzamento entre linguagem e pensamento é um momento de grande importância. A partir daí a linguagem, além de servir à comunicação passa à servir também à cognição.

A fala social da criança desenvolve-se cada vez mais. Quando a criança solicita o adulto sempre que tem uma dificuldade, a resposta do adulto passa a ter um papel muito importante de organizar a tarefa da criança. A criança começa a centrar sua atenção naquilo que o adulto fala, nos objetos que ele nomeia, e assim começa a organizar o mundo que no início lhe parecia desorganizado e desestruturado. A linguagem desempenha uma função determinante no desenvolvimento das funções mentais, ela serve como mediadora entre as funções mentais inferiores e superiores.

Como as línguas carregam a cultura de seus falantes, a criança começa a organizar, a recortar o mundo através da cultura e linguagem que lhe é oferecida. Este

aspecto é importantíssimo no sentido de negar a prevalência de características inatas que pudessem determinar a forma de pensar e ser do indivíduo.

Aos poucos, além da fala do adulto, a criança começa a utilizar a sua própria fala para auxiliá-la em suas atividades. A criança fala enquanto executa uma tarefa. Este tipo de fala é denominado fala egocêntrica e tem como função a regulação da tarefa e não a comunicação. (Vygotsky, 1989b)

Durante o desenvolvimento da criança, à medida que ela não necessita mais da ajuda dos adultos, a fala egocêntrica se diferencia cada vez mais da fala social. Sua estrutura gramatical se torna gradativamente diferente, abreviada, já que o interlocutor da criança é ela mesma e portanto, não existe necessidade de contextualizar o conteúdo do discurso. A fala egocêntrica é predicativa, o sujeito não precisa ser mencionado pois a criança sabe quem ou a que ela se refere.

A fala egocêntrica é um estágio do desenvolvimento entre a fala social e a fala interior que marca o início da internalização da linguagem, o encontro entre o pensamento e a linguagem. Pode-se considerá-la como um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as funções intrapsíquicas. (Vygotsky, 1989b)

Durante a atividade, a criança utiliza a fala egocêntrica. No início, em torno dos três anos de idade, esta se localiza predominantemente no fim da atividade. A ação é dominante e a fala se refere àquilo que já foi feito. Com o desenvolvimento, a fala passa a ocupar o meio da atividade até anteceder a esta. Neste momento a fala passa a exercer uma função planejadora, sendo a ação dirigida pela fala. A criança já pode planejar conscientemente, através da fala, suas próximas ações.

Quanto mais velha a criança, menos ela utiliza a fala egocêntrica, pois esta já está sendo interiorizada. A fala egocêntrica diminui até não aparecer mais e evoluir para a fala interior. Neste momento a criança não precisa mais do auxílio da verbalização para

organizar suas atividades, ela planeja as atividades internamente, utilizando o pensamento verbal. (Vygotsky, 1989b)

A fala interior tem suas próprias leis gramaticais. Sua sintaxe parece desconexa e incompleta se comparada à fala social. A fala interior é basicamente uma cadeia de significados, de generalizações, sua expressão fonética é secundária. Os indivíduos pensam basicamente através de conceitos.

A aquisição da linguagem segue, então, a orientação do exterior para o interior e no seu percurso ela passa a dominar e orientar o pensamento através da fala egocêntrica até se tornar a principal forma de pensar através da fala interior que pode ser chamada também de pensamento lingüístico.

Ao se tomar conhecimento destas idéias, de que a linguagem além de ter a função comunicativa exerce também as funções organizadora e planejadora, ou seja, é o instrumento do pensamento mais importante que o homem possui, percebe-se o quanto a criança surda que sofre atraso de linguagem fica em desvantagem em relação às crianças que adquirem a linguagem naturalmente.

A aquisição da linguagem provoca um padrão de desenvolvimento cognitivo da criança. As funções mentais inferiores, tal como a percepção natural, atenção involuntária e memória natural, com a mediação da linguagem transformam-se em percepção mediada, atenção voluntária e memória mediada entre outros. Enfim, toda a cognição passa a ser determinada pela linguagem e sendo esta influenciada e moldada pelas características sócio-econômicas e culturais, conclui-se que todos estes aspectos influenciam no desenvolvimento cognitivo. (Vygotsky, 1989a)

Para comprovar esta teoria Luria, sob a supervisão de Vygotsky, fez uma pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo no Uzbequistão, Ásia central, em 1930 época em que a região estava passando por um momento de transição com a implantação do comunismo. Seu objetivo era analisar qual a importância das condições sócio-econômicas

sobre o desenvolvimento da percepção, generalização e abstração, dedução e inferência, raciocínio e solução de problemas, imaginação, auto-análise e autoconsciência.

A mediação é considerada como a propriedade elementar da consciência humana. As funções mentais superiores se desenvolvem através de mediações, principalmente da linguagem, pois as palavras carregam o significado e as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior.

“A história social estabeleceu o sistema da linguagem e os códigos lógicos que permitem ao homem saltar do sensorial ao racional, para os fundadores da filosofia materialista, tal transição é tão importante quanto a da matéria inanimada para a matéria viva.” Luria (1990/p.25)

Partindo do princípio de que o meio social, o momento histórico e a linguagem determinam o desenvolvimento cognitivo, que alguns processos mentais não podem desenvolver-se fora das formas apropriadas de vida social, Luria escolheu uma região que passava por grandes mudanças sócio-econômicas devido a implantação do regime comunista na antiga União Soviética, para analisar as interferências que estas mudanças provocam na consciência.

Ele chegou a conclusões muito interessantes. Os grupos de pessoas analfabetas e sem convívio social de trabalho possuíam uma maneira de classificar, generalizar e raciocinar bastante diferente das pessoas alfabetizadas. Eles tinham um pensamento concreto, a partir de situações vivenciadas. Por exemplo eles classificavam as cores e formas geométricas de acordo com os objetos que utilizavam, não percebendo as figuras geométricas enquanto tal e sim como objetos conhecidos.

A generalização e abstração também foram feitas de forma diferente pelos analfabetos. Eles não percebiam necessidade em comparar e agrupar objetos em termos abstratos e subordinados a categorias específicas. Ao invés disto lidavam com o agrupamento como se fosse uma tarefa prática e não teórica. Estes sujeitos apresentavam muita dificuldade em interpretar conceitos generalizados, como ferramentas, mobília, etc. e

de agrupar as palavras que pertencem a estes universos. Eles agrupavam estes objetos de acordo com sua utilização (ex: madeira, serra, martelo) e não de acordo com a classificação lógico abstrata.

Em todas as testagens, nas áreas já mencionadas, Luria percebeu um predomínio do pensamento concreto, prático, por parte dos analfabetos em oposição a uma forma de pensamento mais abstrata e lógica por parte dos indivíduos que frequentaram escolas por pequenos períodos ou trabalhadores que trabalhavam coletivamente, pois as necessidades comunicativas que surgem no planejamento do trabalho exercem impacto explícito sobre o pensamento destes indivíduos.

Esta pesquisa, de muita relevância para a psicologia mostra a influência e determinação do fator socio-econômico e da linguagem (língua_b) no desenvolvimento da consciência humana, e confirma mais uma vez que a consciência não é um dom inato, mas ao contrário, as condições sócio-históricas e econômicas é que determinam e modelam a forma como a consciência se constitui.

Voltando à questão da criança surda com atraso de linguagem, surge logo a questão de como esta pensa, se há realmente o desenvolvimento das falas egocêntrica e interior, possibilitando o encontro entre pensamento e linguagem e por fim, se a linguagem assume todas as suas funções, comunicativa, organizadora e planejadora.

As crianças surdas, mesmo aquelas que não são expostas à Língua de Sinais e não recebem nenhuma forma de tratamento para adquirir a língua oral, adquirem alguma forma rudimentar de linguagem, elas simbolizam e conceituam pois convivem socialmente, interagem e se comunicam de alguma forma. A diferença é que não tendo acesso a uma língua estruturada, a qualidade e quantidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores daqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam. Os surdos nestas condições só conseguem expressar e compreender assuntos do "aqui e agora", para falar sobre situações passadas, lugares diferentes e, principalmente, sobre

assuntos abstratos é quase (se não for realmente) impossível. Parece, então, que a função planejadora da linguagem não é dominada inteiramente pelos surdos com atraso de linguagem.

Kelman (1995) pesquisou a linguagem egocêntrica de crianças surdas que não dominam língua alguma e a comparou com a fala egocêntrica de crianças ouvintes. O termo "linguagem egocêntrica" foi utilizado em substituição a "fala egocêntrica", já que as crianças analisadas não tinham condições de falar uma língua oral ou qualquer outra língua.

As crianças foram filmadas enquanto estavam sozinhas brincando. A autora pôde perceber vários sinais que interpretou como característicos da linguagem egocêntrica, presentes tanto nas crianças surdas quanto nas crianças ouvintes, como: tempo de reação, articulação silenciosa dos lábios, murmúrios, mímica oro-facial e expressões corporais.

Somente as crianças surdas apresentaram vocalizações e somente as crianças ouvintes apresentaram fala egocêntrica e interjeições, como: "tz", "pô", "ei" e outros. A autora considerou que as interjeições são indicativas de processos planejadores e reguladores da atividade mental presentes no momento de sua expressão.

Com estes dados pode-se concluir que a criança surda, que cria em conjunto com sua família alguns signos, os utiliza para a organização de seu pensamento. Ou seja, a linguagem rudimentar que toda criança surda desenvolve através de interações sociais, é utilizada não só para a comunicação, mas também para a organização de seu pensamento. O que não podemos concluir é se a criança surda utiliza a linguagem egocêntrica para planejar ações futuras, ou seja, se a linguagem egocêntrica poderia anteceder à ação ao invés de apenas acompanhá-la, exercendo a função planejadora da linguagem.

Podemos considerar, então, que a criança surda possui a fala egocêntrica na mesma proporção que desenvolve sua fala social, em outras palavras, o instrumental lingüístico que a criança surda domina socialmente será utilizado também para pensar, mas

se a criança não se desvincula do ambiente concreto ela não terá condições favoráveis de desenvolver as funções organizadora e planejadora da linguagem satisfatoriamente. A atenção, memória, auto-imagem por exemplo, nestas crianças se formam de maneira bastante diferente das crianças ouvintes.

No capítulo 5 poderão ser observadas algumas características de uma criança surda com atraso de linguagem. Os dados não terão um caráter conclusivo pois se trata apenas de um exemplo, de uma criança. Pode-se apenas considerar que a maioria das crianças surdas que têm atraso de linguagem tem menos elementos para desenvolver a fala egocêntrica e interior. Estes elementos não se referem somente à quantidade de vocábulos que a criança domina e sim ao grau de generalidade que as palavras assumem.

Para uma melhor análise sobre as questões referentes à generalização serão abordadas as idéias de Vygotsky sobre significado e sentido e a formação de conceitos.

SIGNIFICADO E SENTIDO - SIGNIFICAÇÃO E TEMA

Vygotsky, reportando-se à teoria de Saussure, discordou de suas idéias quanto à imutabilidade do signo lingüístico. Para Vygotsky o significado das palavras está constantemente em mutação no decorrer do desenvolvimento infantil, ou seja, um significante não tem um significado estável para todas as pessoas de uma comunidade lingüística nem para o próprio indivíduo no decorrer do seu desenvolvimento.

Esta noção sobre o signo lingüístico é de extrema importância para o estudo de aquisição da linguagem pois mostra que a linguagem do indivíduo está em constante mutação e evolução, e que a aquisição de itens lexicais e das regras gramaticais não determina o término da aquisição da linguagem pela criança, ao contrário, este é o ponto de partida, a partir do qual ocorrem diversas modificações na utilização que o indivíduo faz destas palavras.

Tanto Vygotsky quanto Bakhtin focaram atenção nas questões do significado. Vygotsky diferenciou significado de sentido.

O significado, para os autores, tem um aspecto compartilhado socialmente, mas este só pode ser compreendido no contexto em que se apresenta. É no contexto dialógico que se cria o sentido.

Por exemplo, a palavra cachorro tem um significado compartilhado por toda a comunidade falante da Língua Portuguesa. Se refere a um animal quadrúpede, mamífero, etc. Porém o sentido desta palavra não pode ser entendido fora de seu contexto. Podemos utilizar a palavra cachorro no sentido figurado: "João é feio pra cachorro". Pode-se utilizar ainda, o significado usual da palavra cachorro com sentidos diferentes. Por exemplo: "Vi o cachorro na rua e saí correndo porque fiquei com medo" ou "Vi o cachorro na rua e saí correndo para abraçá-lo". O significado da palavra cachorro é igual nas duas frases mas na primeira ela tem um sentido ligado ao desprazer, provoca medo. Na segunda frase seu sentido está ligado ao prazer, ao carinho. Temos ainda frases de duplo sentido como "O cachorro do meu vizinho", que pode se referir ao cachorro do vizinho ou como uma forma de xingar o próprio vizinho de cachorro. Apenas o contexto pode esclarecer aos interlocutores o sentido das enunciações.

Um outro conceito introduzido por Bakhtin (1990) é o Tema. Tema é o sentido da enunciação completa. Ele é único, como a própria enunciação, é individual e não pode ser produzido duas vezes, pois em cada momento existem aspectos extra verbais específicos que influenciam o tema da enunciação.

No interior do tema, a enunciação possui uma significação que é formada por elementos de enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Esses elementos são abstratos, arbitrários, convencionais. Eles não têm sentido quando estão descontextualizados, mas são parte indispensável da enunciação.

O tema é o estágio superior da capacidade lingüística de significar. A significação corresponde ao estágio inferior. A significação corresponde a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, ou seja, é um elemento da enunciação comum aos interlocutores, considerando que estes falam a mesma língua.

A palavra só pode ser considerada um signo se ela assumir diversos sentidos em diversos contextos, fora isto trata-se de um sinal, sempre igual a si mesmo, sem valor lingüístico.

Conclui-se que para Bakhtin a noção de língua_b não se resume a um conjunto de regras gramaticais, normativas, uma abstração, portanto, como define Saussure. O domínio da língua_a - sistema de regras abstratas compostas por elementos significativos interrelacionados - atinge a significação mas não chega ao tema da enunciação. Já a língua_b emerge a partir do contexto comunicativo, das relações sociais, atingindo o tema da enunciação. É a língua_b e não a língua_a que constitui a consciência.

Pode-se fazer uma correspondência entre os conceitos de significado e sentido para Vygotsky, e significação e tema para Bakhtin. Para ambos, existe um aspecto estável e arbitrário da palavra, que seria o significado para Vygotsky e significação para Bakhtin e um aspecto não estável, que necessita do diálogo contextualizado e dos interlocutores para emergir, que seria o sentido ou tema. Este é considerado pelos autores, o aspecto primordial na comunicação verbal, na fala e na compreensão desta.

A compreensão de que a língua não é formada por signos que representam diretamente a relação entre significado e significante, é muito difícil para os surdos que recebem estimulação apenas na língua oral.

Este é um ponto muito delicado pois é sabido que o surdo nunca poderá aprender a língua oral de forma totalmente espontânea como os ouvintes e é apenas no diálogo espontâneo que surge o sentido. Outra questão é que os aspectos extra-verbais como a entonação e o volume de voz influenciam diretamente na formação do sentido e

obviamente o surdo não tem acesso a estas nuances da língua oral. As crianças ouvintes, aos poucos percebem estas mudanças de sentido, mas para a criança surda esta percepção é bastante difícil, principalmente porque os adultos, diante da dificuldade, utilizam uma linguagem bastante simples com as crianças surdas, utilizando sempre o significado mais concreto e usual das palavras.

Talvez por não compreenderem os deslizamentos de sentido os surdos são muitas vezes considerados rígidos, às vezes não conseguindo entender situações novas e imprevistas, o que pode ser muito ameaçador.

O questionamento acerca destas questões é recente e ainda não se encontrou uma solução para tal. O caminho que vem sendo analisado é a utilização da Língua de Sinais como a única que o surdo pode dominar totalmente e através do qual perceber o deslizamento de significados da língua, bem como adquirir a cultura que esta língua carrega, que é usualmente denominada cultura surda. (Ramos, 1995; Kyle, 1995; Brito, 1993)

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

O conceito ou significado de uma palavra não se refere a um objeto único e sim a uma categoria. O conceito é uma generalização.

O conceito que a palavra assume, tanto no discurso interior quanto no discurso exterior, não se refere a um único objeto e sim a uma categoria, uma generalização. Como já foi dito, o significado não é imutável, ele se modifica no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, ou seja, o nível de generalização e abstração se modifica.

Para a criança pequena uma palavra pode nomear diversos objetos. A palavra carrega também o sentimento que a criança tem em relação a este objeto. A criança frequentemente precisa de auxílio de gestos para que o interlocutor compreenda o

significado dado a palavra. Assim, quando a criança quer beber água ela pode apontar para o copo e falar "água", quando ela quer nadar na piscina ela pode apontar para a piscina e falar a mesma palavra "água", agora com um significado totalmente diferente, marcado pelo gesto.

O pensamento conceitual não é inato, ao contrário, a criança precisa percorrer um longo processo, para alcançar este tipo de pensamento. Neste processo a linguagem do adulto exerce um papel fundamental. A criança não cria conceitos sozinha, ela aprende, através de suas relações sociais os conceitos de sua comunidade e passa a utilizá-los como seus, formando assim uma maneira de pensar, agir e recortar o mundo, que é característica da cultura de sua comunidade.

O início da categorização na criança, é a percepção das semelhanças. Esta é uma função mais difícil do que a percepção das diferenças que é baseada apenas na percepção visual. A noção de semelhança já implica um certo grau de abstração. A criança precisa separar as características dos objetos, comparar o que estes têm em comum e reconhecê-los como semelhantes.

Durante o desenvolvimento infantil a criança categoriza os objetos de diversas formas. Vygotsky (1989b) pontuou três etapas neste desenvolvimento.

A primeira é a agregação desorganizada na qual a criança agrupa objetos aleatoriamente, sem procurar semelhanças.

A segunda etapa é a organização por complexos. Aqui a criança segue diversas estratégias, critérios para o agrupamento. Estes critérios são concretos ainda não são subjetivos ou lógicos em sua maioria. Suas palavras têm um significado bastante amplo como no exemplo dado anteriormente das possibilidades de utilização da palavra "água". A forma como a criança agrupa objetos em categorias, no período do pensamento por complexos é concreta e factual e não abstrata e lógica.

No final do estágio de pensamento por complexos a fala da criança é bastante semelhante à do adulto, porém o significado atribuído às palavras é bastante diferente. A criança não percebe as relações lógicas entre os conceitos.

Como foi pontuado anteriormente, a fala do adulto exerce um papel determinante na formação dos "complexos" infantis. A criança não classifica os objetos, não recorta o mundo individualmente ou devido a sua estrutura inata. A forma como a criança conceitua, cria significações é dada pela interação, pelo diálogo e pela cultura no qual está inserida. A fala do adulto orienta a criança. A forma de classificar e conceituar é característica de cada cultura.

"A formação de conceitos é resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pela qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução de problemas que enfrentamos." (Vygotsky, 1989b/p.50)

A dificuldade encontrada nas traduções entre diferentes idiomas é uma prova da complexidade com que os conceitos se organizam. Podemos encontrar palavras que tenham um significado próximo em duas línguas, mas provavelmente estes nunca estarão representando exatamente o mesmo grau de generalização, já que os significados e conceitos estão inseridos em sistemas conceituais diferentes. As palavras não são independentes umas das outras, elas se organizam tanto no eixo sintagmático quanto no eixo paradigmático. Ou seja, as palavras têm uma organização vertical (paradigmática) que se refere a categorias semânticas. Por exemplo: as palavras banana, fruta, alimento pertencem à mesma categoria semântica e são hierarquicamente estruturadas. Além desta organização as palavras também se organizam no eixo horizontal, sintagmático, que se refere à estrutura frasal, a sintaxe da língua. Assim a mudança de significado de uma palavra muda todo o sistema.

Na fase dos "complexos" a criança começa a desenvolver a abstração quando agrupa objetos com máxima semelhança. Esta forma de agrupamento que é seguida pelo agrupamento com base em um único atributo (cor ou forma por exemplo), e é um precursor dos conceitos verdadeiros, é chamada de conceito potencial.

Para a criança chegar ao conceito verdadeiro ela precisa ter desenvolvido a capacidade de abstração, a capacidade de isolar os atributos do objeto para além da experiência concreta do qual fazem parte, e também a capacidade de síntese. A síntese deve combinar-se com a análise para que se chegue ao conceito verdadeiro.

"Um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento." (Vygotsky, 1989b/p.68)

Pode-se citar mais uma vez, a pesquisa de Luria na Ásia Central para exemplificar esta questão. Luria apresentava quatro palavras para o grupo de pessoas analfabetas, sendo que três palavras faziam parte de uma mesma categoria como as ferramentas e a quarta palavra referia-se a algum objeto que é utilizado no trabalho junto com as três primeiras palavras, como madeira. Luria pedia para que as pessoas dissessem qual destas palavras não fazia parte do grupo. Os informantes demonstraram não conseguir pensar de forma abstrata e respondiam que os quatro objetos não poderiam ser separados pois eles eram utilizados em conjunto. Mesmo quando Luria tentava auxiliar perguntando quais objetos faziam parte do grupo das ferramentas, as pessoas pareciam não conseguirem dissociar a madeira das ferramentas demonstrando estarem presas ao raciocínio concreto e vivencial, sem a possibilidade de analisar estes objetos fora do contexto em que são utilizados, de forma lógica e abstrata. Pode-se fazer uma analogia entre os surdos com atraso de linguagem e estes indivíduos analisados por Luria.

Os conceitos possuem uma medida de generalidade. Cada conceito é uma generalização e a relação entre eles é uma relação de generalidade.

Na fase dos complexos a criança não percebe esta relação de generalidade, assim ela pode considerar, por exemplo, que rosa e flor estão no mesmo nível de generalização não percebendo a hierarquia que existe entre estes dois conceitos.

Apenas no nível mais avançado de pensamento o indivíduo é capaz de perceber as relações de generalidade entre os conceitos, formando seu sistema conceitual. Neste nível o indivíduo é capaz de elaborar novos conceitos independentes da situação concreta. Ele cria conceitos novos através de conceitos já conhecidos.

O surgimento de conceitos generalizados tais como mobília, roupa, moradia, é um avanço muito grande no desenvolvimento infantil. Neste momento a criança cria relações verticais, paradigmáticas entre os conceitos. A utilização deste tipo de conceito, como já foi visto, é difícil para as pessoas analfabetas e com convívio social restrito, pesquisadas por Luria.

Esta noção de que os conceitos formam um sistema e são organizados hierarquicamente é muito importante, é esta a forma de organização que libera o homem do concreto, que permite a construção de idéias abstratas tal como o tempo, espaços não alcançados e relações lógicas. É a relação vertical dos conceitos somada às relações sintáticas da língua que permitem o desenvolvimento de novos conceitos, com a possibilidade de disvinculação do concreto.

E este é, sem dúvida alguma, um grande nó na aquisição da linguagem das crianças surdas.

É bastante difícil conversar com crianças surdas em português sobre assuntos não relacionados diretamente ao ambiente em que a criança e o interlocutor se encontram.

Na realidade o que ocorre é que, devido a esta dificuldade, muitas vezes o adulto se limita a falar sobre assuntos concretos, impossibilitando assim o crescimento da criança e o domínio de assuntos mais abstratos, tal como ocorre com os indivíduos analfabetos e isolados que foram analisados por Luria. Ou seja, impossibilita que a criança dê o salto do

pensamento sensorial para o pensamento racional, que é a principal característica do ser humano.

A criança surda, então, muitas vezes se restringe a níveis de generalização menores, a palavras concretas, apresentando dificuldade em dominar conceitos generalizados e dificilmente percebendo a relação existente entre palavras hierarquicamente relacionadas, como: ser vivo - vegetal - flor - margarida.

Assim, a criança às vezes considera estes conceitos como equivalentes em termos de abrangência e muitas vezes, não conhece ou não sabe utilizar corretamente palavras mais amplas e abstratas como seres vivos e vegetais. Grande parte dos conceitos que utilizamos são aprendidos formalmente, na maioria das vezes na escola.

Vygotsky (1989b) diferenciou este tipo de conceito, chamando-o de conceito científico, dos conceitos adquiridos no cotidiano o qual denominou conceito espontâneo.

Pode-se dizer que os conceitos espontâneos são adquiridos a partir da experiência concreta, no sentido de baixo para cima, das experiências particulares para o geral e os científicos são adquiridos de cima para baixo, das situações gerais para as particulares, isto é, os conceitos científicos são expostos para a criança não através de sua experiência prática e sim através da explicação, a partir de outros conceitos que ela já domina. Os conceitos novos são sempre mediados em relação a seu objeto pelos conceitos que a criança domina. Desde o início os conceitos científicos possuem relações de generalidade, alguns rudimentos de um sistema.

Segundo Vygotsky (1989b), quando a criança desenvolve os conceitos científicos ela modifica também os conceitos espontâneos. Os dois tipos de conceitos passam a fazer parte de um mesmo sistema, eles não são excludentes, ao contrário, a presença de um impulsiona o desenvolvimento do outro.

A questão da aquisição dos conceitos científicos e espontâneos está inserida em um contexto maior que é a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Vygotsky (1989a) cita três teorias sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e as critica. A primeira diz que a aprendizagem e o desenvolvimento são independentes, considerando o aprendizado como um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. A segunda teoria diz que aprendizado é o mesmo que desenvolvimento e a terceira diz que o desenvolvimento depende da maturação do sistema nervoso e da aprendizagem, sendo esta considerada como um dos processos do desenvolvimento.

Vygotsky diz que este último ponto de vista levou alguns pedagogos a ensinar matérias formais, como línguas clássicas nas escolas por acreditarem que mesmo não tendo qualquer aplicabilidade na vida do aluno, estas disciplinas estariam contribuindo para o desenvolvimento global da criança.

Vygotsky é contra esta opinião. O autor diz que "O desenvolvimento de uma capacidade específica raramente significa o desenvolvimento de outras." (1989a,p.93)

Ele segue dizendo que, como prova uma pesquisa de Thorndike,

"A mente não é uma rede de capacidades gerais como observação, atenção, memória, julgamento e etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independe das outras e se desenvolve independentemente." O aprendizado então é "a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas." (Vygotsky,1989a/ p.93)

O aprendizado de um determinado conteúdo só irá impulsionar e direcionar o desenvolvimento de funções mentais que tenham elementos comuns ao conteúdo aprendido. Esta idéia de que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento de certas funções pode ser considerada a principal contribuição de Vygotsky para o estudo da aprendizagem e desenvolvimento.

A aprendizagem cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). ZDP é a diferença entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real, entendendo por nível de desenvolvimento real o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.

O nível de desenvolvimento potencial é determinado através da capacidade da criança solucionar problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O aprendizado produz uma ZDP e pode-se dizer que o bom aprendizado é aquele que está à frente do desenvolvimento. Assim como todas as funções mentais superiores, o aprendizado passa por dois momentos: um momento intersíquico que seria o nível de desenvolvimento potencial e um momento intrapsíquico, que ocorre após a sua internalização, correspondendo ao nível de desenvolvimento real.

Vygotsky ressalva também o fato de a criança não entrar em contato com a aprendizagem apenas na escola. Ao contrário, desde o nascimento a criança começa a se relacionar com os adultos, a ter contato com a língua utilizada por eles e conseqüentemente a receber informações.

A aprendizagem e o desenvolvimento então, estão interrelacionados desde os primeiros dias de vida da criança. A aprendizagem está sempre um pouco a frente, proporcionando o desenvolvimento.

É óbvio, e Vygotsky não nega, que existe uma relação entre o nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. É lógico que existem limites maturacionais para o desenvolvimento infantil. Ninguém espera que um bebê resolva questões complexas de matemática por mais que seja estimulado para tal. O que é importante é que a aprendizagem direciona e impulsiona o desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento não segue o fator biológico natural, ao contrário ele está intimamente

relacionado às formas sócio-históricas às quais a criança está exposta, desde o seu nascimento.

As respostas para as questões do desenvolvimento devem ser procuradas fora da criança, no meio social, nas relações que ela cria. É a partir das relações sociais que a criança aprenderá e para onde o seu desenvolvimento seguirá. Os adultos, e em primeiro lugar os pais, têm um papel determinante no desenvolvimento da criança. Como foi dito anteriormente, as funções mentais surgem primeiro no nível interpessoal, ou seja, a partir da relação entre a criança e o adulto (principalmente os pais já que estes são as pessoas que cuidam da criança e que exercem o papel de mediadores entre a criança e as pessoas com quem ela não convive intensamente).

Vygotsky cita o exemplo de filhos de surdos para explicar a importância da aprendizagem no desenvolvimento.

“Tal como um filho de surdos-mudos, que não ouve falar à sua volta, continua mudo apesar de todos os requisitos inatos necessários ao desenvolvimento da linguagem e não desenvolve as funções mentais superiores ligadas à linguagem, assim todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmo sem a aprendizagem.” (Vygotsky, 1988/ p.115)

A aprendizagem está associada ao lugar social que a criança ocupa, as expectativas que os adultos criam a seu respeito. Se a criança, por exemplo, chega à idade de alfabetização (hoje considera-se inclusive, que a ideia de idade correta para alfabetizar já é um conceito cultural), os outros esperam determinados comportamentos da criança e a criança esforça-se para cumprir aquilo que lhe é cobrado pela sociedade, conseguindo assim vencer os desafios da alfabetização. As regras sociais e o papel específico da criança dentro da sociedade também determinam a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento da criança.

A aprendizagem que se inicia através das relações interpessoais, necessita, na maioria das vezes, da linguagem. O atraso de linguagem, obviamente, causa conseqüências

na aprendizagem e conseqüentemente ao desenvolvimento, já que é a aprendizagem que o impulsiona. Mais uma vez então, entendemos o problema do surdo que sofre atraso de linguagem. Ele não tem acesso aos conceitos científicos, sua aprendizagem é difícil e seu desenvolvimento segue caminhos diferentes aos daquelas crianças que passam por um processo de aprendizagem formal, escolar, sem dificuldades lingüísticas.

A questão da escolarização do surdo é bastante complexa e uma grande fatia dos estudiosos que pesquisam na área da surdez se dedicam diretamente a esta questão.

Este trabalho não tem como objetivo estudar a educação escolar, por isto, se limitará a concluir que por um atraso de linguagem, a criança tem seu aprendizado escolar e conseqüentemente, seu desenvolvimento afetado. No capítulo 5, serão analisadas algumas destas conseqüências no desenvolvimento de uma criança surda.

Porém, como disse Vygotsky, a aprendizagem não se limita ao aprendizado escolar, a criança, desde o nascimento, está constantemente em processo de aprendizagem e desenvolvimento. As brincadeiras representam uma importante parte do processo de aprendizagem pré-escolar. Por isto, será visto agora o processo de aprendizagem e desenvolvimento das brincadeiras.

BRINCADEIRAS

As brincadeiras, como todas as atividades da criança são influenciadas pelo meio exterior: os objetos, outras crianças e também os adultos. As brincadeiras sofrem diversas mudanças no decorrer do desenvolvimento infantil e a língua, desde o início de seu desenvolvimento, é um importante instrumento utilizado nas brincadeiras. No início, a brincadeira antecede a fala e no decorrer do desenvolvimento esta passa a organizar e planejar a brincadeira.

As brincadeiras são simbolizações e assim como a linguagem (língua_b), também passam pelo processo de internalização. Na criança em idade escolar a brincadeira não

deixa de existir, apenas torna-se independente de objetos e de outros participantes, transformando-se em devaneio. Sendo todo o processo organizado pela linguagem (língua), mais uma vez pode-se supor que a criança surda que tem atraso de linguagem apresenta dificuldade também nesta área.

A manipulação dos objetos é a primeira forma de brincadeira no bebê, sendo que a percepção visual dos objetos determina sua ação, que não é planejada, ao contrário, é determinada pela situação real, pelos objetos que estão no seu campo de visão. No início do desenvolvimento infantil, a ação determina o significado da atividade da criança. O objetivo da brincadeira da criança pequena é o próprio processo de brincar e não os seus resultados, que a criança não consegue perceber com antecedência. Nesta etapa a criança surda não se diferencia da criança ouvinte.

A brincadeira da criança sacia seu desejo de lidar, além dos objetos do mundo infantil, com os objetos do mundo adulto. Na impossibilidade de dirigir um carro de verdade, a criança brinca de carrinho atribuindo a este o sentido de carro de verdade e a si própria o sentido de motorista. Quando a criança faz este tipo de brincadeira, ela demonstra que já possui a capacidade de generalizar e de separar o sentido do objeto. O sentido seria o de dirigir um carro de verdade enquanto empurra o carrinho de brinquedo que é o objeto da brincadeira. O significado do objeto (carrinho) é deslocado (carro de verdade).

Pode-se questionar se neste tipo de brincadeira já existe alguma diferença entre crianças surdas e ouvintes. A situação externa é igual, ou seja, a criança surda também brinca de carrinho da mesma forma que a criança ouvinte. Mas pode-se questionar se o significado atribuído ao carrinho e a si própria são iguais para estas crianças. A criança ouvinte participa de conversas com e entre os pais e outros adultos, ela tem mais informações sobre carros, a importância dos pais saberem ou não dirigir, etc., estas

informações criam outras possibilidades de significação para a criança que as crianças surdas com atraso de linguagem provavelmente não têm.

No início do desenvolvimento das brincadeiras, o gesto, os movimentos são imprescindíveis para que esta se realize. Assim a criança pode fingir que uma trouxa de roupa é um bebê, mas para tal é necessário que o gesto de ninar seja feito tal como se faz com um bebê de verdade. A brincadeira só faz sentido, nesta fase, se o gesto corresponder ao real, pois a separação entre o gesto e significado ocorre depois da separação entre significado e objeto.

As brincadeiras das crianças pequenas são uma reprodução da realidade. No início o brinquedo é a lembrança de algo que ocorreu e não é ainda a imaginação. Neste ponto também é provável que as crianças surdas e ouvintes tenham desenvolvimentos diferentes, já que a compreensão das situações vivenciadas pelas crianças ouvintes é mais complexa do que a das crianças surdas.

Leontiev, um importante discípulo de Vygotsky, deteve parte de seus estudos nas brincadeiras infantis. Ele disse que a brincadeira torna-se a atividade principal da criança em idade pré-escolar e que sofre um processo de mudanças contínuas.

Atividade principal segundo Leontiev é a atividade

“em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.” (1988,p.122)

Leontiev diz que para analisar a consciência da criança deve-se examinar a real atividade dela para então compreender suas mudanças psíquicas e depois analisar as conseqüências desta nova forma de consciência no desenvolvimento das futuras atividades. Talvez nesta informação esteja a chave para o estudo das brincadeiras em crianças surdas. No início do desenvolvimento, como foi mencionado, as brincadeiras parecem iguais, mas é bastante relevante questionar se elas têm o mesmo significado para

crianças surdas e ouvintes. Nos termos de Leontiev, se estas brincadeiras realmente representam a mesma atividade para crianças surdas e ouvintes.

Leontiev diferenciou atividade e ação. A atividade tem como objetivo ela própria, por exemplo, ler um livro tendo como objetivo a leitura do livro em si. A ação tem como objetivo a atividade na qual está inserida, por exemplo, ler um livro com o objetivo de passar na prova. A brincadeira é uma ação lúdica.

Nas brincadeiras, como em qualquer situação, os surdos que sofrem atraso de linguagem, têm dificuldade em compreender conteúdos mais amplos e também de planejar. Pode-se questionar se em alguns momentos o que é uma ação para uma criança ouvinte pode ser uma atividade para a criança surda.

A ação lúdica é caracterizada também por sua operação, isto é, os meios pelas quais a ação é realizada. A operação no entanto nem sempre corresponde a ação nas brincadeiras. A ação por exemplo pode corresponder a um cavalo e a operação ao cabo de madeira que a criança utiliza para brincar de cavalo. A operação segue as necessidades do objeto utilizado, a criança montará no cabo de madeira conforme as possibilidades anatômicas deste cabo e não como num cavalo de verdade.

A ação lúdica não é arbitrária, ela segue a ação da vida real, a seqüência desta. O que a diferencia é o seu objetivo que não está na realização da ação e sim no seu próprio processo.

No capítulo 5 será mostrado que a criança surda com atraso de linguagem, às vezes executa ações iguais às da criança ouvinte, mas o objetivo destas ações, por uma dificuldade da criança surda de compreender o contexto maior, é totalmente diferente.

A imaginação surge da disparidade entre a ação e a operação. Como um cabo de madeira não é na verdade um cavalo e a criança precisa se adaptar à realidade do cabo de madeira ela começa a usar a imaginação e a ação continua baseada em um cavalo real.

“Não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação, e dão origem a ela.” (Leontiev, 1988/p.127)

Nas ações, em geral, o significado e o sentido correspondem. Na brincadeira elas são diferentes. No exemplo anterior, o sentido seria o de cavalgar e o significado o cabo de madeira. A relação entre o sentido e o significado do jogo é dado no decorrer deste, é mutável, dinâmico e móvel.

As brincadeiras do período pré-escolar são reais e sociais, é a partir delas que a criança assimila a realidade humana. A fantasia não surge aleatoriamente, ela surge no percurso pelo qual a criança penetra a realidade.

A atividade da brincadeira é uma atividade generalizada, por exemplo, quando a criança representa um personagem, finge que é um motorista, ela representa as características gerais da categoria motorista e não um motorista específico.

A generalização é uma atividade difícil para a criança surda, já que é basicamente através da linguagem que as crianças começam a fazer generalizações e classificações. Não se tem dados referentes a questões da generalização em brincadeiras com crianças surdas. Talvez as brincadeiras possam ajudá-las a suprir suas dificuldades nesta área.

Estes jogos em que a criança representa são chamados jogos de enredo. Nele a criança atribui a ela própria o papel principal e assume as funções de adulto generalizadas e não de um único adulto. As regras dos jogos de enredo são as regras sociais da realidade que ela representa (como o motorista citado anteriormente). Neste tipo de jogo a criança surda apresenta dificuldade pois, quando a criança brinca, a língua, está o tempo todo presente, tanto na sua função comunicativa, organizando a brincadeira com as outras crianças, quanto na organização deste tipo de brincadeira, enquanto discurso interior utilizando conceitos generalizados.

Uma importante mudança que os jogos sofrem é a mudança dos jogos de enredo para os jogos com regras, neste último a situação imaginária e o papel da criança estão contidos de forma latente, ao contrário dos jogos de enredo que possuem a situação imaginária e o papel explícitos e as regras latentes.

As regras representam uma grande dificuldade da criança surda com atraso de linguagem, mais uma vez, não só pela dificuldade de comunicação, como pelas dificuldades cognitivas de perceber relações, o contexto e o objetivo final da brincadeira que necessita de um planejamento.

Os jogos facilitam a aprendizagem da relação criança/objeto e também da relação criança/criança. As crianças evoluem de brincar em uma situação "um ao lado do outro" para uma situação de brincar juntos. No capítulo 5 veremos um exemplo claro da dificuldade desta evolução do brincar ao lado para brincar junto, por parte de uma criança surda.

"As relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita sob a forma de relação dos jogadores entre si." (Vygotsky, 1989B/p.135)

Os jogos possuem, então, uma importância determinada no processo de desenvolvimento, pois nelas a criança vivencia relações sociais que contribuem para a sua constituição enquanto indivíduo e é exatamente por falta da língua, que a criança surda fica em desvantagem também nesta atividade.

Nos jogos com regra fixa a criança aprende a controlar seus impulsos pois o prazer maior está em terminar o jogo (as vezes vencer). Esta é uma etapa importante no desenvolvimento, pois a criança aprende a conviver em sociedade, a respeitar o tempo necessário para a realização de objetivos. A criança deixa de agir instintivamente para suprir suas necessidades momentâneas e passa a aprender a esperar para então conquistar seu objetivo final baseado nas regras sociais.

Uma queixa constante dos pais e professores de surdos com atraso de linguagem, é que estes são impulsivos, não sabem esperar, são agitados. Isto ocorre, provavelmente, porque eles não conseguem entender o contexto da situação em que se encontram e não conseguem se adequar socialmente, desenvolvendo a noção de conquistar objetivos mais complexos. É bom ressaltar mais uma vez que a criança surda sofre grande dificuldade na

função planejadora da linguagem e sem esta função desenvolvida ela não pode criar estratégias para chegar a um determinado fim e nem tem consciência de que é possível haver uma organização e um planejamento da brincadeira.

Outros tipos de jogos são os jogos limítrofes, que marcam o limite entre os brinquedos da pré-escola e a atividade não-lúdica do período escolar. São jogos didáticos, esportes, dramatizações.

Leontiev pontua a importância dos jogos dramatizados, inventados. Eles esgotam a atividade lúdica característica do período pré-escolar e se transformam em devaneio no período escolar. O devaneio é a interiorização dos jogos anteriores e caracteriza uma independência da criança em relação aos objetos.

Leontiev conclui que "as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes." (1988,p.142) Elas evoluem no sentido da ação e da utilização de objetos para a imaginação, o devaneio.

Logicamente a criança que não consegue dominar os jogos, não poderá internalizá-los. No capítulo 5 será visto, na prática, a situação da criança surda com atraso de linguagem perante as brincadeiras.

SURDEZ

Vygotsky (1989c) trabalhou e pesquisou todas as áreas de deficiências, inclusive a surdez. O autor afirma que a surdez é a deficiência que causa maiores danos para o indivíduo, ao contrário do que ocorre com os animais que sofrem maiores danos nos casos de cegueira.

Esta comparação entre o homem e o animal é bastante interessante pois, mais uma vez, demonstra que as questões orgânicas, essenciais e suficientes para o animal, não são as únicas determinantes para o homem e especificamente, para o desenvolvimento infantil

pois se fossem, os danos da surdez seriam menos prejudiciais para as crianças do que a cegueira, como ocorre com os animais.

A surdez causa maiores danos ao homem do que ao animal, por atingir exatamente a função que diferencia os homens dos animais, a linguagem e suas infinitas possibilidades de utilizações. Lembrando mais uma vez a afirmação de Luria (1990), é a linguagem que permite o salto do sensorial, que rege a vida dos animais, para o racional, que rege a vida humana, através de leis sócio-históricas.

A dificuldade dos surdos é que as línguas áudio-fonatórias são as únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades e a surdez impossibilita a criança de adquiri-la espontaneamente. No entanto estas línguas não foram, no decorrer da história do homem, as únicas línguas utilizadas. Luria (1987) se referindo ao desenvolvimento filogenético da linguagem diz que que no início do desenvolvimento da espécie humana, a comunicação era feita através de gestos. Com a evolução da espécie, o sistema fonador passou a ser utilizado para a comunicação. Realmente este sistema parece ser ideal para a comunicação pois possibilita uma maior liberdade para os membros superiores exercerem qualquer atividade no momento da fala e atualmente é bastante prático para a comunicação a distância, através do telefone e rádio, por exemplo.

Porém, como afirmam diversos autores (Vygotsky 1989c, Brito 1993), em relação à qualidade comunicativa e constituição do pensamento, as mãos (e todo o esquema corporal), podem executar com perfeição o mesmo papel que o sistema fonador, através da língua de sinais.

Podemos questionar então, porque a surdez causa tantas conseqüências se o surdo tem um canal (visuo-manual) tão competente quanto o canal áudio-fonatório para se comunicar e chegamos a conclusão que o problema do surdo não é orgânico e sim social, cultural. A nossa realidade (do Brasil e da maioria dos países), como nos mostra o histórico da educação de surdos (ver cap.1) é que as crianças surdas não têm contato com

a Língua de Sinais desde pequenas e como não podem adquirir a língua oral num ritmo semelhante ao das crianças ouvintes, elas, na esmagadora maioria das vezes (se é que não podemos afirmar, sempre) sofrem atraso de linguagem e, como está sendo visto neste trabalho, a linguagem possui um papel decisivo no desenvolvimento infantil.

Vygotsky, em todo o seu trabalho sobre deficiência, ressalta que os problemas da surdez são decorrentes das questões sócio-culturais e que a educação das crianças deve ter como objetivo a minimização destes danos.

“É totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não têm sua origem na deficiência por si mesma, mas sim nas conseqüências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência. A surdez por si mesma poderia não ser um obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a mudez provocada pela surdez, a falta de linguagem é um obstáculo muito grande nesta via. Por isto é na linguagem, como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda.” (Vygotsky, 1989-C./ p.189)

O próprio conceito de deficiência é um conceito culturalmente formado. As crianças surdas não se sentem diferentes, a não ser de modo mediado, secundário, como resultado de suas experiências sociais. Para uma pessoa que nunca viu ou ouviu esta situação é tida como normal, é o padrão que ela conhece. A possibilidade de ver ou ouvir pode ser tão ameaçadora para esta pessoa quanto para um ouvinte ficar surdo. A comunidade geral precisa perceber que o que é considerado normal para a maioria das pessoas não precisa ser compartilhado por todos. Vygotsky disse que no futuro a idéia de deficiência terminaria e que os surdos e cegos seriam considerados apenas como surdas e cegos e não como deficientes.

Esta suposição de Vygotsky é confirmada, em pequena escala, no caso de Martha's Vineyard em meados do século XIX, descrito pelo eminente neurologista Oliver Sacks (1989). O autor refere-se a uma ilha em Massachusetts, que tinha uma população com 25% de surdos devido a uma mutação genética. Sacks disse que, praticamente todas

as famílias desta ilha tinham um membro surdo. Em reação a esta situação, toda a comunidade aprendeu a Língua de Sinais. Assim, os ouvintes tornaram-se bilingües (Língua de Sinais e Inglês) e os surdos monolingües (Língua de Sinais). A relação entre os surdos e ouvintes era intensa, sem dificuldade.

“Na verdade, os surdos não eram encarados como “surdos”, muito menos como “deficientes” .” (Sacks, 1989/p.49)

Sacks ressalta que, em função de os moradores da ilha não perceberem os surdos com alguma particularidade, a questão da surdez foi diluída pela comunidade, como para nós está diluída a cor de cabelos, por exemplo.

“Os surdos em Martha’s Vineyard amavam, casavam, ganhavam a vida, pensavam e escreviam como todos os outros- não eram apartados por qualquer forma e só se distinguiam, de um modo geral, por serem mais instruídos do que os vizinhos, pois praticamente todos os surdos de Martha’s Vineyard eram enviados para o Asilo de Hartford- e eram muitas vezes considerados como os mais sagazes da comunidade.” (Sacks, 1989/p.50-1)

No Brasil temos um exemplo parecido com o de Martha’s Vineyard na tribo indígena Urubu-Kaapor. Brito (1993) relata que nessa tribo, onde existem alguns surdos congênitos, os índios ouvintes são bilingües e os surdos monolingües. A autora conviveu durante um mês no ano de 1982, com a tribo e pôde perceber que para seus membros a surdez não é percebida como um fato trágico e as pessoas surdas não vivem isoladas nem deixam de participar de eventos sociais já que todos os ouvintes se comunicam em Língua de Sinais com elas.

Observa-se então que a surdez em si não deveria prejudicar muito, esta não precisa ser considerada como uma deficiência que incapacita o indivíduo. A situação atual dos surdos, a discriminação e marginalização, ocorre devido as características culturais de nossa sociedade que podem ser modificadas com o crescimento, não a nível quantitativo, como ocorreu em Martha’s Vineyard, mas qualitativo da comunidade surda, aliada a uma mudança de visão da maioria ouvinte, como acreditava Vygotsky.

Vygotsky iniciou um questionamento acerca dos métodos de ensino de fala para as crianças surdas que eram utilizados em sua época. É importante, antes de desenvolver as idéias de Vygotsky, contextualizar o momento em que ele trabalhou, em relação aos trabalhos e pesquisas realizados com surdos.

Nas décadas de 20 e 30, a filosofia oralista era predominante. Em todo o mundo trabalhava-se principalmente com esta filosofia, por isto não é de surpreender a citação de Verner que Vygotsky utiliza como orientadora do início de seus trabalhos, em 1925:

“De todos os métodos de ensino, o método oral é o que mais contradiz a natureza do surdo, mas nenhum método está em condições de devolver o surdo a sociedade humana, como pode fazer o método oral.” (Vygotsky, 1989 C/ p.69)

Nesta época o autor fez críticas ao método oral como vinha sendo utilizado, pois este valorizava a articulação das palavras e não as frases inseridas em seus contextos. O autor propôs então uma reformulação deste método.

“Se esperássemos a criança aprender a pronunciar corretamente cada som e só depois lhe ensinássemos a juntar os sons em sílaba, as sílabas em palavras, se fôssemos dos elementos da linguagem a sua síntese, nunca chegaríamos à linguagem viva e verdadeira da criança. Na realidade acontece exatamente o caminho inverso que é o natural, das formas íntegras da atividade articulatória ao domínio dos elementos de linguagem e de suas combinações. Tanto no desenvolvimento filogenético quanto no ontogenético, a frase antecede a palavra; a palavra, a sílaba; a sílaba, o som. Uma frase isolada é quase uma abstração, a linguagem surge inteira, maior que a oração. Por isso dá-se a criança a linguagem com sentido, indispensável para a vida, isto é a linguagem lógica e não a articulação.” (Vygotsky, 1989C/p.92)

Vygotsky conclui então que a criança surda deve adquirir a linguagem da mesma forma que as crianças ouvintes, seguindo as mesmas etapas. Ele valoriza a educação pré-escolar como o ambiente propício para a estimulação da língua oral e como meio de incorporar a criança surda à comunidade ouvinte.

Em 1930 Vygotsky publicou um artigo com idéias diferentes acerca da Língua de Sinais. Ele fala sobre a necessidade de uma revisão em relação aos diferentes tipos de linguagem utilizada pelos surdos, destacando a "mímica" (naquela época a Língua de Sinais ainda não era denominada enquanto tal) e a escrita e diz ainda que as pesquisas psicológicas apontam a poliglossia (utilização de diferentes formas de linguagem) como a melhor e inevitável alternativa de desenvolvimento da linguagem das crianças surdas.

Naquela época ele já não defendia mais uma modificação do método oral e sim a sua substituição. O autor disse que na educação tradicional para surdos

"a linguagem devora como um parasita todos os demais aspectos da educação, se converte em objetivo próprio, por isto perde sua vitalidade, a criança surda(...) não aprende a falar, a utilizar a linguagem como um meio de comunicação e de pensamento(...) A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica, desde o ponto de vista psicológico, seja a linguagem verdadeira do surdo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas sim porque a mímica é uma linguagem verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras, formadas artificialmente, está desprovida da riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva." (Vygotsky, 1989-C/ p.190)¹⁰

Vygotsky disse que a necessidade de se oferecer uma educação político-social à criança surda - seu objetivo - ficou prejudicada devido à dificuldade lingüística destas crianças. No princípio se pensava que a solução para o desenvolvimento natural da linguagem era uma educação social. Só mais tarde percebeu-se que a própria educação político-social necessita indispensavelmente do desenvolvimento lingüístico como uma de suas premissas psicológicas fundamentais e teve como solução a utilização da Língua de Sinais,

"com cuja ajuda a criança surda pode assimilar uma série de postulados, pensamentos, informações, sem os quais, o conteúdo de sua educação político-social, seria

¹⁰ Grifo meu

absolutamente inútil e ineficaz.” (Vygotsky, 1989-C/p.190).

Ramos (1995,p.37) ressalta que foi Vygotsky quem iniciou a oposição ao oralismo na Rússia, filosofia que dominava desde 1870 e diz também que ele foi “um dos primeiros autores do mundo a considerar a Língua de Sinais como um sistema lingüístico específico”.

Vygotsky tem o mérito de, além de ter desenvolvido uma nova teoria acerca da linguagem e pensamento, também de ser o primeiro autor a considerar a Língua de Sinais como uma língua, apesar de continuar denominando-a de mímica, e de utilizá-la na educação, sugerindo que a educação ideal para a criança surda deve ser baseada na poliglossia.

“As investigações psicológicas, experimentais e clínicas demonstram que a poliglossia, isto é, o domínio de diferentes formas de linguagem, no estado atual da educação dos surdos, é uma via inevitável e a mais frutífera para o desenvolvimento da linguagem e para a educação da criança surda.” (Vygotsky 1989-C/ p.191)¹¹

Mais adiante o autor prossegue no mesmo assunto:

“Só o estudo profundo das leis de desenvolvimento da linguagem e a reforma radical do método de formação da linguagem, podem levar a nossa escola a vencer real e não aparentemente a mudez da criança surda. Isto significa que praticamente devemos utilizar todas as possibilidades da atividade articulatória do surdo, sem tratar com altivez e desprezo a mímica e sem tratá-la como uma inimiga, compreendendo que as diferentes formas de linguagem podem ser não só competitivas entre si, impedindo reciprocamente seu desenvolvimento, mas também como degraus pelos quais a criança surda ascende ao domínio da linguagem.” (Vygotsky 1989-C /p.192)

Segundo Ramos, em 1938, quatro anos após a morte de Vygotsky, houve uma conferência sobre educação na União Soviética e baseados no estudos de Vygotsky, os profissionais mudaram a filosofia educacional vigente (oralismo), passando a utilizar o alfabeto manual e a Língua de Sinais Russa como auxiliares na educação e na vida dos surdos. Atualmente, vários pesquisadores na Rússia, como Zaitseva que iniciou um projeto

¹¹ Grifo meu

de educação bilingüe em 1991, neste país e no resto do mundo, como Arnold nos EUA, seguem as idéias de Vygotsky e trabalham em direção a educação bilingüe para crianças surdas.

A seguir, com base nas idéias desenvolvidas neste capítulo, serão analisadas as três filosofias educacionais para surdos e as conseqüências lingüísticas e cognitivas para as crianças que são educadas em cada uma destas filosofias.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE CRÍTICA DAS FILOSOFIAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

Após o relato das três filosofias educacionais para surdos e sua história, bem como a exposição dos pontos principais da psicologia sócio-interacionista, já é possível fazer uma análise crítica das filosofias educacionais. Este tipo de análise, centrada na aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo, sob o enfoque sócio-interacionista, não é comum no estudo da surdez, que engloba diversas áreas e pode se basear em outras teorias. Por isto, esta análise poderá ajudar os profissionais que trabalham com crianças surdas em fase de aquisição da linguagem.

FILOSOFIA ORALISTA

Como foi dito no primeiro capítulo, a filosofia Oralista tem como objetivo declarado integrar o surdo à comunidade geral ensinando a este a língua oral de seu país.

O ensino da língua oral para o surdo, como a própria palavra ensino já demonstra, não ocorre naturalmente. As crianças ouvintes não precisam aprender uma língua - Sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como o elo de ligação entre o psiquismo e a ideologia -, elas a adquirem espontaneamente através de diálogos contextualizados em suas relações sociais, e se estruturam cognitivamente através da linguagem (língua_b) de sua sociedade.

Esta situação é de extrema importância, é preciso mais uma vez ressaltar que a criança surda (portadora de surdez severa e/ou profunda) não tem condições de adquirir a língua oral apenas através do diálogo. Ela necessita sempre de terapia fonoaudiológica que possa oferecer uma estimulação sistematizada da língua oral.

Por mais que se tente contextualizar o ensino da língua oral para crianças surdas, esta será sempre artificial, pois a criança surda não tem o principal sensor necessário à aquisição deste tipo de língua. Por isto, quando se diz que a criança surda deve aprender a língua oral de forma natural e contextualizada, deve-se compreender que este aprendizado será sempre artificial, sistemático, podendo, no entanto, procurar ser o mais natural e contextualizado possível, tanto na terapia, criando situações que provoquem a necessidade de um diálogo, quanto em casa, com a família dialogando o máximo possível com a criança e utilizando os recursos do contexto que possam ajudá-la a compreender o que é dito.

O atendimento baseado no Oralismo, isto é, o aprendizado da língua oral de forma sistematizada e ao longo de muitos anos, não garante o pleno desenvolvimento da criança surda e nem a sua integração à comunidade ouvinte, já que apenas o domínio desta língua, em hipótese alguma, possibilita a equiparação entre pessoas surdas e ouvintes.

A maior falha do Oralismo é a utilização de um conceito bastante simplista de língua. Língua para esta filosofia é um conjunto de regras abstratas que tem como função a comunicação, ou seja, a concepção Saussuriana.

Atualmente existem outras concepções de língua que englobam, além das regras normativas, os falantes e o processo discursivo. Estes elementos da língua, fundamentais, não são relevados pelo Oralismo, o que resulta em uma concepção a cerca de pessoa surda e de desenvolvimento infantil, bastante limitada.

O processo de aprendizagem da língua oral pela criança surda é bastante diferente da internalização da língua por uma criança ouvinte. Estas diferenças são determinantes pois, como foi visto anteriormente, é através deste processo de internalização de uma língua que se desenvolve o pensamento, a cognição da criança.

Uma característica essencial de uma língua é o sistema conceitual hierárquico. A formação deste sistema não é uma tarefa simples para a criança, ela não pode construir um sistema conceitual mais complexo se não estiver interagindo através de uma língua.

com pessoas de sua comunidade. O sistema conceitual se constitui aos poucos, os valores atribuídos aos conceitos dependem da realidade sócio-econômica e cultural do indivíduo. No caso dos surdos que recebem uma língua descontextualizada e de maneira sistemática é comum eles não perceberem os diferentes níveis de generalização.

Na pesquisa de Luria, na Ásia Central, o autor mostra a dificuldade dos indivíduos analfabetos, que vivem isolados, de compreender em que os conceitos podem ser organizados de forma lógico-abstrata. Estes indivíduos, como foi dito no capítulo anterior, apresentavam grande dificuldade em perceber que a palavra madeira não fazia parte do grupo das ferramentas, já que no cotidiano estes são utilizados juntos.

Uma analogia com os surdos é possível ser feita. Percebe-se constantemente que as crianças surdas têm dificuldade em utilizar conceitos generalizados, como roupa, mobília e outros. Estas palavras não têm correspondência concreta. Não podemos mostrar a mobília para uma criança, podemos mostrar a cama, o armário, etc. A criança deve compreender que a palavra mobília engloba vários conceitos, é uma generalização de nível mais abrangente.

A única maneira da criança construir um sistema conceitual hierárquico é participando interativamente de uma sociedade, compartilhando seus conceitos, não apenas através da aprendizagem da língua oral, que é a proposta do Oralismo. Apenas esta aprendizagem, que não pode ser comparada a aquisição espontânea da língua, não possibilita a formação de um sistema conceitual hierárquico que alcance níveis de generalização maiores, abstratos, já que a aprendizagem da língua oral pela criança surda não se dá através da interação e sim de forma sistemática.

A criança surda sem contato com uma língua natural, não tem condições de adquirir, através do ensino formal, os conceitos científicos e conseqüentemente não consegue adquirir conceitos espontâneos de maior nível de generalização, já que é

justamente a aquisição dos conceitos científicos que impulsiona a aquisição de conceitos espontâneos mais abstratos, de maior nível de generalização.

O Oralismo parece ignorar estas dificuldades que o atraso de linguagem cria e continua se fixando exclusivamente na necessidade da criança surda oralizar.

O sentido atribuído a fala não é o mesmo atribuído pelos autores sócio-interacionistas. Para os oralistas a fala corresponde à oralização e não a linguagem em ação. O conteúdo do que é dito é deixado em segundo plano, caso contrário, os profissionais ligados a metodologia audio-fonatória, não considerariam importante ensinar frases que possuem a mesma estrutura sintática através do Organograma da Linguagem, que representa a sistematização gramatical de uma língua.

Considero que o Organograma da Linguagem pode ser útil em outras situações, como no ensino da gramática para a criança em idade escolar, mas não pode ser considerado um método de ensino de língua materna. A língua materna não pode ser ensinada, tampouco, sistematizada, pois têm a tarefa de servir ao desenvolvimento da atenção, memória, abstração, raciocínio lógico, ou seja, de organizar o mundo culturalmente, pela primeira vez, para a criança.

Couto (1991), autora ligada a filosofia Oralista, como foi citado no capítulo 2, diz que a linguagem se desenvolve espontaneamente na mente, ao seu próprio modo. Ponce (s/d), que segue a mesma filosofia, diz que a inferência das regras da língua materna, visualizadas através do organograma da linguagem, permite a organização do pensamento para criar infinitas frases. A língua se estrutura a partir das noções gramaticais aprendidas através do organograma da linguagem, utilizando novo vocabulário para as estruturas frasais já aprendidas.

Percebe-se que as autoras não privilegiam as relações sociais e o diálogo, considerando a linguagem como algo individual, que é criado a seu próprio modo, necessitando apenas que a criança seja exposta sistematicamente a uma língua,

aprendendo suas estruturas frasais, para fazer inferências de regras gramaticais, aumentando assim a possibilidade de criação de frases até dominar os elementos lingüísticos, podendo criar infinitas frases. A pragmática não é considerada.

Na visão de linguagem adotada neste trabalho percebe-se o quanto este ensino sistematizado de uma língua_a, com o objetivo de levar a criança a inferir as regras gramaticais da língua_a, está aquém das necessidades da criança surda.

Bakhtin diz a respeito das regras gramaticais:

“Na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores... os membros de uma comunidade lingüística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas lingüísticas. A significação normativa da forma lingüística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos.” (Bakhtin, 1990/p.95)

Percebemos, com esta citação a grande diferença conceitual de língua, para Ponce e Couto e para Bakhtin. O termo “língua materna”, utilizado por Ponce, parece não fazer sentido, já que ao adquirir uma língua_a formalmente, sistematicamente, não podemos considerar que estamos adquirindo uma língua_b materna. A língua_b materna é aquela que traz significações para a criança, através da qual ela forma sua consciência, não podendo portanto ser aprendida formalmente, e sim adquirida através das relações interpessoais.

Bakhtin diz:

“Na verdade, a língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos... penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída -graças à língua materna- se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar.” (Bakhtin, 1990/p.108)

O que o Oralismo faz é utilizar metodologias próximas àquelas destinadas ao ensino de línguas estrangeiras, para o ensino da língua oral a crianças surdas. Porém, no caso de crianças surdas a situação é totalmente diferente, elas não possuem uma língua materna para lhes “despertar a consciência”, utilizando os termos de Bakhtin. Por isto, a filosofia Oralista, mesmo alcançando a sua meta, ou seja, que a criança surda oralize, é insuficiente, pois parte de uma noção de língua e linguagem igualmente insuficiente, o que provoca nas crianças surdas atraso de linguagem e todas as conseqüências vistas no capítulo 3, que foram apontadas por Vygotsky há mais de 60 anos, em 1930, ano em que o autor publicou o artigo “El Colectivo como factor para el desarrollo del niño con defecto” defendendo o fim do Oralismo.

Nem a estrutura sintática nem o sistema conceitual, ou seja, os eixos sintagmático e paradigmático da língua, podem ser ensinados. Estes são adquiridos através do contexto e segundo Vygotsky e Bakhtin a importância da linguagem é enorme já que é através desta que o pensamento é constituído.

Além das dificuldades lingüísticas propriamente ditas, sem a internalização de uma língua_b natural, a criança surda apresenta também inúmeras dificuldades cognitivas como na evolução da atenção involuntária para a atenção voluntária, no desenvolvimento da memória mediada, da abstração, dedução e outras funções mentais superiores. Como já foi visto no capítulo anterior, a linguagem (língua_b), formada durante o processo histórico e adquirida pela criança através do diálogo contextualizado, da interação, é a principal ferramenta do pensamento. É a ferramenta que, segundo Luria, nos possibilita passar de uma vida sensorial para uma vida racional.

É errôneo acreditar que o domínio das estruturas gramaticais de uma língua possibilitam o desenvolvimento cognitivo da criança. Como diz Bakhtin (1990), não são palavras o que dizemos e sim verdades e mentiras, coisas boas ou coisas más, ou seja, o conteúdo do que é dito no contexto discursivo.

A filosofia Oralista não considera os aspectos cognitivos que são determinados pela linguagem e pela cultura e se prende ao canal que deve ser utilizado para a transmissão de conteúdos. Para esta filosofia apenas o canal audio-fonatório é considerado eficaz e portanto todos os esforços devem ser centrados no sentido de levar a criança surda a oralizar.

Assim, voltando ao principal objetivo da filosofia Oralista, que é promover a oralização do surdo e possibilitar sua integração na comunidade geral, pode-se perceber que sem a utilização da linguagem (língua_o), adquirida através da interação e que determina a formação do pensamento, estaremos criando crianças bastante diferentes das crianças ouvintes, pois o surdo apesar de poderem falar o português, provavelmente sofrerá dificuldades cognitivas e portanto não será integrado facilmente a comunidade ouvinte, mesmo conseguindo oralizar.

É claro que não podemos restringir os estímulos recebidos pela criança surda apenas àqueles que ela recebe formalmente no aprendizado da língua oral. No cotidiano a criança está vivenciando experiências, se relacionando com a família e amigos. Estas trocas sócio-afetivas são de extrema importância para a criança e é a partir destas trocas e não propriamente do ensino formal que ela irá constituir-se enquanto sujeito, que ela adquirirá valores e significações para seus atos, assim como todas as outras crianças. A grande diferença entre as crianças surdas e ouvintes é que as surdas não dominam uma língua que possa ser compartilhada com seus pais e, se os pais seguirem a risca os pressupostos do oralismo, eles não procurarão formas alternativas de comunicação com seus filhos surdos, restringindo-os a apenas uma língua a qual estes não tem acesso através do diálogo contextualizado.

É importante ressaltar que os pais devem ser estimulados a dialogar em Português com seus filhos surdos, mas, para a criança surda compreender o conteúdo do que lhe é dito em Português necessita de vários anos de estimulação sistemática e dialógica. Assim,

durante toda a infância, os surdos, na maioria das vezes não têm uma boa compreensão daquilo que lhe é dito. Aos pais restam duas alternativas, ou insistem apenas na língua oral e por diversas vezes não realizam uma comunicação bem sucedida ou recorrem a gestos espontâneos e mímicas para tentar ao menos transmitir conceitos concretos e presentes. A utilização de gestos e mímicas contraria os pressupostos da filosofia oralista.

Pelas observações que tenho realizado no contato com surdos e familiares e também baseada no artigo de Pereira (1993) posso supor que a grande maioria das famílias de crianças surdas utilizam gestos espontâneos para se comunicar com os filhos.

Pereira (1993) cita pesquisas de Feldman, Goldin-Meadow e Gleitman que relatam um desenvolvimento de comunicação gestual mais complexa por parte das crianças surdas expostas apenas ao Oralismo, que a de seus pais. Estes autores atribuem este fato a uma capacidade inata do ser humano para a aquisição da linguagem. Porém, independentemente da conclusão destes autores, que não é compartilhada neste trabalho, pode-se perceber que os pais desta pesquisa, mesmo recebendo orientação da filosofia Oralista, se comunicam através de gestos com as crianças surdas.

Pereira pesquisou por três anos a relação entre crianças surdas expostas à educação oralista e suas mães. Ela verificou que as mães priorizam a comunicação oral mas utilizam gestos e procuram compreender os gestos utilizados por seus filhos. E conclui que o desenvolvimento da comunicação gestual não se deve a dons inatos da criança e sim a interação entre a criança e seus pais, colegas e outros.

Nas situações de bloqueio de comunicação, não só as crianças surdas se sentem angustiadas, seus pais também se sentem "deficientes" por não conseguirem transmitir a seus filhos surdos tudo aquilo que gostariam. A necessidade de comunicação entre pais e filhos provoca na maioria das vezes, a utilização de gestos e mímicas por parte destes.

Na visão do Oralismo o surdo é um deficiente que precisa a qualquer custo aprender uma língua que possibilite sua aceitação na comunidade geral. Esta visão

acarretou (e ainda acarreta) muitos problemas a nível de auto-imagem para os surdos. Por um lado, aqueles que conseguiram através de muito esforço, dominar a língua oral e perceberam que este domínio não garantiu sua participação ativa na comunidade ouvinte, por apresentarem dificuldades na articulação da fala e principalmente, por terem crescido sem o suporte linguístico necessário, tornaram-se pessoas com sérios problemas cognitivos, sociais e emocionais. Por outro lado, os surdos que não tiveram sucesso na aquisição da língua oral são considerados e se consideram fracassados, incapazes e perdedores e acreditam que todos seus problemas devem ser creditados ao fato de serem surdos e não saberem oralizar.

Acredito que o Oralismo se mantém vivo até os dias de hoje e, pode-se dizer, ainda com muitos adeptos, pela visão restrita de língua e linguagem que as pessoas adotam. A maioria dos adeptos desta filosofia percebe a língua somente como um código formado por regras gramaticais, que tem como objetivo final a comunicação. Estes profissionais não percebem que a comunicação é o início do processo de aquisição de linguagem e não o seu fim, ou seja, não percebem a importância da interação verbal e do contexto, além de não perceberem também a determinação da linguagem no desenvolvimento cognitivo e emocional e que a linguagem possui duas funções igualmente importantes, a função comunicativa e a função cognitiva.

Além da forma artificial de ensinar a língua oral, o tempo de aprendizagem desta também é uma importante questão a ser analisada. Como já foi dito neste trabalho, as crianças surdas costumam levar em torno de dez anos para dominar a língua oral. Apesar de alguns profissionais relatarem e demonstrarem em congressos casos de crianças surdas que dominam a língua oral numa velocidade semelhante à das crianças ouvintes, sabemos que estes casos são extremamente raros e que existem numerosos fatores que influenciam o desenvolvimento linguístico das crianças surdas, tais como; grau da perda auditiva, época

em que ocorreu a perda auditiva ou se a surdez é congênita, participação da família no tratamento, etc.

Outra questão que se coloca é referente à qualidade de fala e linguagem destas crianças. Na maioria das vezes o critério de análise da linguagem se restringe à quantidade de vocabulário, tamanho das frases e correção gramatical, ou seja, a língua no sentido de Saussure. Outros critérios que consideramos de extrema importância e que foram apontados por Vygotsky e Bakhtin como essenciais para o desenvolvimento infantil, como o nível de generalização das palavras, o deslizamento de sentido, as diferentes possibilidades de utilização da linguagem como argumentação, ficção e outras, além de, obviamente, a utilização da linguagem no desenvolvimento cognitivo através das falas egocêntrica e interior, não são levadas em consideração.

Vimos no capítulo 3 as conseqüências cognitivas que as crianças surdas, que têm atraso de linguagem, sofrem e podemos concluir que o Oralismo é incapaz de evitar estes problemas, pois esta filosofia educacional é incapaz de evitar o atraso de linguagem da criança surda.

Outra questão importante se coloca em relação a fala egocêntrica e interior de crianças que não recebem uma língua através do diálogo contextualizado e aprendem lentamente o léxico e as estruturas gramaticais, que é o caso das crianças surdas expostas ao Oralismo.

Segundo a pesquisa de Kelman (1995), crianças surdas que não possuem língua alguma utilizam os recursos semióticos que dominam para pensar, pois estas crianças demonstraram possuir uma linguagem egocêntrica. Não há notícias de alguma pesquisa que procurasse observar a fala egocêntrica de crianças surdas expostas ao Oralismo, assim, não se pode dizer ao certo como estas crianças utilizam o instrumental lingüístico que recebem, para pensar.

Possivelmente este tipo de pesquisa não causa interesse aos profissionais oralistas pelo fato destes, em sua maioria, seguirem a teoria Inatista de aquisição da linguagem, portanto não acreditam que a linguagem possui papel determinante na formação do pensamento e não valorizam o processo de formação do pensamento lingüístico, já que a linguagem é considerada a externalização do pensamento pré-existente.

O atraso de linguagem que ocorre devido a aquisição sistemática de uma língua, e não através da interação, influencia todo o comportamento da criança. É comum relacionar a surdez com agitação. A agitação que as crianças surdas apresentam pode ser explicada pela falta de interações verbais. Como foi abordado no capítulo 3, a criança presta atenção, se fixa naquilo que é denominado pelo adulto. A criança surda que não recebe a linguagem pelo diálogo não pode atribuir os significados sociais para os objetos e situações, assim elas não compreendem o contexto onde estão inseridos. Pelo mesmo motivo, as brincadeiras também ficam muito presas às brincadeiras motoras. Sem compartilhar a linguagem, é difícil a criança compreender regras e internalizar significados atribuídos aos jogos. Também os jogos de enredo, as representações, são difíceis de serem entendidas por estas crianças, já que, quando as crianças brincam de teatrinho, por exemplo, atribuem diversos significados sociais para os participantes. Estes significados são difíceis de serem percebidos por crianças que sofrem atraso de linguagem.

A aprendizagem, no geral, fica prejudicada nas crianças que não recebem uma língua espontaneamente, no diálogo, como ocorre nas crianças surdas que são expostas apenas à língua oral.

Em relação à aprendizagem escolar, a história nos mostra que houve uma grande queda no rendimento das crianças surdas após a implantação do Oralismo em todo o mundo.

Aqui no Brasil, temos o exemplo do INES. No período oralista as crianças cursavam obrigatoriamente dois anos para cada série escolar quando não havia repetência.

Todos sabem que a criança surda que não possui nenhuma outra deficiência ou patologia, não sofre de nenhum tipo de retardo mental ou dificuldade de aprendizagem específica como a dislexia. Logicamente o que ocorria é que sem uma língua em comum entre o professor e aluno não havia como se transmitir o conteúdo escolar, o que levava a uma grande demora e baixa de qualidade na escolarização.

A expectativa dos professores ligados à filosofia oralista passou a ser muito pequena. Atitudes com a do INES nos levam a acreditar que estes profissionais admitem que o surdo não tem a capacidade de aprender no mesmo ritmo que as crianças ouvintes.

Seguindo a idéia de Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal, ao se limitar a aprendizagem do surdo, limita-se também a possibilidade de desenvolvimento que a aprendizagem promove.

O mesmo autor fala sobre o nível de exigência que se tem dos surdos.

“Tudo depende de que exigências fazemos da educação da criança surda e quais objetivos que esta educação persegue. Se só exigimos o domínio exterior da linguagem e a adaptação elementar para uma vida independente, então, o problema da educação da linguagem se soluciona com relativa facilidade e prosperidade. Se exigimos a ampliação sem limite, como se ampliam em nosso caso, se o objetivo é a aproximação máxima da criança surda, integral em todos os aspectos e que só apresenta como diferença com a criança normal a deficiência auditiva, se nosso objetivo for a aproximação máxima da escola de surdos com a escola de crianças normais, então percebemos uma divergência tremenda entre o desenvolvimento global da criança surda e o desenvolvimento de sua linguagem.” (Vygotsky, 1989-C/p.191)

A filosofia Oralista se limita a exigir do surdo que ele oralize. A língua oral é seu objetivo máximo, que está acima da escolarização e das relações pessoais. Este seu objetivo maior é alcançável, já que após vários anos de tratamento fonoaudiológico, a criança surda pode oralizar e fazer leitura labial, mas ao se deslocar o objetivo do domínio da língua oral para o desenvolvimento da criança incluindo as brincadeiras, a abstração, dedução, auto-análise, atenção voluntária, memória mediada, escolarização e a

participação ativa e interativa da vida social, percebe-se uma limitação muito grande das possibilidades que esta filosofia oferece para a criança surda.

FILOSOFIA COMUNICAÇÃO TOTAL

A Comunicação Total apresenta aspectos positivos e negativos. Por um lado ela ampliou a visão de surdo e surdez, deslocando a problemática do surdo da necessidade de oralização e ajudou o processo em prol da utilização de códigos visuo-manuais. Por outro lado, não valorizando suficientemente a Língua de Sinais e a cultura surda, propiciou o surgimento de diversos códigos diferentes da Língua de Sinais, que não podem ser utilizados em substituição a uma língua, como a Língua de Sinais, no processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo da criança surda.

Como já foi abordado no capítulo 2, a Comunicação Total tem o grande mérito de deslocar a língua oral como o principal objetivo na educação do surdo e considerar como prioritário a comunicação destas crianças, além de reverter a noção de "pessoa surda" imposta pelo Oralismo, considerando o surdo como uma pessoa capaz e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo desta pessoa. (Ciccione, 1990)

Quando mudamos nosso foco de atenção de uma língua, entendida como um conjunto de regras, e passamos o foco para a comunicação, todo o referencial teórico é modificado já que percebemos que o indivíduo não se desenvolve quando domina um conjunto de regras gramaticais e sim quando está envolvido em um contexto comunicativo.

A noção de contexto comunicativo é primordial para a compreensão do desenvolvimento infantil. No capítulo 3 foram analisadas as idéias de autores ligados a psicologia sócio-interacionista que colocam a linguagem como um aspecto central para o desenvolvimento infantil.

A linguagem, que tem como função a comunicação e a constituição do pensamento, só pode ser transmitida em um contexto comunicativo, ou seja, através do diálogo contextualizado e espontâneo.

O adulto, conversando com a criança, chama a sua atenção para os objetos e fatos que são significativos naquele momento e situação. Por exemplo, no cinema o adulto conversando com a criança dirige a sua atenção para o conteúdo do filme. Geralmente o adulto não fala sobre as cadeiras, a parede ou qualquer assunto irrelevante para a compreensão do filme, que é o foco de atenção do cinema. Assim, através da fala do adulto a criança aprende a se comportar de acordo com a necessidade da situação e a dirigir sua atenção para os fatos significativos. Esta aprendizagem, seguindo as idéias de Vygotsky, provoca o desenvolvimento de funções mentais como a atenção, memória, percepção, análise e síntese, abstração, dedução e inferência.

É essencial para a criança estar envolvida em um contexto comunicativo. Esta vivência interacional é bastante diferente da situação de aprendizado formal de língua, que ocorre em situações descontextualizadas.

A partir da compreensão da importância do diálogo contextualizado, a Comunicação Total leva em consideração os aspectos sociais, emocionais e cognitivos, antes desprezados como essenciais para o desenvolvimento infantil global e a nova concepção de pessoa surda.

A solução encontrada pela Comunicação Total para transmitir a linguagem às crianças surdas de forma contextualizada, fugindo ao ensino formal de língua, foi a criação de códigos visuais que acompanham a fala oral do adulto ouvinte, possibilitando uma melhor compreensão pela criança. Estes códigos podem ser uma língua artificial, o Português Sinalizado, os sinais que representam fonemas (Cued-speech), letras (alfabeto manual) ou ainda gestos espontâneos que não caracterizam uma língua. Assim a

Comunicação Total pretende garantir uma relação dialógica entre a criança surda, sua família ouvinte e a sociedade geral.

No entanto as línguas possuem diversas características importantes que as diferenciam de outros códigos, sendo a sua internalização essencial para o desenvolvimento cognitivo. Estas características serão expostas aqui e não no capítulo 2 para facilitar a compreensão da necessidade de uma língua, no desenvolvimento cognitivo.

Felipe (1989) cita os sete elementos que compõem as línguas, sejam estas orais ou de sinais. São eles: 1-Arbitrariedade (a relação entre significado e significante é arbitrária, não existe uma relação intrínseca entre estes.), 2-Dupla Articulação (a língua é formada por elementos não significativos -morfemas- que se unem para formar elementos significativos -signos-, estes por sua vez se articulam criando novas significações), 3- Produto cultural (a língua carrega as características culturais e históricas de seus falante), 4-Produtividade (possibilidade de o falante criar novas estruturas utilizando as regras de sua língua), 5- Deslocamento (possibilidade de o falante falar sobre situações e fatos não presentes e assuntos mais abstratos, não relacionados ao "aqui e agora"), 6-Prevaricação (possibilidade de o falante contar um fato que pode parecer falso, sem sentido e adquirir sentido na situação comunicativa ou construir um discurso coerente porém mentiroso) e 7-Semanticidade.

Ramos (1995), considera que os conceitos de produtividade, deslocamento, prevaricação e semanticidade devem ser percebidos numa única perspectiva, no nível semântico-pragmático.

Estes elementos da língua estão ausentes nos códigos visuais utilizados em conjunto com a língua oral pelos profissionais da Comunicação Total e não permitem a criança exercer uma comunicação mais complexa, além de não servir como instrumento do pensamento e de internalização de uma cultura que são determinantes na formação da subjetividade da criança. O objetivo da utilização destes códigos que acompanham a língua

oral é facilitar a aprendizagem desta língua. Os códigos não podem exercer as funções de uma língua, assim podemos considerar que a criança surda exposta a este tipo de estimulação não tem contato com uma língua que possa ser adquirida naturalmente, como a Língua de Sinais. Por isto alguns autores, como Brito (1993) consideram a Comunicação Total como uma variação do Oralismo.

No caso das línguas sinalizadas, que são línguas artificiais criadas a partir do léxico da Língua de Sinais e as estruturas sintáticas da língua oral a situação é diferente. A Comunicação Total valoriza a criação desta língua já que, ao contrário das Línguas de Sinais, esta pode acompanhar a fala oral¹². As línguas sinalizadas podem possuir a maioria dos elementos constitutivos das línguas mas não possui o elemento Produto Cultural, já que não são criadas a partir de uma comunidade de falantes. Impor ao surdo uma língua artificial, criada por profissionais para aproximar a Língua de Sinais da língua oral não é a melhor solução para o desenvolvimento da criança surda e muito menos para a preservação de uma cultura que surgiu espontaneamente e que deve portanto ser respeitada e valorizada como todas as outras. Conclui-se então que a Comunicação Total valoriza a comunicação a interação entre surdos e ouvintes mas não as características históricas e culturais das Línguas de Sinais que estão presentes de forma subliminar em todas as situação de comunicação em que os falantes participam.

Bakhtin (1988) ressalva várias vezes a questão histórica e cultural das línguas. A LIBRAS carrega características marcadas pela história dos surdos, estas marcas não podem ser apagadas e a tentativa de criar uma nova língua leva para este caminho de perdas.

Ramos (1995) cita um exemplo interessante da LIBRAS que demonstra a história percorrida pelos surdos. Existe um sinal que imita a representação de um botão na roupa e seu significado é um palavrão ofensivo. A origem deste sinal demonstra uma

¹² A Língua de Sinais não pode ser utilizada concomitantemente com a língua oral por ambas possuírem estruturas diferentes. Quando um indivíduo tenta utilizar as duas línguas simultaneamente, inevitavelmente uma língua é prejudicada e o falante passa a utilizar um pidgin.

contaminação do oralismo e da sociedade ouvinte que fazem parte da história dos surdos. Quando os surdos queriam falar "botão", por sua dificuldade articulatória, eles falavam algo sonoramente parecido com "putão", o que era motivo de risos por parte de seus interlocutores ouvintes.

Este exemplo mostra claramente a dificuldade que o surdo tinha e que ainda tem em escala menor, no relacionamento com os ouvintes. Isto é um dado histórico e cultural da comunidade surda brasileira que está registrado na LIBRAS. Os falantes, por mais que não conheçam conscientemente a origem deste palavrão, ao utilizar a LIBRAS para falar e como instrumento do pensamento estão sendo influenciados ou determinados pelas características históricas da língua.

O Português sinalizado, por ser uma língua diferente da LIBRAS, rompe com dados histórico-culturais importantes da LIBRAS.

As próprias comunidades surdas parecem não aceitar esta língua artificial, que em muitos casos é motivo de deboche e desvalorização da pessoa que a utiliza, estando sempre relacionada aos ouvintes e não aos integrantes da comunidade. Percebe-se também um preconceito contra surdos que misturam o Português com a Língua de Sinais no sentido de que este não deveria aceitar a imposição de contaminar a sua língua.

Ramos (1995) faz um cuidadoso relato da situação histórica e atual da educação de surdos no mundo. Ela mostra que a partir de 1960, devido a publicação de Stokoe comprovando o status de língua das Línguas de Sinais e também devido a insatisfação dos surdos com a educação por eles recebidas, começou uma mudança significativa em diversos países em direção aos sinais.

Em um primeiro momento, nas décadas de 60 e 70 e em alguns países, também na década de 80, foi comum a utilização de línguas sinalizadas e também a criação de códigos visuais que facilitassem a comunicação entre surdos e ouvintes.

A partir da década de 80 e mais efetivamente da década de 90, diversos projetos e programas, em diversos países como Rússia, EUA, Suécia, Venezuela, Inglaterra e outros, começaram a perceber a importância das Línguas de Sinais e a diferença entre estas línguas naturais e as línguas sinalizadas artificialmente criadas.

Aqui no Brasil o Português Sinalizado, ou seja uma língua com regras fixas, criadas a partir da fusão entre o Português e a LIBRAS, não chegou a ser difundido. O que é comumente utilizado é a mistura não sistemática entre o Português e a LIBRAS, que acabou sendo chamada de Português Sinalizado mas pode ser considerado um pidgin.

O que comumente ocorre na educação das crianças surdas expostas à Comunicação Total é a facilitação da aquisição da língua oral, através de códigos visuais. Esta facilitação pode ser considerada benéfica mas não dá conta de todas as necessidades da criança surda que necessita conviver em um ambiente que utilize uma língua fácil e espontaneamente adquirida, ou seja, a LIBRAS.

As crianças e seus familiares são estimulados a dialogar utilizando o Português e recursos facilitadores. Pode-se supor que, como a língua oral é adquirida tardiamente e não sendo os recursos visuais suficientes para a constituição cognitiva da criança, estas também passam por um período de atraso de linguagem.

A interação e a comunicação que a Comunicação Total propoe não pressupoe a utilização de uma língua_b em comum pelos falantes, o que parece ser imprescindível no processo de desenvolvimento infantil.

“Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a “atividade mental”, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia.” Yaguello (1990,p.16)

Com esta citação percebemos a impossibilidade de separação entre a língua e seu contexto, a ideologia, fato que ocorre no Português sinalizado, e também podemos inferir as conseqüências da falta desta língua_b no desenvolvimento do pensamento. As crianças que não são expostas a uma língua_b através das relações sociais, do diálogo, não

internalizam todo o instrumental lingüístico necessário para o desenvolvimento do pensamento, provocando assim dificuldades cognitivas, como a possibilidade de falar sobre assuntos ausentes ou abstratos que é um dos elementos da língua, o deslocamento.

Além das conseqüências a nível cognitivo, as interferências que uma língua provoca na outra, podem causar dificuldade na aquisição plena das línguas separadamente.

Pode-se considerar que o bloqueio de comunicação é parcialmente evitado na Comunicação total, a criança consegue expressar aquilo que deseja, mas ela não pode receber do adulto informações muito complexas ou abstratas, se restringindo a assuntos mais concretos. Assim seus desejos possivelmente ficam num plano mais concreto.

Um aspecto bastante importante que a Comunicação Total levanta e que não pode ser desprezado, é em relação a língua materna da criança surda.

A Comunicação Total diz que cada surdo, dependendo de sua história, terá como língua materna, a língua oral ou a LIBRAS. É importante lembrar que para a Comunicação Total não é imprescindível a aquisição da LIBRAS. Alguns autores do Bilingüismo dizem que a língua materna de todo surdo é a LIBRAS, já que esta é a única língua que ele pode dominar totalmente, através do qual ele pode aumentar seu conhecimento, e no qual ele se sente mais a vontade.

Esta questão é bastante complexa, pois se concordamos com certos autores do Bilingüismo estaremos afirmando que o surdo não se desenvolve a partir das significações que seus pais lhe dão e sim a partir do contexto cultural dos surdos. Os pais assim, deixariam de ser os principais interlocutores da criança surda, o que a Comunicação Total parece não aceitar. A Comunicação Total sempre coloca a questão da relação dos pais ouvintes com suas crianças surdas, como uma questão bastante importante.

Esta questão com certeza não será resolvida neste trabalho. Parece ser uma "sinuca de bico", já que, sem uma língua, adquirida espontaneamente, a criança não consegue desenvolver as funções mentais superiores. Seguindo este raciocínio a única

língua materna possível seria a Língua de Sinais. Porém, parece artificial creditar a outros adultos, que não a família da criança, no caso os surdos, a incumbência de serem os principais interlocutores da criança surda, aqueles que lhe significarão e que em conjunto com ela criarão seu sistema conceitual, seus valores, sua cultura.

Parece que de alguma forma, alguma concessão deverá ocorrer. Ou a criança adquire a linguagem no diálogo com seus pais que usam o português e outros códigos visuais, abrindo mão de adquirir uma língua, de forma totalmente espontânea, ou a criança adquire a LIBRAS espontaneamente e os pais abrem mão provisoriamente de serem os principais interlocutores da criança, aqueles que transmitirão sua cultura. Atualmente me parece mais importante que a criança receba uma língua espontaneamente, no caso a LIBRAS, para que possa desenvolver todas as funções cognitivas e quando mais velha, aprendendo também a língua oral, poder participar ativamente da cultura do qual seus pais fazem parte.

Só não concordo em chamar a Língua de Sinais como a língua materna do surdo, pois o conceito de língua materna envolve a aquisição de conceitos e valores dos pais que são transmitidos para criança através desta língua.

Ciccone, como já foi dito, fala que o Oralismo procura igualar o surdo aos ouvintes e que o Bilingüismo procura igualar a família ouvinte aos surdos e a Comunicação Total, ao contrário, convive com a diferença, procurando aproximar e facilitar a comunicação entre a criança surda e família ouvinte.

Parece que o fim da proibição da LIBRAS e a estimulação da utilização de códigos visuais, pressupostos da Comunicação Total, não é a forma mais eficaz de promover a convivência com a diferença.

O grande problema da Comunicação Total é que esta cria novos códigos visuais e até línguas artificiais, como o português sinalizado, para facilitar a aquisição da língua oral pela criança surda.

Como vimos em Bakhtin (1990), a língua carrega uma cultura e é através desta que o indivíduo constitui sua consciência. Não se pode assim, fragmentar uma língua, pois com isto perde-se seus valores, seus dados históricos e culturais. Este é o grande erro da *Comunicação Total*. Por outro lado, esta filosofia contribui enormemente para a análise de diversos problemas do surdo, como o bloqueio de comunicação e suas conseqüências, por exemplo, a agressividade.

A *Comunicação Total*, facilitando a comunicação do surdo evita atitudes agressivas de surdos que não conseguem se comunicar, tampouco organizar internamente as sensações e experiências vividas. A *Comunicação Total* trouxe como questão a relação entre pais ouvintes e filhos surdos, que é muito complexa e envolve os sentimentos de pais que muitas vezes ficam confusos e indecisos perante a tarefa de educar um filho surdo. Porém, retomando a questão, a *Comunicação Total* deixou de centrar atenção no aspecto cultural da Língua de Sinais e da possibilidade desta língua, facilitar o desenvolvimento cognitivo da criança surda.

Somente o biculturalismo promovido pelo bilingüismo é que irá possibilitar o total respeito a diferença, uma efetiva convivência e aproximação entre surdos e ouvintes e um pleno desenvolvimento da criança surda.

A seguir, na análise crítica do Bilingüismo, será melhor detalhada a questão do biculturalismo.

FILOSOFIA BILINGÜE (BILINGÜISMO)

O Bilingüismo tem o grande mérito de divulgar e estimular a utilização de uma língua, que pode ser adquirida espontaneamente pelos surdos, a Língua de Sinais, bem como sua cultura. Somente através da exposição a esta língua, a criança surda pode desenvolver-se linguística e cognitivamente sem dificuldades.

Como já foi dito, o bilingüismo tem como origem a insatisfação dos surdos com a proibição da Língua de Sinais e a mobilização de diversas comunidades em prol do uso desta língua, aliado aos estudos lingüísticos comprovando o status das Línguas de Sinais enquanto verdadeiramente uma língua.

Aqui no Brasil, seguindo a tendência mundial, o bilingüismo começou a ser estudado a partir da década de 80 e implantado em escolas e clínicas na década de 90.

Esta filosofia é recente e a bibliografia disponível se refere principalmente as questões das Línguas de Sinais em si e sobre relatos de projetos que estão sendo implantados. É bastante comum também a utilização da teoria inatista nos projetos bilingües. Também por esta razão diversos aspectos considerados fundamentais neste trabalho que segue a teoria sócio-interacionista não são questionados em outros trabalhos. Assim, diversas suposições levantadas aqui não podem ser confirmadas por outras pesquisas.

Atualmente o INES, maior centro de referências de surdos no Brasil que atende em torno de oitocentas crianças e adolescentes surdos, ainda tem como filosofia educacional oficial o Oralismo e a metodologia multissensorial. No entanto a realidade é bastante diferente da década de 70. Hoje a Língua de Sinais não é proibida como era, ao contrário, ela é estimulada por vários profissionais. A direção procura oferecer cursos sobre bilingüismo e criou projetos de ensino alternativos, ou seja, que utilizam a LIBRAS.

Vários professores já ministram suas aulas em LIBRAS e os alunos estão bastante mobilizados e organizados através do grêmio estudantil. Eles estão exigindo que as aulas sejam todas em LIBRAS e não em Português ou Português Sinalizado, mostram suas dificuldades em compreenderem a língua oral e sugerem soluções. Possivelmente, em um futuro breve, o INES, devido a pressão de seus alunos e profissionais, os avanços nos estudos lingüísticos e pedagógicos e seguindo a tendência mundial, será oficialmente uma escola bilingüe.

O Bilingüismo, assim como as outras filosofias, não pode ser definido como uma filosofia homogênea. Os profissionais atuam e pesquisam seguindo diferentes abordagens dentro desta linha teórica.

O importante é que todos os profissionais percebem a importância da Língua de Sinais no desenvolvimento da criança surda. Esta língua é a única que pode ser adquirida espontaneamente pela criança surda, ou seja, em suas relações sociais, nos diálogos, pois, como já se afirmou aqui, a língua oral requer técnicas específicas para ser aprendida pela criança surda.

Teoricamente o Bilingüismo parece bastante simples e eficaz, pois se a criança surda adquire a Língua de Sinais da mesma forma e na mesma velocidade que a criança ouvinte adquire a língua oral, então a primeira não deverá sofrer nenhum dano cognitivo ou emocional que possa decorrer do atraso de linguagem.

Realmente este raciocínio é correto mas infelizmente a implantação prática do Bilingüismo ainda não foi alcançada no Brasil devido a inúmeros fatores que abordaremos a seguir.

Uma noção importantíssima que deve ser compreendida é o biculturalismo. A comunidade surda, assim como todas as minorias, tal qual os judeus, negros, imigrantes, possuem características culturais próprias e a Língua de Sinais, como todas as outras, tem a marca desta cultura.

Além de participarem de um grupo lingüístico e cultural minoritário, os surdos estão expostos a sociedade maior que é a comunidade ouvinte, que possui uma língua e cultura próprias. Os surdos engajados em sua comunidade, participam então, de duas culturas, a surda e a ouvinte. Mesmo os surdos que não dominam a língua oral participam em algum nível da comunidade ouvinte, já que estão inseridos nesta.

O bilingüismo e o biculturalismo nem sempre ocorrem simultaneamente no mesmo indivíduo. Por exemplo, filhos ou netos de imigrantes que não aprendem a língua de seus

pais ou avós mas que convivem com a cultura destes em casa, clubes ou igrejas, podem ser considerados biculturais. Por outro lado, pessoas que aprendem uma língua estrangeira em cursos podem ser bilíngües e não biculturais, se não conviverem e internalizarem a cultura da comunidade que utiliza esta língua. É o caso de brasileiros que fazem cursinhos de Inglês ou Francês mas não convivem com a cultura americana, inglesa ou francesa, ou seja, aprendem a língua fora de seu contexto cultural.

Ramos (1995) cita três pressupostos de Grosjean(1992), que garantiriam a existência do indivíduo bicultural. Este deve viver em duas ou mais culturas, adaptar-se, mesmo que em parte a estas culturas e atuar no mundo "misturando" estas culturas. O autor valoriza esta "mistura" pois, ao contrário do indivíduo bilíngüe que pode optar por uma ou outra língua, o indivíduo bicultural é constituído enquanto tal, ele é, age e pensa sempre, em todas as situações como um indivíduo bicultural, que percebe o mundo e a si próprio a partir da "mistura" dos recortes de mundo que estas culturas fazem.

A criança surda, que se desenvolve convivendo com as culturas surda e ouvinte, será inevitavelmente, um indivíduo bicultural.

A língua de Sinais sempre é adquirida mais rapidamente que a língua oral, por isto, o sistema conceitual da criança é formado de início, principalmente através da LIBRAS.

Existem vários tipos de bilingüismo (em qualquer tipo de bilingüismo, como Inglês e Português). Carrol (1970) em Savedra (s/d) divide o bilingüismo em dois tipos: o composto, que seria a aprendizagem da segunda língua em situação formal e no qual prevaleceria o sistema de significados da língua materna e o bilingüismo paralelo, em que as línguas seriam adquiridas em situações informais diferentes, produzindo assim dois sistemas conceituais paralelos e independentes.

O indivíduo, então, pode tanto desenvolver seu sistema conceitual na segunda língua, a partir dos conceitos da primeira língua, quanto de forma independente. Nas crianças surdas, isto ocorrerá de acordo com o grau de estimulação que a criança receber

na língua oral e na Língua de Sinais e da facilidade que esta apresentar para adquirir estas línguas.

O ideal é que a criança construa dois sistemas conceituais independentes, pois, assim, a criança adquire os conceitos e valores das palavras em oposição as outras palavras da mesma língua, baseada nas características culturais desta língua, e não criando sinônimos entre as duas línguas.

De qualquer forma, a aquisição espontânea da Língua de Sinais em idade semelhante à que as crianças ouvintes adquirem a língua oral, já evita o atraso de linguagem e todas as suas conseqüências, a nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção, memória, na evolução das brincadeiras e também na educação escolar, se a escola utilizar a Língua de Sinais como principal instrumento lingüístico.

Provavelmente, a Língua de Sinais será a língua mais utilizada na construção da fala interior e exercerá a função planejadora da linguagem, já que esta língua é mais fácil e natural para o surdo. No período da fala egocêntrica as crianças surdas ainda não dominam a língua oral, por isto a língua de sinais também é mais utilizada aqui. Isto não quer dizer que a língua oral não pode servir como instrumento do pensamento para as crianças surdas. Se a criança já possui uma língua para pensar e não sofre nenhum dano cognitivo, ela poderá mais tarde também utilizar a língua oral com este objetivo, se assim desejar.

Uma mãe de uma criança surda de nove anos relatou que percebeu seu filho conversando com outro menino surdo em português. Seu filho falava que era um motoqueiro e planejava diversas aventuras que iria viver com sua moto, obviamente todas fantasiosas. Esta mãe disse que provavelmente seu filho já falava sobre estas fantasias em Língua de Sinais com seus amigos, mas que ela só havia percebido no momento em que ele falou em português.

Pode-se analisar este tipo de manifestação do menino surdo como a internalização de brincadeiras, como a etapa final para o devaneio, a última fase do desenvolvimento das brincadeiras. Este menino já apresenta independência dos objetos e gestos na brincadeira e provavelmente esta independência foi atingida devido a sua estimulação na Língua de Sinais (que começou tardiamente com 4 ou 5 anos) e mais tarde foi transferida para a língua oral.

É comum observarmos que as crianças surdas que sofrem atraso de linguagem, demoram mais tempo para se tornarem independentes dos objetos em suas brincadeiras. Esta demora ocorre exatamente devido a seu problema lingüístico. Ao se evitar o atraso de linguagem, todas as dificuldades que dele se originam podem ser evitadas.

A Língua de Sinais pode ser considerada a grande saída para evitar os atrasos de linguagem, cognitivo e escolar das crianças surdas. Mas, como foi dito, ela ainda não é utilizada com freqüência no Brasil. Um grande inimigo da Língua de Sinais é o Oralismo que proibiu a utilização desta língua nas escolas. Atualmente a luta para que esta seja retomada em escolas é grande mas esbarra em entraves políticos e econômicos sérios.

No Rio de Janeiro, uma pequena escola "Centro Educacional de Surdos Pilar Velazquez", começou um trabalho sistemático tendo a Língua de Sinais como a língua oficial em todas as disciplinas escolares. Outras escolas públicas estão iniciando projetos-pilotos mas sempre com muitas dificuldades, o que é realmente lamentável, pois se as crianças surdas não tiverem um acesso real à educação formal, estaremos mais uma vez, criando crianças analfabetas, com déficits cognitivos e sociais, que não terão condições de exercer plenamente sua cidadania.

Podemos perceber que realmente a nível cognitivo, a Língua de Sinais pode e deve resolver dificuldades como o desenvolvimento das funções mentais superiores que necessitam da linguagem como mediadora, ou seja, a memória mediada, atenção voluntária, análise e síntese, abstração, dedução, auto-análise e outros.

No Centro Educacional de Surdos temos uma comprovação da eficácia da Língua de Sinais. As crianças que estudam nesta escola estão pedindo a presença de uma fonoaudióloga pois consideram importante aprender a falar em Português também.

Este fato desmistifica a crença de que a aquisição da Língua de Sinais leva a criança surda a ficar preguiçosa e não querer falar oralizar. Ao contrário, tendo a "consciência desperta" a criança pode analisar as situações do mundo que a cerca e chegar a conclusões importantes, como a necessidade de aprender a língua de seu país. Este aprendizado, por partir do desejo da criança, não será impositivo e penoso como ocorre em muitos casos.

Abordando a questão da língua materna, deve-se considerar as idéias de Vygotsky e Bakhtin. Se a criança estiver inserida em uma comunidade e interagir com os membros desta utilizando uma língua, ela poderá utilizar esta língua tanto para a comunicação como para o desenvolvimento cognitivo, através da internalização desta língua. A criança então, recorta o mundo, percebe a si própria e aos outros através dos ideais, conceitos e valores desta língua.

No caso de a criança adquirir como primeira língua uma língua diferente da de seus pais várias conseqüências podem ocorrer, já que mesmo após adquirir uma segunda língua, no caso a língua oral, a forma de pensar e ser não deixará de ser marcada pela primeira língua, aquela que foi utilizada para o desenvolvimento das funções mentais superiores da criança.

A situação dos surdos filhos de ouvintes é bastante singular, já que a criança não consegue adquirir espontaneamente, através da relação dialógica, a língua de seus pais, aquela que na maioria das situações é a língua materna dos filhos.

Os surdos se encontram em situação diferente das pessoas que fazem parte de outras minorias, como os judeus e negros, pois em mais de 90% dos casos, os surdos são uma minoria dentro de sua própria família.

Mesmo provocando diferenças culturais entre pais ouvintes e filhos surdos, até o momento a melhor solução encontrada para a educação de crianças surdas é o bilingüismo. Como foi dito anteriormente, alguma concessão deve ser feita na aquisição da linguagem destas crianças e para assegurar o desenvolvimento lingüístico e cognitivo desta é necessário que elas convivam com a comunidade que domina a Língua de Sinais, a única língua que ela pode adquirir espontaneamente, através do diálogo contextualizado.

O Bilingüismo diz que as famílias das crianças surdas devem aprender a Língua de Sinais, mas sabemos que este aprendizado é difícil e longo. Outra diferença entre a criança surda e sua família ouvinte é que, mesmo aprendendo a língua de sinais e convivendo com os surdos, dificilmente os pais se tornarão indivíduos biculturais, já que suas biografias são bastante diferentes da de um adulto surdo que cresceu convivendo com o preconceito e com diversas dificuldades específicas. Obviamente esta afirmação é só uma suposição e dependerá do grau de convívio entre os pais e a comunidade surda. Atualmente ainda é muito raro um convívio realmente próximo entre pais ouvintes e adultos surdos, mas, com a efetivação da filosofia bilingüe esta situação pode vir e se modificar e é até possível que a comunidade surda venha a sofrer interferências significativas desta outra comunidade, os pais de surdos.

A relação entre criança surda e pais ouvintes é complicada e envolve a discussão em torno da língua materna que foi abordada anteriormente. Outra situação que complica esta relação é o fato de o Bilingüismo considerar muito importante a separação das línguas, ou seja, os pais devem apenas falar em português ou em LIBRAS com seus filhos. Isto é muito difícil pois os pais demoram para aprender a Língua de Sinais e a criança nova não compreende a língua oral, assim, a tendência é os pais misturarem as línguas para que consigam se comunicar, mais ou menos, como fazem os profissionais da Comunicação Total.

O fato da criança adquirir primeiro uma língua estranha a de seus pais e conseqüentemente uma outra cultura deve provocar diversas incertezas nestes, mas, no momento parece que estes devem aceitar esta situação, procurando aprender o mais rápido possível a Língua de Sinais, compreendendo que no futuro seu filho fará parte de duas culturas, a sua, que é a cultura ouvinte e a dos surdos.

Acredito que os pais devem também utilizar todas as alternativas comunicativas que tiverem ao alcance, pois através do convívio com estes familiares percebi que não é possível a utilização em separado das duas línguas. Os pais necessitam utilizar todos os recursos possíveis para efetivar uma comunicação bem sucedida. Acredito então, que a comunicação deve ser priorizada em detrimento da estimulação de línguas "puras". Se a criança conviver em outros ambientes, que utilizem as duas línguas separadamente, ela poderá aprendê-las de forma satisfatória. O que não pode ocorrer é um bloqueio de comunicação entre a criança surda e seus pais em prol da utilização em separado das duas línguas, num momento em que a criança ainda não pode dominar a língua oral e seus pais não dominam a Língua de Sinais, pois se isto ocorrer pode provocar uma grande dificuldade de interação, impossibilitando que a criança adquira os valores e conceitos próprios de sua família.

Mesmo que o português demore para ser aprendido pela criança surda, se esta estiver exposta a cultura ouvinte, brasileira no nosso caso, ela absorverá vários aspectos desta cultura como os esportes, roupas, alimentação e vários outros aspectos. Os aspectos mais sutis, que são transmitidos através da língua, como o "jeitinho brasileiro", piadas, crenças e outros, serão mais difíceis de serem internalizados pela criança surda, mas se esta estiver sendo bem estimulada na língua oral, poderá mais tarde participar real e interativamente da comunidade ouvinte, já que não sofrera atraso o desenvolvimento cognitivo e poderá internalizar estes aspectos mais sutis da cultura brasileira. Isto não ocorre com as crianças que sofrem longo período de atraso de linguagem, por sofrerem

danos cognitivos e apresentarem na fase adulta muita dificuldade em perceber aspectos mais globais das situações, muitas vezes se prendendo ao pensamento concreto, não tendo uma visão mais ampla, promovida pelo pensamento lógico-abstrato.

Por isto acredito que a forma de respeitar as diferenças entre surdos e ouvintes, procurando uma melhor interação e possibilitando um pleno desenvolvimento da criança surda, é através do bilingüismo e do biculturalismo, já que a aquisição da Língua de Sinais e internalização da cultura surda, é a única maneira de evitar que a criança surda sofra atraso de linguagem e todas as suas conseqüências. A estimulação da língua oral em crianças que já dominam as funções comunicativa e cognitiva da linguagem, pode garantir também a sua integração na comunidade ouvinte.

No próximo capítulo, será analisada um criança surda entre cinco e meio e seis anos de idade, que sofre atraso de linguagem, recebe estimulação em português e um pouco em LIBRAS, mas não convive com a comunidade surda. Serão analisadas as relações familiares e sociais e a função comunicativa da linguagem nesta criança em momentos de interação com a família, escola e clínica fonoaudiológica, além dos aspectos cognitivos.

CAPÍTULO 5

PESQUISA SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE UMA CRIANÇA SURDA

O objetivo deste capítulo é fazer uma análise sobre o desenvolvimento cognitivo e a aquisição da linguagem de uma criança surda.

Como o enfoque adotado neste trabalho é interacionista, julgou-se adequado e necessário analisar a criança em interação com as pessoas com quem ela convive, sua família, escola e clínica fonoaudiológica. Para enriquecer mais a análise, optei por fazer também uma pesquisa comparativa entre a criança surda e seu irmão gêmeo ouvinte, em relação à qualidade de interações entre os irmãos, entre cada um destes e seus pais ouvintes, entre cada criança e seus colegas da escola, professores, etc.

O objetivo é fazer uma análise de como a qualidade de interações influenciam no desenvolvimento cognitivo destas crianças, ou seja, a relação entre as funções comunicativa e cognitiva da linguagem.

GUSTAVO¹³ E SUA FAMÍLIA

A família de Gustavo é composta pelos seus pais, que são ouvintes, e por dois irmãos. Os três meninos são trigêmeos. Na época das gravações eles tinham cinco anos e meio. Gustavo e Jorge são surdos, sendo que Jorge além da surdez, apresenta também distúrbios de comportamento, por isto não foi alvo de análise nesta pesquisa. André, o terceiro irmão, é ouvinte. A família é de classe sócio-econômica média. Os pais têm nível escolar superior, na área de Letras.

A surdez de Jorge e Gustavo foi percebida por sua mãe aos oito meses de idade e aos dez meses foi confirmada pelo médico otorrinolaringologista.

¹³ Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

Gustavo e Jorge apresentam surdez sensorioneral bilateral profunda.¹⁴ Eles começaram a utilizar aparelho de amplificação sonora individual em torno de um ano de idade e também nesta época iniciaram tratamento fonoaudiológico com uma profissional da linha oralista, com a qual fizeram terapia durante três meses apenas. Entre um ano e três meses e dois anos de idade fizeram terapia fonoaudiológica em uma escola especializada que oferece este serviço. A terapia era individual, duas vezes por semana e a família participava de terapia familiar com a frequência de uma sessão semanal, na mesma instituição.

Aos dois anos Gustavo e Jorge trocaram de instituição e iniciaram a terapia em uma clínica fonoaudiológica particular, na qual permanecem até hoje. Nesta clínica o atendimento é em grupo com a frequência de duas horas diárias, cinco vezes por semana. Além das sessões de fonoaudiologia, a clínica oferece aula de Língua de Sinais para as crianças e para os pais, pois esta segue a filosofia bilingüe.

Jorge, aos dois anos e meio, quando começou a apresentar distúrbio de comportamento passou a ser atendido pela psicóloga da clínica e parou o tratamento fonoaudiológico, bem como as aulas de Língua de Sinais. Apenas aos cinco anos recomeçou as aulas de LIBRAS individualmente. Jorge faz também terapia psicomotora duas vezes por semana.

André, o irmão ouvinte, começou a aprender a Língua de Sinais aos dois anos, tendo aulas uma vez por semana em conjunto com as crianças da clínica.

Durante um ano toda a família e os amigos interessados frequentaram aulas de Língua de Sinais na casa dos avós.

Os meninos começaram o pré-escolar em uma escola originariamente regular, que recebeu diversas crianças surdas. Com o ingresso das crianças surdas, a escola adotou a filosofia Comunicação Total. No final de 1992 a escola fechou e eles passaram a estudar em outra escola regular, onde Gustavo e Jorge são os únicos surdos. Os profissionais da

¹⁴ O grau de surdez é classificados como leve, moderado, severo e profundo.

escola e as outras crianças se comunicam com Gustavo em Português e recorrem bastante a gestos espontâneos e mímicas.

Na época das gravações, Gustavo e André estavam no último ano do pré-escolar e Jorge estava uma série abaixo.

A opção pela educação bilíngüe foi feita inicialmente pelo pai quando este estava terminando a graduação em Letras e entrou em contato com o grupo de estudos de linguagem e surdez da sua universidade. Antes deste contato ele acreditava que a Língua de Sinais era maléfica para as crianças surdas pois os profissionais que atendiam seus filhos assim o informaram. Atualmente ele tem convicção que a Língua de Sinais é a melhor opção mas relatou sentir um pouco de medo de criar seus filhos para viverem em um gueto e também disse que é "chocante" ver seu filho falar uma outra língua que não a sua.

A mãe relatou que quando viu a alegria de Gustavo na aula de LIBRAS teve certeza que esta era a melhor opção. Atualmente ela está convicta da importância da Língua de Sinais e feliz por poder se comunicar com mais facilidade com o filho.

ROTINA DA FAMÍLIA

Rotina de Gustavo nos dias úteis:

HORA/DIA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
6:15 -7:30	Acorda na cama dos pais Toma café e se arruma com ajuda dos pais	Acorda na cama dos pais Toma café e se arruma com ajuda dos pais	Acorda na cama dos pais Toma café e se arruma com ajuda dos pais	Acorda na cama dos pais Toma café e se arruma com ajuda dos pais	Acorda na cama dos pais Toma café e se arruma com ajuda dos pais
7:30	Pai leva para clínica	Mãe leva para clínica	Pai leva para clínica	Pai leva para clínica	Mãe leva para clínica
8:00-10:00	clínica	clínica	clínica	clínica	clínica
10:00	Babá busca e leva para casa	Babá busca e leva para natação	Babá busca e leva para casa	Babá busca e leva na natação	Babá busca e leva para casa
10:30-13:00	Fica em casa vendo TV com os irmãos. Almoça e se arruma	Chega em casa 12:30, almoça e se arruma	Fica em casa vendo TV com os irmãos. Almoça e se arruma	Chega em casa 12:30, almoça e se arruma	Fica em casa vendo TV com os irmãos. Almoça e se arruma
13:15	Babá leva para escola	Babá leva para escola	Babá leva para escola	Babá leva para escola	Babá leva para escola
13:30-17:30	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola
17:30	Babá busca e leva para casa	Capoeira na escola	Babá busca e leva para casa	Capoeira na escola	Babá busca e leva para casa
18:00-21:00	Fica em casa com os pais e irmãos	18:30 a mãe busca na escola e leva para casa	Fica em casa com os pais e irmãos	18:30 a mãe busca na escola e leva para casa	Fica em casa com os pais e irmãos
21:00	Dorme na sua cama, depois vai para a cama dos pais	Dorme na sua cama, depois vai para a cama dos pais	Dorme na sua cama, depois vai para a cama dos pais	Dorme na sua cama, depois vai para a cama dos pais	Dorme na sua cama, depois vai para a cama dos pais

Rotina de André nos dias úteis:

HORA/DIA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
6:15-8:00	Acorda na própria cama, toma café e se arruma com ajuda dos pais	Acorda na própria cama, toma café e se arruma com ajuda dos pais	Acorda na própria cama, toma café e se arruma com ajuda dos pais	Acorda na própria cama, toma café e se arruma com ajuda dos pais	Acorda na própria cama, toma café e se arruma com ajuda dos pais
8:00	Mãe leva para natação. Jorge acompanha	Acompanha Jorge na terapia junto com a mãe	Mãe leva para natação. Jorge acompanha	Fica em casa com a mãe e Jorge	Mãe leva para a natação
8:30/9:00	Natação	Casa dos avós paternos	Natação	9:00 vai para a casa dos avós paternos	Natação
9:15	Babá busca e leva para casa	Casa dos avós paternos	Babá busca e leva para casa	Casa dos avós paternos	Babá busca e leva para casa
10:30-13:00	Fica em casa vendo TV com os irmãos	Fica em casa ou na casa dos avós	Fica em casa vendo TV com os irmãos	Fica em casa ou a casa dos avós	Fica em casa vendo TV com os irmãos
13:15	Babá leva para escola	Babá ou avô leva para escola	Babá leva para escola	Babá ou avô leva para escola	Babá leva para escola
13:30-17:30	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola
17:30	Babá busca e leva para casa	Capoeira	Babá busca e leva para casa	Capoeira	Babá busca e leva para casa
18:00-21:00	Fica em casa com os pais e irmãos	18:30 mãe busca na escola e leva para casa	Fica em casa com os pais e irmãos	18:30 mãe busca na escola e leva para casa	Fica em casa com os pais e irmãos
21:00	Dorme	Dorme	Dorme	Dorme	Dorme

Os pais trabalham durante todo o dia. A mãe é secretária, o pai além de trabalhar faz mestrado em Linguística na área da surdez. Nos finais de semana, a mãe passa todo o tempo com os filhos, o pai sai às vezes para estudar. Nestes dias, eles freqüentam a pracinha de manhã. À tarde costumam ir a casa dos avós paternos ou ficar em casa. Às vezes vão ao teatro, cinema ou festas infantis. Gustavo e André freqüentam também a casa dos primos e amigos.

Os pais relataram que as pessoas significativas na vida dos meninos, além deles próprios são: a babá, a madrinha da mãe, os avós paternos, duas tias paternas, uma prima do pai, dois primos maternos de oito anos, um primo materno de três anos e dois amigos do pai.

COLETA DE DADOS

Durante o segundo semestre de 1994 gravei em video cassete Gustavo e sua família em diversas situações cotidianas. Procurei não interagir com os participantes, mas em alguns momentos, isto não foi possível. Instrui os pais que gostaria de gravá-los em situações espontâneas e que eu me deslocaria para os locais que eles comumente freqüentam, não sendo necessário nem desejável nenhuma mudança na rotina da família.

As gravações ocorreram na casa da família em diversas situações, tanto durante a semana quanto nos fins de semana; na pracinha; na clínica fonoaudiológica, tanto nas aulas de LIBRAS quanto nas sessões de fonoaudiologia e em dia de festa; na escola, em situação de aula, na hora do recreio e também em um passeio da escola ao Forte São João.

A opção por gravar os meninos em todas as situações e locais que comumente freqüentam foi feita devido a necessidade de conhecer a rotina deles, e então poder fazer um paralelo entre a qualidade de interações que Gustavo e André vivenciam, ou seja, a função comunicativa da linguagem e seu desenvolvimento cognitivo destes, a função reguladora da linguagem. Somente conhecendo o dia-a-dia dos meninos pode-se chegar ao objetivo final deste trabalho que é justamente analisar a importância da linguagem, das relações dialógicas, no desenvolvimento da criança.

Após as gravações espontâneas julgou-se necessário fazer uma avaliação dirigida com André e Gustavo para elaborar uma análise comparativa do desempenho de ambos. A avaliação constou da observação de duas histórias infantis em video que os meninos deveriam recontar. Uma das histórias era em LIBRAS com Português em off e a outra

sem falas. Com André fiz o papel de entrevistadora e nós conversamos em Português. No caso de Gustavo o entrevistador foi um ouvinte que conhece bem a LIBRAS. A conversa foi em LIBRAS, Português e também através de gestos espontâneos.

Após os vídeos os meninos viram gravuras e descreveram-as, por último foi-lhes perguntado o conceito de algumas palavras, além de perguntas que estes deveriam responder. As perguntas foram elaboradas em ordem crescente de dificuldade, ou seja, de assuntos mais próximos, relacionados ao cotidiano dos meninos, até assuntos mais amplos, que necessitam de um maior conhecimento de mundo para serem respondidas.

As gravações somaram um total de onze horas. Destas, quatro horas foram consideradas significativas por apresentarem situações comunicativas relevantes e não repetitivas ou por retratarem situações de relacionamento consideradas importantes ou ainda por demonstrarem situações em que os meninos se encontravam sozinhos em alguma atividade. As fitas foram editadas. As falas em português foram transcritas e posteriormente uma intérprete (Português/LIBRAS), transcreveu as falas em LIBRAS, além de tecer comentários a respeito do uso correto ou não desta língua.

A transcrição foi dividida em 42 cenas que serão descritas a seguir. Algumas cenas pequenas, por não apresentarem material significativo, foram descartadas.

CÓDIGO UTILIZADO NA TRANSCRIÇÃO

I₁ - Informante 1 (Gustavo).

I₂ - Informante 2 (André).

I₃ - Informante 3 (Jorge).

M - Mãe.

P - Pai.

Ep - Empregada.

Pq₁ - Pesquisador 1. (a autora)

Pq₂ - Pesquisador 2. (falante de LIBRAS)

(observação: durante os diálogos, todos os nomes próprios encontram-se abreviados.

Exemplo: T. [Thiago]).

Na clínica:

Tr₁ - Terapeuta 1.

Tr₂ - Terapeuta 2 etc.

An₁ - Aluno 1.

An₂ - Aluno2 etc.

Na escola:

Pr₁ - Professor 1.

Pr₂ - Professor2 etc.

Nas brincadeiras com crianças:

Cr₁ - Criança 1.

Cr₂ - Criança 2 etc.

Além disso:

V.E. - Voz externa.

E₁ e E₂ - Estranhos que aparecem nas cenas e que não são nomeados.

Códigos do texto:

(?) - Fala não compreendida.

(...) - Resposta em suspenso.

(F/ L) - Código presente somente na fala de I₁. Indica que I₁ junta fala e LIBRAS.

Em relação aos Sinais:

{ } - Fala em LIBRAS. Quando estiver junto a um turno de fala em português, significa que as línguas foram utilizadas concomitantemente.

* * -Utilização de gestos espontâneos

{?}- Fala em LIBRAS não compreendida

DESCRIÇÃO DAS CENAS OBSERVADAS

CENA 1 - Mãe conta historinha para os filhos.

Mãe conta uma historinha para os filhos. Ela relatou que tem o hábito de contar historias para as crianças dormirem. Durante todo o tempo ela falou e utilizou sinais concomitantemente. Nota-se que ao utilizar sinais a mãe abaixa seu tom de voz. Foi possível observar uma grande dificuldade por parte da mãe em se expressar através da LIBRAS, ela cometeu diversos erros.

EXs:

M-A chuva molha a árvore. Não é? A chuva molha molha o piu-piu que está na árvore.
 {chuva água árvore} {chuva água passarinho na árvore}

Comentário da intérprete: "Apesar de todos os sinais da frase estarem corretos, não é necessário fazer o sinal de água, o surdo faz 'A chuva em cima da árvore'."

M-Vaga-lume...pro vaga-lume, falou: "Eu não sei acender a luz". Olhou para a formiga "Eu não posso andar rápido." Aí começou (.?- M abaixa volume de voz ao intensificar sinais) chuva, chuva, chuva. O caracol: "Eu posso andar na minha casa. A formiga não pode, a joaninha não pode, o grilo não pode. Acabou.
 { ? acender a luz. caracol, fomiga, não posso andar rápido. Começou a chuva. Pode esconder na casa, formiga não pode, joaninha não pode, grilo não pode, nada}

Comentário da intérprete: Troca de sinais. Formiga - Erro no movimento do sinal, o que pode dar a interpretação de outro sinal (quem). Sinal incompleto, omissão da parte do sinal que o inclui no grupo dos insetos. Grilo - Sinal errado.

¹⁵ Os classificadores possuem duas funções: substituir nomes cujos referentes apresentam função e forma similares, com o objetivo de atribuir mais coesão ao texto através da correferência e também como um tipo de adjetivo, para designar formas e tamanhos.

Gustavo e André ficaram atentos enquanto a mãe contava a historinha. Todos estavam sentados na cama, a mãe se posicionou entre os filhos. Em alguns momentos Gustavo fixava a atenção no livro. Quando isto acontecia, na maior parte das vezes, a mãe esperava ele acabar de ver as figuras e olhar para ela para, então, continuar a contar a história.

Apesar da atenção de Gustavo é possível que ele não tenha compreendido a história já que, seu conteúdo não foi explorado, as frases em Português ficaram fragmentadas, provavelmente pelo fato da mãe utilizar as duas línguas concomitantemente, e na Língua de Sinais foram cometidos diversos erros significativos, impossibilitando uma boa compreensão. Gustavo não teceu nenhum comentário sobre a história.

CENA 2 - Os pais com os três filhos brincam na pracinha.

Os meninos brincam na pracinha. Os três ficam acocorados no chão brincando com pás. Não há qualquer diálogo entre os três, tão pouco alguma brincadeira em comum.

Em outro momento eles desenharam na areia separadamente. A mãe também desenha e chama os filhos para verem seu desenho. Só André demonstra interesse em ver o desenho da mãe. Após terminarem os desenhos a mãe conversa com André sobre um fato ocorrido.

M- E aquela máquina não é dela, tá? É de uma amiga amiga dela, não pode não. Você já não tirou foto... já contou pra ela que você ganhou uma máquina de verdade? Hein?

I₂. E veio com filme e tudo.

M - (rindo) Veio com filme e tudo? E tem... tem que comprar só o flash né, que tem que comprar. E ontem você também tava tirando retrato lá com a máquina do tio; o tio vai viajar hoje, vai ficar muito tempo sem ver, aí deixou, sabe?

Este tipo de assunto provavelmente pode ser entendido por Gustavo, mas foi raro observar a mãe falar sobre assuntos do passado com ele e principalmente com esta qualidade lingüística.

Em outro momento, ainda na pracinha, Gustavo e o pai conversam utilizando apenas a LIBRAS, o assunto não é urgente, talvez por isto o pai tenha conseguido utilizar apenas esta língua. Este foi praticamente o único momento das gravações, que este fato aconteceu.

P- {Você vai me sujar, cuidado. Seus pés estão sujos.}

I₁- {Vou tomar banho}

P- {Depois}

I₁- {chuveiro quente}

P- {água fria}

I₁- {Eu quero quente}

P- {Não pode, só fria}

I₁- {Eu quero quente}

CENA 3 - Mãe e filhos conversam em casa.

Os irmãos brincam de lutar, pulam um em cima do outro. A mãe chama a atenção para escovarem os dentes.

Depois a mãe conversa com Gustavo sobre o teatrinho da escola que este participou. Eles demonstram uma grande dificuldade na comunicação. A Mãe estimula o filho para contar como foi o teatrinho, mas parece que ele não consegue contar nem em português nem em LIBRAS, utiliza muitos classificadores e se prende a detalhes, não conta sobre o enredo do teatro.

*M - Então não adianta escovar dente, se vai comer mais.
Então vamos acabar de comer aí, todo mundo. (chama I₁).
(LIBRAS). (.?. - baixo volume de voz) Como é que foi? Tava de verde?*

**Vem vá* {Você ? escola NAU?}*

I₁ - {?}

M - Roupa verde?

**Mostra os braços* {verde}*

I₁ - CL: Algo para colocar nos pulsos e movimentar.

M - Ai fez assim?

*I₁ - (.?) *aponta**

M - Cadê? Ah é, pega lá. Pega lá. {Pega}

I₁ - CL: Mostra como fez.

M - (levantando). Botou na mão, assim?

I₁ - CL: Mostra como fez.

M - Cadê? Ah, cadê?

II - CL: Mostra novamente, põe no pulso.

Gustavo ao ser indagado sobre o teatrinho da escola, se fixou em mostrar um detalhe da roupa, ele não falou sobre o tema do teatro, sobre os participantes ou qualquer outra coisa que fosse relevante. A mãe, que já sabia como foi a peça, tentou ajudá-lo mas ele só falou sobre o detalhe da roupa.

M - Você era a árvore (abaixa volume de voz). {Você árvore?}

I₁ - Não (faz gesto negativo com a cabeça).

M - Não? Você era a flor? {flor?}

I₁ - Não (faz gesto negativo com o dedo) CL: Mostra como fez.

M - Árvore? {Árvore?}

I₁ - {Não}

M - Não?

I₁ - (.?) CL: Mostra como fez.

M - Foi o rei? {Rei?}

I₁ - (.?). CL: Mostra como fez.

*M - Foi o rei. É? Hum... (I₃ aparece em primeiro plano).
{? - verbo}. É? Hum...*

I₁. (.?). CL: Movimento dos pulsos.

*M - É isso aqui era, era o mato, era a árvore e o rei cortou?
{Flor, árvore, o rei cortou?} É? É? E como é que falava?
"A linda rosa juvenil" (canta).*

CENA 4 - Mãe conta a história dos três porquinhos.

André e Gustavo escolhem um livro que será lido pela mãe. A mãe pede para André ajudá-la a contar a história em LIBRAS para Gustavo.

Gustavo demonstra um pouco de dificuldade em centrar a atenção na pessoa que tenta contar a história, ora sua mãe, ora seu irmão. Se distrai olhando para o livro.

M - (chama I₁) Olha, como é que é isso aqui? Conta pra ele. Fala pro A. como é que é isso aqui. Tijolo... uma casa de tijolo.

{tijolo, uma casa de tijolo}

*I₁ - {fazer, lobo mau soprou, a casa} *caiu**

M - Eu sei, mas ele não fez a casa ainda. Ele foi pegar a casa do porquinho. (LIBRAS). Ai, olha, o lobo mau falou: "Abre a porta, abre a porta."

{fez, pegou a casa do porquinho} {abre, abre}

I₂ - (chama a atenção para si) {?} . (M aponta para I₂ indicando que é a ele que I₁ deve prestar atenção). mau abre a... abre a... (olha para M, solicitando auxílio).

{O lobo mau falou abre, abre}

Gustavo demonstrou compreender a história. Provavelmente isto ocorreu por ele já conhecê-la previamente. Quando a mãe lhe perguntou se a casa do terceiro porquinho caiu, ele respondeu que não.

Em alguns momentos a história foi contada de forma fragmentada e confusa o que não alterou a compreensão de Gustavo por ele já conhecer a história.

EX:

*M - Ai os três porquinhos
{Os três porquinhos}*

*I₁ - (.?). {O lobo mau} *em cima**

M - Hã. Subiu lá em cima na casa.

*I₂ - (tomando a iniciativa de contar a história) {?} pega muito...
{falou pega muito}*

M - Fogo. {fogo}

I₂.. Pega muito... {muito ? }.

M - Pau {pau}.

Estes momentos de interação são extremamente importantes para o desenvolvimento de crianças. O conto de histórias infantis é fundamental para o desenvolvimento da fantasia e para a compreensão de uma parte de nossa cultura. Não é muito comum as mães de crianças surdas lhe contarem histórias já que estas são de difícil compreensão destas crianças. A mãe de Gustavo tem este hábito e por isto o menino conhece diversas histórias.

CENA 5 - André, Gustavo e amigo brincam no play-ground.

Gustavo, André e Vitor, um menino ouvinte de dois anos, passeiam por um play-ground. André assume a postura de líder e praticamente só fala com Vitor, não conversa com o irmão.

CENA 6 - Os irmãos e um amigo surdo brincam na quadra de basquete.

André, Gustavo e Thiago, um menino surdo de oito anos da mesma clínica fonoaudiológica que Gustavo, querem jogar bola na quadra de basquete. Thiago tenta ensinar as regras, mas os outros não entendem. Cada um tenta pegar a bola e fazer o que quiser.

A intérprete observou que a crianças utilizam classificadores e gestos espontâneos quase o tempo todo, por isto não foi possível traduzir. Provavelmente os meninos também não se entenderam. Provavelmente isto ocorreu pelo fato de os meninos não dominarem a LIBRAS e apenas conhecerem palavras soltas e alguma estruturas frasais. Tanto

Gustavo quanto Thiago necessitam conviver mais com a comunidade surda para poderem adquirir a LIBRAS e se comunicarem sem dificuldade.

Jorge estava presente no mesmo local mas não participou de nada.

CENA 7 - André e Gustavo assistem TV em casa.

André e Gustavo assistem televisão, não se comunicam. Em diversos momentos pude observar que os irmãos mesmo estando próximos fisicamente não conversam. Este fato é bastante significativo e é preciso ser analisado cuidadosamente em conjunto com as outras características da família.

CENA 9 - Pai, amigo do pai e os irmãos conversam e leem revista em casa.

Um amigo do pai conta uma história em quadrinhos para André. Eles estão na cama do menino.

EX:

E₁ - "... não pode ser verdade". Ele foi andando logo pra casa, né, estava (?), não entendeu nada. "Não pode ser verdade, não pode". Mas repara que ele estava com a boneca debaixo do... do braço (aponta). Ele não ia decepcionar a Mônica. Ele voltou desanimado pra casa: "Vendi minha alma por uma boneca." Bom, aí ele foi refletindo: "Bom, pelo menos a Mônica vai ficar feliz no Natal". Aí ele... chorando aí (E₁ aponta quadrinho). Aí chegou em casa, a mulher, a esposa dele ficou muito feliz porque ele conseguiu achar a boneca, olha ela feliz, a expressão de felicidade (E₂ aponta). Ela falou: "Querido, você conseguiu!" E ela disse assim: "Estava preocupada. Deu na TV que as lojas estavam uma loucura! Onde você encontrou a 'Cuspidinha'?" Aí ele tava desanimado, não queria contar o que aconteceu, aí falou assim: "Deixa isso pra lá, deixa isso pra lá". Foi andando dentro de casa (vira a página). Foi andando, andou...

Pode-se perceber uma riqueza lingüística no discurso de E₁ que dificilmente ocorre nos interlocutores de Gustavo. Durante as gravações, em momento algum, foi observada

alguma situação em que um adulto pudesse contar uma história complexa para Gustavo, seja em LIBRAS, seja em português.

Depois de contar a história, E₁ fez perguntas para André que demonstrou ter compreendido a história mas respondeu todas as perguntas com frases curtas. E₁ o ajudava elaborando mais perguntas. André, neste momento, estava com muito sono, já era hora de dormir, talvez por isto tenha respondido às perguntas desta forma.

No mesmo momento, na sala, o pai e Gustavo olham uma revista. Gustavo fala os nomes das gravuras em LIBRAS e também conversa um pouco sobre o martelo, uma das gravuras. Gustavo tomou a iniciativa da conversa.

I₁ - Pá! {martelo}

P - Martelo. {martelo}

*I₁ - (Vocalização). {não pode} *cuidado* {martelo bate no dedo, doi sai sangue}*

P - Olha. O martelo machuca se você (.? - verbo) errado (som de voz quase inaudível). {martelo doi, só se você bater errado}.

I₁ - (Vocalização). {errado}

P - Dodói no dedo. {doi no dedo}.

I₁ - (Vocalização) "Pá, pá, pá, pá, pá, pá, pá." {pode bater com martelo, pode}

P - (aponta outra gravura).

CENA 11 - Gustavo e o pai brincam em casa.

Gustavo e o pai dramatizam a história do Aladim. Utilizam muitos classificadores, mais do que a LIBRAS. A história fica muito confusa. Parece não ter começo, meio e fim. O pai mistura fala, sinais, gestos e classificadores.

EX:

P - (.?), a história do aladim, eu sou o gênio da lâmpada. O tapete mágico, voador. {tapete voador}

I₁ - (Vocalização). { ? macaco mordeu ? }

P - (segura a mão de I₃). Não. (Acompanha fala com sinal negativo de dedo).

I₃ - (.?). (Tem o copo elevado. P pega-o).

P - (Ri).

I₃ - (Vocalização) {O macaco mordeu}

P - Tem que morder, eu não me lembro. Ele é careca.

I₃ - (Vocalização). {O macaco mordeu}

P - Ah, o macaquinho? {macaco}.

I₃ - É! (Balança afirmativamente a cabeça).

P - É, ele mordeu; o macaquinho mordeu. Mordeu? (Entrega copo a I₃).

Continuam a dramatização da história utilizando classificadores. Não foi possível para a intérprete traduzir. Assim como em outras situações Gustavo se detém em um detalhe, no caso a mordida do macaco, que não é importante para a compreensão do tema geral da história.

CENA 13 - Gustavo, seu pai e sua mãe conversam em casa.

Pai, mãe e Gustavo assistem a um vídeo em que os meninos aparecem com um ano de idade.

Os pais mostram a Gustavo como ela era quando neném. Gustavo diz que aquele não é ele porque ele não é neném. Pai e mãe se unem para explicar ao filho que ele nasceu pequeno e cresceu. Fazem brincadeiras dizendo que Gustavo nasceu do ovo e é um pintinho. Gustavo não aceita o fato de já ter sido pequeno.

Os pais lançam mão de vários recursos, como mostrar fotos antigas e falar sobre outras crianças da família, para explicar a Gustavo que ele era bebê e cresceu. O pai fala sobre seu próprio crescimento e futuro envelhecimento. A mãe se afasta um pouco, depois

leva fotos dos meninos e primos quando bebês. Gustavo fica nervoso, ameaça jogar livros no chão mas é impedido pelos pais, choraminga.

P - Pera. Pera. Eu vou explicar. (I₁ choraminga) Eu vou explicar. Antes, antes, você era pequeno. (I₁ choraminga. Bate o pé) Depois, você. {Eu vou ensinar. Antes você pequeno, depois você cresceu}

I₁ - (bate com o pé no móvel). {depois}

P - Agora, você {Agora, você grande}

I₁ - (.?). {Eu quero grande}

P - Olha, depois você (.?) no futuro, depois. Entendeu? (I₁ pula sobre o móvel). Olha: eu... eu também antes, antes, antes, antes, antes, eu, olha: (Balança afirmativamente a cabeça). Depois, eu. Agora eu tô assim. Depois, olha, no futuro, eu vovô. Depois.

{Depois você vai crescer, igual a mim, futuro depois. Eu também antes, há muito tempo atrás eu era pequeno, depois eu fui comendo e crescendo, agora eu sou grande, depois no futuro, eu velho} CL: velho.

I₁ - (Vocalização). {Depois você}

P - Depois, no futuro. {Depois cabeça careca, depois, futuro}

I₁ - (Vocalização). {Depois você vai crescendo}

P - Não. Eu, agora. Agora. No futuro, depois, eu vou ficar assim.

{Eu agora grande, agora. No futuro, depois eu fico aqui, grande. Velho daqui a muitos anos, velho}

I₁ - (Vocalização). (balança afirmativamente a cabeça). {Depois come, cresce e fica homem}

P - Mas eu (.? - abaixa tom de voz). {Eu já homem agora}

I₁ - (Vocalização).

P - Eu vou ser (tom de voz quase inaudível). (.?). Você, agora, você menino. Depois você... homem. {Agora você menino, depois você homem}

I₁ - (balança afirmativamente a cabeça). (Pula).

*P - Olha: antes... você neném. (I₁ balança negativamente a cabeça). Eu, antes, eu era um neném também. (I₁ deita-se sobre o móvel. Esconde o rosto).
{Antes você bebê. Eu antes, bebê também}*

M - Deixa eu mostrar a ele aqui uma coisa. Deixa eu perguntar quem são esses três bebezinhos.

I₁ - {?}

P - Hã? Vai jogar esses livros no chão? (I₁ ameaça jogar alguns livros no chão).

M - Não. Não joga não. Isso é... psiu. Isso é meu. {Não pode}.

P - Pára.

*M - (mostrando fotos a I₁) Quem é? Quem é? Quem é?
Como é que é o nome? Você não sabe? {Quem? Nome?}*

I₁ - {Chora}. {Eu não}

Os pais continuam tentando explicar. André se aproxima, o pai lhe pergunta sobre quando ele era bebê, ele responde com naturalidade.

A situação demonstra uma dificuldade por parte de Gustavo, de compreender o passado. Provavelmente isto ocorre por causa do atraso de linguagem, já que a noção de tempo só pode ser percebida no diálogo. O tempo não pode ser visto, ouvido, sentido ou cheirado, ou seja, não é através dos sentidos que se percebe o tempo, ao contrário do espaço que é percebido visualmente. Para a criança compreender o conceito de tempo e também de crescimento, é necessário que ela passe por diversas situações comunicativas em que o tempo é relatado. As crianças ouvintes passam por estas situações constantemente. É comum a mãe, ou qualquer outro adulto se referir a fatos passados e futuros. Nenhuma mãe sabe conscientemente que está ensinando a noção de tempo para seu filho. Isto ocorre naturalmente, sem que se perceba quando ela fala assuntos do cotidiano como: "Amanhã nós vamos ao dentista", "Quando você era pequenininho gostava de leite", "Ontem a professora falou que você fez bagunça", etc. Participando dos diálogos, a criança aos poucos vai adquirindo o conceito de tempo, assim como

aconteceu com André que não demonstrou nenhuma dificuldade em compreender que era pequeno e cresceu. Para a criança que tem dificuldades comunicativas este conceito é difícil de ser adquirido. Muito possivelmente as crianças surdas que convivem efetivamente com a comunidade surda e se comunicam através da LIBRAS não passam por este tipo de dificuldade, já que não sofrem atraso de linguagem.

CENA 14- André e Gustavo brincam no quarto.

André e Gustavo brincam com bonecos separadamente, porém muito próximos fisicamente. Ambos produzem fala egocêntrica. Gustavo apenas vocaliza.

EX: I₂ - ...a bola quis subir aqui. (.?) - o tom de voz é baixo. I₂ produz fala egocêntrica e descreve, com sua fala, as ações dos bonecos). (.?) eu até comeria, mas (.?). A bola (.?) predileta. Pá! (Um boneco cai no chão). (.?). Qui, qui, qui, qui, qui, qui, qui, qui, qui, qui (produz som onomatopáico). Ai veio pro chão. (Anda com os bonecos pelo chão, embaixo das cadeiras e da cama). (.?) "Pá!" "Uh..." (.?) "Brrr..." "Pfff..." (.?). (I₁ aproxima-se).

I₁ - (Vocalização). (I₁ e I₂ passam a brincar, com bonecos diferentes, de modo isolado. I₁ vocaliza e mostra bonecos para a câmera. Continuam a brincar isoladamente, produzindo contínuos sons onomatopáicos; um não interfere na brincadeira do outro. Afastado, I₃ folheia, isoladamente, alguns gibis. I₁ e I₂ continuam a manter brincadeiras próprias; dividem tacitamente os bonecos e, enquanto I₁ passa a brincar sobre a cama, I₂ deitado no chão, vira-lhes as costas. Ambos parecem produzir fala egocêntrica. I₁ deixa a cama e aproxima-se de I₃, que se afasta para continuar a manter brincadeira própria. Produzem sons onomatopáicos: "Pá, pá, pá"; "Brrr...". I₁ torna à cama e, aí, continua a brincar isoladamente com seus bonecos. I₂ mantém-se deitado a brincar. I₃ folheia revistinhas isolado, num canto).

CENA 15 - A empregada e os três irmãos almoçando.

Os três irmãos e a empregada estão almoçando. Eles quase não conversam. Os meninos não falam entre si. A empregada fala com Jorge e Gustavo somente o necessário,

sempre em relação a situação presente. Com André fala um pouco sobre a escola e o dia seguinte que seria o dia das crianças.

André e Gustavo produzem fala egocêntrica durante o almoço.

Esta ausência de diálogo, tanto por parte da empregada quanto por parte dos meninos, se reflete na função cognitiva da linguagem. Um dado importante é o fato de os adultos falarem com Gustavo apenas o necessário e presente. Este tipo de atitude prejudica bastante o menino como pôde ser observado na cena 13.

CENA 16 - Aula de LIBRAS na clínica fonoaudiológica.

O professor trabalha o nome em LIBRAS de cada criança e o dele próprio. Os alunos demonstram conhecer seus nomes e os dos colegas.

Gustavo forma frases, a partir de situações ocorridas na sala, como:

{O mosquito picou o pé dela} e {Ele joga futebol, pega a bola no peito}

Num dado momento, por causa do atraso de uma aluna, o professor explica a palavra {atrasado}, para tal ele utiliza gestos espontâneos: *hora, demora, muito tempo*

Os participantes, em alguns momentos têm dificuldade em se comunicarem. Várias vezes a intérprete não compreendeu os sinais feitos pelas crianças.

Exemplo de um momento de aula:

PL- {Se você está comendo e cai no chão, você pega e come?}

A2- {?.}

A1- {Balança negativamente a cabeça}.

I₁- {?}

PL- {Não sujo} *Deixa prá lá a comida que caiu*

I₁- {?.} {Eu comendo sorvete, caiu no chão ?
quebrou}

PL- {Você comeu do chão?}

I₁- {Errado. Comendo sorvete}

PL- {Se você está comendo e cai do chão, você pega e come?}

A3- {Comer devagar}

Em outro momento o professor pega um livro infantil. Ele mostra as páginas mas não conta a história, fica restrito ao ensino dos sinais correspondentes às figuras do livro, como barco, pessoa e peixe e a utilização de classificadores. Não há uma seqüência na história, as idéias são isoladas.

Como esta dissertação vem afirmando, não é necessário que as crianças surdas tenham aula de LIBRAS, já que esta língua pode e deve ser adquirida espontaneamente, através do diálogo, por estas crianças. A clínica fonoaudiológica é originariamente oralista. Desde 1992 esta clínica vem reformulando seus pressupostos e trabalhando dentro do Bilingüismo. No entanto, não é possível a nenhuma clínica oferecer situações reais e espontâneas de interação através da LIBRAS. Esta é uma tarefa da família da criança surda e/ou de uma escola. A clínica oferece um estímulo para que os pais procurem conviver e levar seus filhos para interagir com outros surdos e com isto adquirir a LIBRAS. O objetivo das aulas de LIBRAS não é suprir o diálogo diário e permanente que a criança necessita para dominar esta língua.

Foi possível perceber que as crianças, todas na faixa de 5 anos, não dominam a LIBRAS já que a intérprete não conseguiu traduzir o que elas convresavam entre si. Outro dado importante é o fato de o professor não contar a história do livro, como ocorreu com André e um amigo de seu pai na cena 9, e se restringir a mostrar as figuras do livro, o que é comumente feito com crianças mais novas.

CENA 17- Sessão de fonoaudiologia em grupo. Trabalho de discriminação auditiva.

A fonoaudióloga conversa sobre o dia anterior e o fato de algumas crianças estarem machucadas. Ela chama a atenção para as crianças repetirem corretamente algumas palavras.

As crianças utilizam gestos para se comunicarem entre si. Estes gestos não são característicos da LIBRAS e *incompreensíveis* para a intérprete. É provável que as crianças não compreendam umas as outras. Gustavo participa da sessão, atendendo aos pedidos da fonoaudióloga, no entanto se mostra um pouco agitado.

CENA 18- Sessão de fonoaudiologia. Trabalho de ritmo.

A fonoaudióloga mostra movimentos com o corpo que devem ser feitos concomitantemente a emissão de vogais. No final da sessão elas cantam e acompanham com palmas.

Muitas vezes as crianças conversam entre si utilizando gestos que não foram compreendidos pela intérprete. Esta observa: "Quando as crianças estão sozinhas, conversando entre elas, e não há uma adulto como mediador, se torna muito difícil compreendê-las."

CENA 19 - Sessão de fonoaudiologia. Atividade em grupo.

A fonoaudióloga faz a chamada utilizando fotografias das crianças, estas devem responder se a criança da foto foi ou não foi a sessão naquele dia.

Depois da chamada, a fonoaudióloga utiliza material concreto (roupas) com o objetivo de ensinar as crianças o nome destas, ela utiliza frases completas e as vezes faz gestos e sinais concomitantemente. Várias vezes precisa chamar as crianças para

prestarem atenção. Apesar da dispersão, na maior parte do tempo elas participam e parecem compreender a atividade.

CENA 20 - Sessão fonoaudiológica individual.

A fonoaudióloga utiliza figuras, ela forma frases a partir das gravuras e pede a Gustavo para repetir. Gustavo demonstra que já conhecia as figuras e as frases, que são:

-A bola rola;

-o avião voa;

-o saci pula.

O objetivo desta sessão é estimular a leitura labial, discriminação auditiva e fala.

Em alguns momentos, para facilitar a comunicação, a terapeuta utiliza gestos.

O ensino da língua oral para a criança surda é necessariamente moroso e sistemático. A clínica onde Gustavo faz reabilitação, realiza um trabalho sério e respeitado, sendo considerada uma das melhores clínica nesta área no Rio de Janeiro.

CENA 21 - A empregada e os meninos em casa.

Em casa, André e a empregada conversam. A empregada brinca falando sobre André e sua namorada. André fica envergonhado e fala pouco.

EX: Ep - O quê? Vai encontrar com alguém hoje? Marcou encontro com a namorada? (I₂ balança negativamente a cabeça) Que horas que ela vem aqui? Se ela vim aqui, meto o cacete nela, ela não tem que ser namorada de ninguém aqui não. (I₁ levanta-se de seu lugar, aproxima-se de Ep e come o alimento que está em vasilha de Ep).

I₂ - (.?. - V.E. abafa som de voz de I₂) de contar.

Durante todo o diálogo entre André e a empregada, Gustavo brinca sozinho vendo televisão. Mais uma vez nota-se a presença de temas não relacionados ao "Aqui e agora" sendo abordado apenas com André e não com Gustavo.

CENA 22 - André e Gustavo brincam no quarto.

Gustavo e André brincam em seu quarto, os dois brincam com bonecos isoladamente. Produzem interjeições onomatopaicas como: "Brrr...", "pá", "pum", etc.

Em um dado momento fazem sinais incompreensíveis, um para o outro. Depois, continuam brincando sem se comunicarem, até que André pega um boneco de Gustavo e se intromete na brincadeira do irmão, batendo o seu boneco no boneco de Gustavo. O último briga, não aceita a intromissão. André joga uma bola para o irmão que a joga para longe e repetem três vezes. André bate em Gustavo, investe contra ele com um boneco. Gustavo pede para o irmão parar. Continuam brincando isoladamente. André pede um brinquedo seu que está de posse do irmão. Gustavo pede para brincar mais um pouco, mas o irmão não deixa e pega o brinquedo. Gustavo chora mas acaba trocando de brinquedo com André. No final da cena os irmãos brincam de forma um pouco mais integrada, utilizando os mesmo brinquedos, mas não travam diálogos longos, nem em Português, nem em LIBRAS.

Assim como em outras situações foi possível perceber uma pobreza de interação entre os irmãos. Este tipo de situação em que as crianças brincam uma ao lado da outra porém não juntas é mais característico de crianças menores, até os três anos de idade.

CENA 23 - André e Gustavo participam do passeio da escola ao Forte São João.

Gustavo, André, os colegas da escola e as professoras estão no forte São João, numa passeio semanal da escola. As crianças organizam uma brincadeira, conversam. Gustavo brinca com dois gravetos e se afasta do grupo.

As crianças planejam brincadeiras. André parece liderar o grupo.

EX:

C₂ - O que é que tão fazendo?

C₃ - Tamos brincando. Brincando.

I₂ - Treinando para depois ir brincar. Vai, joga para mim. (.?). (C₁ joga uma pedra. I₂ se agacha; a pedra o atinge, porém. C₁ acerta I₂ com uma pedra. I₂ tenta atingi-lo, mas não consegue).

Gustavo se aproxima do grupo e André diz que eles vão brincar juntos.

I₂ - Ele tá brincando junto comigo.

C₃ - De quê?

I₂ - De "Guerreiros do Espaço", não é? Ele tá brincando junto comigo de guerreiro, de guerreiro do espaço. Você (.?. - falas simultâneas impedem a compreensão). Você pode ser o azul, aí você vai (.?). A branca é m... muito legal, ela tem uma (.?) ela dá um tiro no cara, o cara fica parado, nem (.?).

Depois de organizar a brincadeira André chama os colegas e se afastam. Gustavo não participa da brincadeira.

CENA 24 - Continuação da cena anterior.

Ainda no Forte São João, as crianças estão sentadas no chão, como num piquenique, comendo.

Gustavo chama C4 acenando e vocalizando, eles tentam se comunicar mas o que eles sinalizam é incompreensível. É importante atentar para o fato de que nenhuma criança, professor ou funcionário da escola, conhece a LIBRAS. Algumas crianças e a professora de classe, no entanto, conhecem poucas palavras desta língua.

Após o lanche, todos continuam sentados conversando, Gustavo, ao contrário, assim que acaba de comer, se afasta do grupo e brinca com gravetos.

Nas cenas 23 e 24 nota-se um afastamento de Gustavo. Tanto durante a brincadeira da cena 23 quanto no piquenique da cena 24 ele se afasta voluntariamente, provavelmente por não compreender o conteúdo da brincadeira e da conversa entre os alunos e professores.

CENA 25- André e Gustavo na sala de aula.

Na sala de aula, a professora escreve no quadro palavras que começam com a letra G. As crianças dão idéias, Gustavo tenta repetir o que a professora fala. Não é possível saber se ele compreende as palavras. Apenas a palavra "gato" ele demonstra compreender pois faz o sinal correspondente em LIBRAS.

A professora coloca no quadro a palavra "garçom", ele tenta explicar para Gustavo o que a palavra significa. Como a professora não sabe o sinal de "garçom", ela pergunta para André, que também não sabe mas tenta explicar para o irmão através de mímica. Ele explica que é o homem que serve e corta a pizza. Gustavo pensa que "garçom" significa "pizza".

Nesta cena nota-se mais uma vez a dificuldade de comunicação de Gustavo. É interessante registrar que a professora me relatou não sentir dificuldade em se comunicar com Gustavo. Não foi possível analisar uma quantidade significativa de momentos interativos entre Gustavo e sua professora mas, provavelmente, assim como quase todos que convivem com Gustavo, ela só se refere a assuntos presentes e concretos.

CENA 26 - André e Gustavo na aula de artes da escola.

As crianças se encontram na escola, no momento da aula de artes.

A professora de artes explica a tarefa para a turma:

Pr₂ - Gente, olha aqui a tartaruga, olha. M! Essa tartaruga, ela vai ser a mãe da tartaruga de vocês. Então cada um vai fazer a sua tartaruga. Ah, ela vai ensinar a gente a brincar de computador, olha. Quem viu a tartaruga do computador? (As respostas da criança se alternam entre "Eu vi" e "Eu não"). Então. Olha a tartaruga, olha. Então vocês hoje, olha, ganharam caixas, escolhe caixa (pega uma caixa. I₁ protesta). Vocês vão fazer o quê? A cabeça e os pezinhos da tartaruga de vocês, tá bom?

As crianças montam, cada uma sua tartaruga, com material de sucata. todos falam e comentam seus trabalho enquanto o produzem.

Gustavo, apesar de aparentemente fazer o trabalho, como todas as crianças, pareceu não ter compreendido a tarefa. Quando ele terminou o trabalho, se levantou e mostrou para a professora de classe que o elogiou dizendo que sua tartaruga estava bonita. Me pareceu que Gustavo estava dizendo que fez um carro, mas a professora se referia ao seu trabalho como uma tartaruga.

Depois que Gustavo retornou ao seu lugar, ao lado do irmão, interferi na situação pedindo que André perguntasse o que era o trabalho de Gustavo e este respondeu que era um carro. André falou que ele deveria ter feito uma tartaruga, os dois insistiram em suas idéias e acabaram brincando.

Após perceber que Gustavo tinha feito um carro e não uma tartaruga, a professora de turma explicou e o mandou refazer o trabalho. A professora de artes o ajudou.

Esta é uma situação muitas vezes inevitável, devido à dificuldade de interpretação da fala oral. Gustavo não entendeu qual era a atividade, ao contrário de todas as crianças da turma. Apesar de ele não ter compreendido, as professora não perceberam esta dificuldade já que ele, como todos os outros, utilizou o material de sucata para montar um brinquedo. Assim, ele parecia brincar como todas as crianças, mas na verdade estava montando aleatoriamente e não é possível saber se ele planejou montar um carro ou se só depois de pronto ele nomeou seu objeto.

Esta situação, se fosse um caso isolado, não teria grande repercussão no desenvolvimento escolar de Gustavo. Parece, no entanto, ingenuidade acreditar que este tipo de situação não ocorra com freqüência, não apenas com Gustavo mas com a maioria das crianças surdas que freqüentam escolas onde só se utiliza a língua oral e a professora não tenha uma formação específica na área da surdez.

No caso específico da montagem da tartaruga o sentido da atividade não foi percebido por Gustavo. Esta atividade deve ter sido planejada pela escola com o objetivo de familiarizar as crianças com a próxima atividade a qual seriam expostas, a linguagem

Logo de computador que utiliza uma tartaruga. As tarefas seguem um grau de complexidade e Gustavo não pôde acompanhar sua turma nesta atividade.

CENA 28- Andre e Gustavo no recreio da escola.

Depois da aula de artes as crianças brincam livremente pela sala. As crianças se dividem em dois grupos, de meninos e meninas. Gustavo fica sozinho brincando com um brinquedo no chão. Num dado momento os dois grupos se unem, mas Gustavo permanece sozinho.

André lidera o grupo planejando como será a brincadeira na hora do recreio.

I₂ - Você fala "Pégaso"!

An₄ - (.?).

I₂ - Não, ele é Jack.

An₄ - Que que é Jack?

I₂ - Jack era aquele que (.?) te matar apertando o pescocinho.

V.E. - (Grito).

I₂ - (.?) Você fala assim: "(?.)"!

An₄ - É, (.?).

I₂ - (.?).

V.E. - Não vai filmar todo mundo não?

(Falas simultâneas impedem compreensão)

I₂ - Era da dupla do "Cavaleiro".

An₄ - Mas que cavaleiro, amigo?

I₂ - Não fica (.?).

An₄ - Não é o lobo não, é?

V.E. - (.? - falas simultâneas).

As crianças vão para o pátio, lá Gustavo brinca sozinho com um cavalinho de pau, enquanto que as outras crianças brincam em grupos. Gustavo se aproxima de um grupo de crianças mas logo retorna a brincadeira solitária. Uma vez Gustavo grita com as crianças mas estas não lhe dão atenção.

As crianças brincam em uma casinha de bonecas. Gustavo também entra na casa. Algumas crianças tentam se comunicar com ele.

An₄ - Ô G.! Olha aqui, eu (.?) brincando aqui na minha casa.

{minha casa, eu brincando na minha casa}

An₃ - {casa, trocar}. (confunde os sinais de brincar e trocar)

I₁ - {brincando}.

An₃ - (LIBRAS).

I₁ - {?}. (Continuam concentrados no objeto).

An₃ - (Chama I₁) Eu, eu. Eu já volto.

I₁ - (.?).

An₃ - Eu já volto, tá? (I₁ balança afirmativamente a cabeça).

André e alguns meninos brincam de "Cavaleiros do Zodíaco", como haviam planejado anteriormente na sala de aula. Eles representam, caem no chão, fingem que dão tiros, etc.

Durante bastante tempo Gustavo brinca sozinho com o cavalinho, depois senta em um banco sozinho e chama pelo irmão que está correndo pelo pátio com os amigos, talvez representando os "Cavaleiros do Zodíaco".

Esta cena é de extrema relevância. É preciso ressaltar que participei aleatoriamente de um recreio da escola e neste único exemplo já pôde ser observado uma grande diferença na forma de Gustavo brincar em comparação com seus colegas e irmão. Muito provavelmente esta cena se repete com a maioria das crianças surdas.

André, ao contrário dos momentos em que se encontra na companhia de seu irmão, brinca ativamente com seus amigos, conversa bastante e o que é mais interessante, eles planejam em conjunto as brincadeiras que pretendem realizar. Esta cena nos leva a crer que a dificuldade de interação apresentada por Gustavo e André nos momentos de brincadeira se dá pela dificuldade de comunicação entre estes, já que com as outras crianças ouvintes o comportamento de André é bastante diferente.

Gustavo mostrou que ainda não consegue participar de brincadeiras mais complexas que envolvam planejamento, divisão de papéis e regras. Ele se colocou o tempo todo distante e se distraiu com uma brincadeira basicamente motora, o cavalinho de pau, que ele pode dominar.

CENA 29- Entrevista com Gustavo

Após assistirem a fita do programa infantil em LIBRAS "Vejo Vozes", os meninos conversam com os entrevistadores. O entrevistador₂ conhece a LIBRAS e trabalha com surdos adultos dirigindo uma companhia teatral, além de ter sido o diretor do programama "Vejo Vozes".

HISTÓRIA DO VÍDEO VEJO VOZES

O "Vejo Vozes" é um seriado de televisão que tem personagens fixos. A história sempre gira em torno de um menino chamado Duda e seu palhaço de brincadeira que se transforma em um palhaço real para ajudá-lo em situações difíceis.

No episódio assistido por Gustavo e André, o Duda e seus pais foram para uma floresta fazer um piquinique. Quando Duda estava sozinho e chateado o palhaço se transformou em palhaço real, eles chogaram bola, conversaram sobre a importância da preservação do meio ambiente e depois de brincarem bastante, ficaram com muita fome.

Foram então para a mesa do piquinique e comeram toda a comida que a mãe do Duda preparou.

Quando os pais voltaram para a mesa o palhaço se transformou em palhaço de pano, já que ele só aparece na fantasia do Duda. Os pais ficaram muito impressionados por Duda ter comido tudo sozinho e lhe perguntaram como ele conseguiu. Neste momento o palhaço real pisca o olho para o Duda.

Assim que terminaram de assistir a fita de vinte minutos de duração, Gustavo foi entrevistado. Ele teve muita dificuldade em se concentrar no diálogo. Parece não ter compreendido a tarefa de recontar a história. O entrevistador precisou de muito tempo para tentar fazer com que Gustavo respondesse as perguntas.

O diálogo ficou bastante confuso, em alguns momentos era necessário que o entrevistador lembrasse a Gustavo que eles estavam falando sobre o programa da televisão. Como Gustavo conhece o ator que faz o papel de Duda o entrevistador usou o nome do ator para se referir ao personagem, por acreditar que isto facilitaria a compreensão de Gustavo.

EX:

Pq₂ - Foi junto... fazer o quê? Fazer o quê? {junto} {fazer o que?}

I₁ - {cama} {?.}

Pq₂ - Na cama. {na cama}

I₁ - {?}

Pq₂ - Tava conversando. {conversando}.

I₁ - {brincando}

Pq₂ - Brincando com o pai. {brincando pai}.

I₁ - (.?) {?}

*Pq₂ - Não, não, não, não. Vamos conversar do "Vejo Vozes".
Aí tava brincando com o pai, né? (I₁ balança afirmativamente a cabeça). E o pai falou o quê... pro garotinho?*

{Não, conversar do Vejo Vozes. Brincando com o pai. Pai falou o que?, pra criança}

Pq₁ - Fala T.

Pq₂ - Pro T. {Nome do T. em LIBRAS}

I₁ - (.?.) {?}

Pq₂ - Hã?

I₁ - (.?.) {?}

*Pq₂ - Pra estudar? Pra estudar? *estudar* {estudar?}*

I₁ - (.?.) {estudar lá}

Pq₂ - Não!

I₁ - (.?.) {não, ? }

Pq₁ - Fala que é da televisão que tu tá falando, ele já se perdeu.

Pq₂ - Da televisão. Da televisão. {televisão}

I₁ - (.?.) {televisão}

Pq₁ - Já se perdeu. Tem que lembrar a ele o que que é?

I₁ - (.?.) {?}

Pq₂ - É. Mas e o programa? O programa "Vejo Vozes"?
Da televisão. A história que a gente viu agora?

{programa, Vejo Vozes da televisão. A história que viu agora}

Na maior parte das vezes Gustavo demonstra se concentrar em detalhes. Parece que não compreendeu a história, sua seqüência e inclusive falou sobre fatos que na verdade não aconteceram no vídeo, como Duda lavar as mãos antes de comer.

Pq₂ - Olha aqui. Você viu o que que o T., o T. comeu?
{Viu, Duda, T., comeu}

I₁ - {comeu}.

Pq₂ - O quê? Comeu o quê? {Comeu o que?}

I₁ - {?} (.?.).

Pq₂ - Que que é isso? Não comeu nada? {nada}

I₁ - {lavou as mãos}.

Pq₁ - Lavou a mão.

Pq₂ - Ah, lavou a mão. {lavou as mãos}.

I₁ - {sujo ? }.

Pq₂ - Tava suja, é, precisava. {sujo, precisava}.

I₁ - {?}.

Pq₂ - Sujou. Por quê? {sujou porque?}.

I₁ - {?}.

Pq₂ - Por quê? Por que que ele, por que que ele sujou a mão?

{Porque sujou e lavou a mão?}

I₁ - {sujo}.

Gustavo parece não conseguir travar um diálogo coeso. Ele várias vezes repete um mesmo sinal. Outro exemplo em que Gustavo se prende a detalhes é:

Pq₂ - Agora, e me explica uma coisa: quem foi pra...

I₁ - {?}.

Pq₂ - Flo, passear na floresta. {Passar na floresta?}

I₁ - {Corta a árvore, ela cai} (.?.).

Pq₂ - Cortaram a árvore; não. (Faz sinal negativo).

Pq₁ - Tinha um tronco caído, que ele falou.

I₁ - {árvore caiu}.

Pq₂ - Ah! Tinha, tinha sim. {tinha}

Na verdade o tronco caído não tem a menor importância para a história.

Em momento algum Gustavo contou a história, que foi a atividade proposta. Ele também não conseguiu responder objetivamente as perguntas em relação a história recém assistida.

Pq₂ - Lembrou. Agora, quais as pessoas que foram lá? Quem foi? {pessoas foi lá?}.

I₁ - {Casa, pessoa}

Pq₂ - O da casa? {Casa?}

I₁ - {Homem, pessoa, ? }

Pq₂ - Não, que foram pra floresta. Que foram pra floresta. Quem?

**foram* {floresta}*

I₁ - {floresta}

Pq₂ - Foi quem? Foi o pai? O pai foi? {Pai?}

I₁ - {Pai, ? }. (.?)

Gustavo mostrou também que não compreendeu o fim da história.

EX:

Pq₂ - Olha aqui a história. A história acabou. Como? Como?

{A história acabou como?}

I₁ - {história acabou}

Pq₂ - O que é que aconteceu?

I₁ - {dirige-se à TV e mostra como desliga}. (.?)

Pq₂ - Ah, desligou (.?). Ai desligou, acabou. Mas antes de desligar, como que acabou? A historinha, a historinha.

*{Acabou antes} *desligar* {Como acabou a história?}*

I₁ - (.?). (Apanha uma fita).

Pq₂ - Aqui, olha. Deixa eu te fazer uma pergunta. O que é isso?

{O que é isso?}

I₁ - CL: Mostra o que é e para que é.

Pq₂ - É uma fita?

I₁ - CL: Continua falando sobre a fita.

Pq₁ - pergunta se o T. comeu sozinho. (.?).

I₁ - CL: Continua falando sobre a fita. (.?). (aproxima-se do vídeo).

Pq₂ - Olha só.

Pq₁ - E aí, ele vai falar não, e o que que ele falou pra mãe dele?

Pq₂ - Não, eu não quero ver. Senta aqui. (Levanta I₃ e põe-no sentado na cama. Olha aqui, olha. O... o T., o T. comeu sozinho? {T. comeu sozinho?}).

I₃ - {sozinho comeu}.

Pq₂ - Sozinho comeu? {Sozinho comeu?}

I₃ - {Comeu já}.

Pq₂ - Sozinho? {Sozinho?}.

I₃ - {?.}.

Pq₂ - Verdade? Olha pra mim. O, o T., o garotinho comeu sozinho?

{Verdade?} {T. criança, comeu sozinho?}

I₃ - (Balança afirmativamente a cabeça). {?.}.

Pq₁ - Na televisão.

Pq₂ - Foi? o palhaço junto não? {O palhaço não estava junto não?}.

I₃ - Não. (Balança negativamente a cabeça).

Pq₂ - Não, o palhaço não? {O palhaço não?}

I₃ - {Diferente}.

Pq₂ - Diferente por quê? {Diferente porque?}.

I₃ - {?} {?.}.

Depois do entrevistador insistir muito, Gustavo falou que o menino e o palhaço comeram rápido e que isto é feio. Ele não compreendeu que o menino e o palhaço comeram toda a comida e que os pais ficaram espantados, já que para estes o palhaço, não existe, e portanto o menino teria comido tudo sozinho.

Gustavo se mostrou bastante agitado, com dificuldade em se concentrar na atividade proposta. Esta agitação possivelmente pode ser atribuída a não compreensão da tarefa que, por sua vez, está relacionada à falta de compreensão da história assistida no vídeo. Este fato também nos leva a crer que Gustavo não domina suficientemente bem a

LIBRAS, pois caso contrário poderia compreender a história que foi feita para crianças em idade pré-escolar.

CENA 30 - Entrevista com André.

A entrevistadora pediu para André contar a história. Como a entrevista com Gustavo demorou bastante, já havia uma distância de tempo em torno de 20 a 30 minutos entre o momento que André assistiu e o momento em que recontou a história.

André ficou sentado no colo da entrevistadora, ele estava calmo. Começou a contar a história e por diversas vezes a entrevistadora o ajudou fazendo perguntas.

EX:

I₂ - Ai... é... o pai (?), o pai, o pai, é, levou o Duda, a mãe, lá pra perto da floresta.

Pq₁ - Ih! Quê que aconteceu na floresta?

I₂ - Ai eles foram lá (?) e arrumaram tudo.

Pq₁ - É? Que que era tudo?

I₁ - Era... o bolo, o suco.

André demonstrou que compreendeu toda a história, inclusive o final.

Pq₁ - Mas que que o Duda falou pra mãe? Falou que o palhaço comeu?

I₂ - Não.

Pq₁ - Que que ele falou pra mãe?

I₂ - Ele falou... ele falou pra mãe que ele comeu dois pedaços de bolo, dois sucos, ele bebeu dois copos de suco.

Pq₁ - E é verdade? (I₂ balança negativamente a cabeça). Qual é a verdade?

I₂ - A verdade é que ele, o palhaço comeu duas.

Pq₁ - Ah, muito bem! Você gostou da história? (I₁ balança afirmativamente a cabeça). Que legal! Agora vamos ver outra história.

André realçou toda a história na sequência correta, se atendo aos dados significativos para o desenlace do enredo. Ele mostrou ter compreendido bem a história e também uma boa capacidade de recontá-la, porém ainda precisa da ajuda do interlocutor.

CENA 31 - Entrevista com Gustavo.

André e Gustavo assistem a um desenho animado do personagem Pluto de Walt Disney. O desenho é mudo, não há falas.

HISTÓRIA DO PLUTO

O Pluto, sua namorada e os filhotes estão andando. De repente passa um homem carregando salsichas. A mãe sai para pegar comida e deixa os filhotes sob responsabilidade do Pluto, que tenta colocá-los na casinha de cachorro. Os filhotes fazem muita bagunça, seguem uma minhoca, acabam entrando em uma casa cheia de tinta e se pintam todos, um deles bebe bebida alcoólica e fica bêbado. Depois de muito trabalho Pluto consegue limpar os filhotes e colocá-los na casinha de cachorro. Quando a mãe retorna Pluto está exausto e dorme.

Os dois irmãos prestaram bastante atenção na televisão, assim como da outra vez. Gustavo foi entrevistado assim que o programa terminou.

O resultado foi bastante parecido com o filme anterior. Gustavo demonstrou não ter compreendido a história. Praticamente não respondeu a nenhuma pergunta em relação ao filme. Sempre que o entrevistador fazia uma pergunta ele respondia sobre outros assuntos, utilizando LIBRAS e classificadores. Muitos sinais, provavelmente gestos espontâneos, não foram compreendidos nem pelo entrevistador, nem pela intérprete que fez a transcrição. Assim como na outra entrevista, Gustavo ficou muito agitado.

EX:

Pq2 - (riso). Agora, aqui. É... a mãe, a mãe... aonde? Os filhos sozinhos?

{A mãe estava aonde? Os filhos sozinhos?}

Pq2 - A mãe foi aonde? {A mãe foi aonde?}

I1 - {Bebê, mãe} *nascer* (.?).

Pq2 - Saiu, saiu.

Pq1 - Nasceu, tá falando que nasceu da mãe.

Pq2 - Nasceu da mãe, nasceu da mãe. {Nasceu} *nasceu*

Pq2 - Agora aonde que ela foi passear? Aonde?

{Aonde foi embora passear? Aonde?}

I1 - { ? água, comeu muito } (.?).

Pq2 - Água. Be... beber, comer. É? Quem? {Como}.

I1 - {tem}.

Pq2 - Quem que comeu, que bebeu água? {Comeu, água?}

I1 - {água não, café, pão}. (.?).

Em outro momento:

I1 - {jogar bola, futebol}

Pq2 - {Futebol}. (.?).

I1 - (.?) {?}

Pq2 - {copiar ? carro, greve, carro}.

I1 - {carro}. (.?).

Pq2 - É um carro sim. Não, mas... você não entendeu o que eu perguntei.

{Não entendeu o que eu perguntei}

I1 - {?}

Pq2 - Eu perguntei, pera aí. A mãe, a mãe dos cachorrinhos pequenininhos, né? Ficaram sozinhos com o pai, com o pai. Foi? Com o pai. Agora, a mãe, a mãe cadê a mãe? A mãe, cadê?

{A mãe, filho cachorro pequeno. Ficaram sozinhos, o pai. A mãe foi embora} *aonde?*

I1 - {mãe ? }.

Pq1 - Do cachorrinho, do cachorrinho. {Cachorro}.

I₁ - {Cachorro grande}. (.?).

Pq₂ - A mãe? {A mãe}.

Nesta tarefa se confirma uma dificuldade não apenas de interpretação e produção linguística já que na história assistida não havia diálogos. No entanto a dificuldade de Gustavo pode ser analisada como uma consequência do atraso de linguagem. Bakhtin considera que a linguagem acompanha o indivíduo em todas as tarefas, sejam estas verbais ou não. A atraso de linguagem provavelmente impede Gustavo de selecionar os dados significativos da história e organizá-los formando um sentido. Apesar da história ser muda, os conceitos e situações nela apresentadas fazem parte do nosso conhecimento de mundo, formado a partir das relações interpessoais, da cultura em que estamos imersos, que é adquirida pela criança através dos diálogos com outras pessoas.

Assim, o atraso de linguagem não provoca em Gustavo, e em todas as crianças, apenas uma dificuldade de comunicação, mas também uma dificuldade na constituição do pensamento, das funções mentais superiores.

CENA 32 - Entrevista com André.

André conta a história rapidamente e com muita facilidade. As vezes a entrevistadora fazia perguntas para ajudá-lo na seqüência da história. Em momento algum ele dispersou ou mudou de assunto.

EX:

Pq₁ - Do Pluto. Como é que foi a história do Pluto?

I₂ - A do Pluto, (.?) é que...

Pq₁ - Fala alto.

I₂ - O Pluto e aquela cadelinha foram (.?) - o som da voz é abafado por barulho externo).

Pq₁ - Fala alto. Pera aí, pera aí, deixa passar o caminhão.

I₂ - E sentiram o cheiro é, de salsicha.

Pq₁ - É aí?

I₂ - Aí eles foram atrás dele, aí a cadelinha viu os cachorrinhos, chamou o Pluto pra ir ver, pra ficarem...

Pq₁ - Essa cadelinha é o quê dos cachorrinhos?

I₂ - Mãe.

Pq₁ - Ah, mãe dos cachorrinhos. Que que ela é do Pluto?

I₂ - É; namorada, né?

Pq₁ - Namorada do Pluto. Tá; e aí continua, aí chamou pra ver os cachorrinhos, e aí?

I₂ - Pra ficar é, tomando conta do cachorrinho. Aí foi lá buscar salsicha pros... foi lá no cach... ali, ali (.?.), aí todos os cachorros saíram, o Pluto teve que colo... o Pluto teve que colocar todos lá na casinha.

Pq₁ - Foi fácil?

I₂ - Não, foi muito difícil.

Pq₁ - É? (riso) Por quê?

I₂ - Por causa que eles faziam "bum, bum, bum, bum!"

Pq₁ - Que que os cachorrinhos tavam fazendo?

I₂ - Tavam querendo perseguir a minhoca.

Pq₁ - Ah, e aí? Aí o Pluto conseguiu botar eles na casinha?

I₂ - Tsc, tsc. (Balança negativamente a cabeça).

Pq₁ - É o que aconteceu?

I₂ - Eles saíram, perseguiram uma minhoca, entraram lá numa cabine de madeira e sujaram todo, brigaram com uma borracha de lá.

Pq₁ - Sujaram de quê?

I₂ - De tinta.

É importante perceber que mesmo um estímulo não verbal como o vídeo mudo, é compreendido de maneira bastante diferente entre uma criança que tem atraso de linguagem e outra que não sofre este atraso. A dificuldade de Gustavo não pode ser percebida apenas como uma dificuldade em expressar o vídeo que ele assistiu pois ele

possui instrumental lingüístico em LIBRAS suficiente, excluindo-se erros gramaticais, para exercer esta tarefa. A dificuldade então, está falta de desenvolvimento da função organizadora e planejadora da linguagem, que por sua vez ocorre devido a pouco estimulação da linguagem social.

CENAS 33 e 34 - Entrevistas com Gustavo e André.

Durante a cena 33 o entrevistador e Gustavo olham uma bateria de testes elaborado pela Prof^a Dr^a Eulalia Fernandes (1992). Gustavo deve descrever o que vê nas figuras e na cena 34 a mesma bateria de testes é descrita por André.

Esta bateria de testes foi elaborada com objetivo e metodologia específicos que fogem aos objetivos desta dissertação, inclusive a aplicação do teste foi feita de maneira mais informal, já que seus resultados tem como objetivo apenas servir como mais um parâmetro de comparação entre os irmãos.

BATERIA DE TESTES

A bateria é formada por figuras que devem ser descritas pelas crianças. A primeira parte das figuras é formada por quadros e a segunda por seqüências, ambas as partes se organizam em diferentes graus de complexidade semântica, são estes:

I - Quadros:

A - Uma ação foco da narrativa

- um agente pratica ação (Cachorro brinca com a bola, mulher toma banho).
- dois ou mais agentes praticam ação (duas crianças comem sanduiche).
- dois agentes praticam ação recíproca (casal dançando).
- agente(s) pratica(m) ação sobre paciente (mãe alimenta o bebê)

B- Várias ações em torno do(s) foco(s) da narrativa

- com um foco definido (guarda pára o trânsito para as crianças atravessarem a rua)

-sem um foco definido (um grupo de pessoas participa de um acampamento)

II - Sequências

A- Sequências com todas as etapas explícitas, apresenta seqüências relativamente simples, com histórias breves, envolvendo poucas entidades e comportamentos

a) Uma entidade foco da narrativa

-um agente da ação ou ações que pode ser, também, um personagem sobre o qual se reflete um estado referido pela enunciação.

b) Duas entidades focos da narrativa

-dois agentes praticam a mesma ação

-um agente pratica ação em favor de paciente

-um agente pratica ação e sofre intervenção de outro agente

-um agente modifica comportamento em decorrência de outro agente

-um agente modifica estado do paciente ou vice-versa

-um agente e um paciente interagem em seqüência: o(s) agente(s) pratica(m) ação ou ações que o(s) transforma(m) em pacientes(s).

c) Três entidades focos da narrativa

-agente pede interferência de outro agente para praticar a ação (inclusão da ideia de intenção a priori e ação a posteriori)

-dois agentes transformam-se em pacientes

-paciente da ação transforma-se em agente da mesma sobre um segundo paciente.

B- Sequências com etapas implícitas

A complexidade, em relação às sequências anteriores, consiste na existência de maior grau de concatenação de idéias e raciocínio dedutivo, pois contém etapas implícitas.

A aplicação da bateria com Gustavo foi bastante prejudicada pois, neste momento, ele já estava bastante cansado, ficou agitado e ansioso para ver as gravuras, não olhando para o entrevistador, que por sua vez, falou diversas vezes apenas em português e ainda em outros momentos adiantou aquilo que Gustavo deveria falar, impossibilitando assim uma análise real da capacidade de Gustavo nesta atividade.

Gustavo descreveu corretamente as três primeiras gravuras. As duas primeiras correspondendo ao primeiro nível de complexidade semântica (um agente pratica ação) e a terceira ao segundo nível (dois agentes praticam ação recíproca). Nos outros quadros Gustavo ou apontava para uma parte da gravura ou nomeava alguma parte do desenho, não descrevendo a ação nem os personagens principais.

André começou a atividade apenas nomeando as pessoas das gravuras. A entrevistadora fez perguntas em relação as ações e ele respondeu corretamente. Quando percebeu, na terceira gravura, que deveria descrever o quadro todo, fez com facilidade, resumindo em uma frase a ação e os personagens envolvidos, definindo o agente e paciente.

EXs:

Ao ver uma gravura de um policial parando o trânsito para as crianças uniformizadas atravessarem a rua, Gustavo responde:

I₁ / Q₁ - {pára}

Pq₁ - Pára, mas é o policial. Policial. (.?). {Polícia}

I₁ - {Polícia, soldado}.

Pq₂ - Guarda. Isso. E esses garotinhos aqui? (Aponta).

I₁ - {Menino ? }.

Pq₂ - Garotinho... que vai atravessar, agora o que que ele tá levando aqui? Eles tão indo pra onde?

I₁ - {Meninos, muitos amigos}. (.?).

Na mesma gravura, André respondeu:

Pq₁ - (vira a folha). E aqui?

I₂ / Q_r - É o policial... é, chamando as (.?.) pra atravessarem.

Pq₁ - Fala isso alto.

I₂ - É o policial chamando as pessoas para atravessarem a rua.

Em relação a figura do acampamento:

Pq₂ - O carro. Isso mesmo. E isso aqui? (Aponta).

I₁ - Árvore. (não é possível ver o que ele sinaliza).

Pq₂ - Árvore. (I₁ vira a folha). Hã! Muitas coisas! {muitas coisas}.

I₁. (Não é possível ver o que ele sinaliza)

Pq₂ - Essa ali é a casa deles? É a casa deles? {Casa deles?}

I₁ - (.?.). (Aponta).

Pq₂ - Mas isso aqui é a casa deles, aonde eles moram? É?

{É a casa onde}

Pq₁ - É a rua?

Pq₂ - É igual à sua casa?

{É igual a sua casa?}

I₁ - (balança afirmativamente a cabeça). Igual.

Pq₂ - Não, é diferente. Olha a sua casa aqui como é. Aqui é uma cabana. Cabana. É uma cabana. Cabana. E a... aqui, olha. (Aponta).

{Não, é diferente, cabana}

Nesta gravura André responde:

Pq₁ - Muito bem! E aqui? (Vira a folha).

I₂ / Q₁ - Uma família acampando.

Pq₁ - É? Que que tem aí no acampamento?

I₂ - Ah, uma barraca, tem (.?).

Na descrição das seqüências Gustavo apresentou mais dificuldade, ele ou descrevia uma parte desta, ou nomeava objetos e pessoas ou apontava para partes do desenho, não relatando, na ordem, nenhuma seqüência, ou seja, não contando a história em si. A comunicação entre Gustavo e o entrevistador em vários momentos ficou prejudicada já que Gustavo não o olhava com freqüência. Na maior parte das vezes o entrevistador não conseguiu fazer com que Gustavo entendesse as seqüências.

André, na maior parte das vezes, contou a seqüência inteira sem precisar da ajuda da entrevistadora. No entanto, três seqüências foram contadas parte a parte, necessitando da ajuda da entrevistadora em forma de perguntas. Estas três seqüências, em relação ao grau de complexidade semântica, são: Um agente pratica ação e sofre intervenção de outro agente; um agente modifica o comportamento em decorrência de outro agente, dois agentes praticam a mesma ação.

Em outras duas seqüências, as mais complexas (Paciente da ação transforma-se em agente da mesma sobre um segundo paciente; seqüência com etapas implícitas), André cometeu erros e após ajuda da entrevistadora os corrigiu. No final ele demonstrou ter compreendida todas as seqüências.

Exs de Gustavo:

I₁ / S₁ - {bicicleta}.

Pq₂ - O garoto de bicicleta saiu lá em cima, caiu, se machucou.

I₁ - {Maluco}.

Pq₂ - Tá chorando; ele é maluco esse garoto, é verdade.

I₁ - {?.} (.?).

Em outra seqüência Gustavo responde:

Pq₂ - Não, conta pra mim. Que que tá acontecendo aqui? Que que tá acontecendo? {acontecendo?}

I₁ - {?.}

Pq₂ - Não, não. Não, não, não. Aqui, aqui. O cachorro tá fazendo o quê? {O cachorro está fazendo o que?}

I₁ - {fazendo cachorro come}. {?.}

Pq₂ - Tá comendo. E aqui? {Riso}. Você, olha, deixa eu te falar uma coisa. Você imita cachorro muito bem. {você copia o cachorro muito bem}

I₁ - {o cachorro copia} *puxou*

Pq₂ - Ai... ela puxou. Por que que a menina não quer que coma? *puxou* {porque a menina não quer comer}

I₁ - *chorando* {?.}

Pq₂ - Coitada. {coitada}

André relata as seqüências com facilidade:

I₂ / S₇ - Aqui.. é uma menina que tava olhando o cachorro comer.

Pq₁ - {?.}

I₂ - Tava olhando o cachorro comer, pegou o cachorro no rabo, uma menina capetinha, aí se deu mal porque o cachorro mordeu o pé dela e ela saiu chorando.

Ex de seqüência que André apresentou dificuldade (seqüência com etapas implícitas):

I₂ / S₁₁ - O homem tava lava... tava andando, aí choveu, ele foi direto é, pra... pra cabine, depois ficou sol de novo.

Pq₁ - Foi pra cabine, onde você acha que ele foi? Que lugar é esse?

I₂ - Casa.

Pq₁ - Não. Olha aqui. Que lugar é esse? {?.} Uma loja de quê?

I₂ - De guarda-chuva.

Pq₁ - Ah, que que ele fez na loja?

I₂ - Foi pegar o guarda-chuva e ficou sol de novo.

Comparando a performance dos dois irmãos percebe-se claramente uma maior dificuldade por parte de Gustavo que não pode ser atribuída exclusivamente a sua dificuldade de comunicação no momento da atividade.

CENA 35- Gustavo propositalmente sozinho com brinquedos.

Com o objetivo de analisar a fala egocêntrica, a pesquisadora colocou Gustavo sozinho com brinquedos, na varanda de sua casa.

Gustavo brinca sozinho com bonecos. Produz interjeições onomatopaicas: "pam", "bum", "pá".

CENA 36 - Almoço de domingo.

Almoço de domingo. Estão presentes os pais, os três irmãos e um primo de oito anos.

O pai ajuda a servir as crianças e depois se retira. Ficam presentes a mãe, Jorge, Gustavo, André e Igor.

O primo Igor coordena a conversa. No início eles falam sobre as pessoas que vão para a fazenda dos avós nas férias. Ninguém utiliza qualquer sinal. Jorge e Gustavo não participam da conversa.

E₂ - Adivinha quem tá lá nesse dias? A. (Um garfo é entregue a I₁). Mais, é, mais uma. (?). Mais ou menos.

M - Quem vai? P., P. e você.

E₂ - Não. Mas tem mais gente lá, (?).

M - (?).

E₂ - Não.

I₂ - (?). e F. (Apelido).

*M - K. D. (Apelido)? (E₂ balança negativamente a cabeça).
Quem é?*

Depois continuam a conversa falando sobre familiares.

I₂ - A H. tem, ela é muito chata.

M - (sentando) Não é chata.

I₂ - Não é não? Ela fica grudada na gente. Ela fica grudada (.?).

M - Então você também é chato, você fica grudado em mim.

E₂ - Ela... a H. parece com a minha namorada. Ela não sai de mim, do meu colo.

I₂ - Ela fica... ela é que nem um chiclete.

M - Aliás você tem uma... uma queda pra namorado, até sua irmã que não é sua namorada não sai de cima de você...

Em outro momento, ainda na hora do almoço, André, sua mãe e Igor, brincam de adivinhação. Jorge e Gustavo também estão sentados a mesa mas não participam.

M - Eu gosto de adivinhação, como é que são aquelas adivinhações que você conta?

E₂ - É... o que é, o que é? É... o que... é... cai em pé e corre deitado?

M - Ih...

I₂ - Ah! Cai em pé e corre deitado? A chuva.

M - Não, isso é brincadeira. É a chuva, a resposta certa é a chuva. A chuva não cai em pé?

I₂ - É, ela cai em pé e corre deitada.

M - Mas cai assim, ela vai... vai correndo pelo chão. Exatamente.

Mais adiante, brincam outra vez de adivinhação utilizando palavras com duplo sentido.

I₂ - Oi, ô mãe, o que é o que é o que tem língua mas não fala?

M - Que tem língua mas não fala? Ah, um (.?. - substantivo) morto.

I₂ - Errado.

M - O quê?

I₂ - Um tênis.

M - Um tênis? É que a lingueta não fala. O que é o que é que tem cabeça mas não pensa?

I₂ - Um homem sem cabeça.

M - Não, então ele não tem cabeça. É o alho. Quando tem um montinho de alho assim a gente chama uma cabeça de alho.

A mãe conversa com Gustavo somente assuntos concretos e necessários.

I₁ - (.?).

*M - Pera, meu filho. Pera. Calma. {espera} *calma*.*

*I₁ - *corta* (.?).*

M - Que (.?). Calma.

Em outro momento:

I₁ - (bate com copo). (.?)!

E₂ - Dinheiro.

I₁ - (Mostra o copo). (.?).

M - Como é que é meu nome?

I₁ - Mamãe.

M - Então fala.

Depois do almoço a mãe conversa um pouco com Gustavo:

M - Comeu tudo? (Dirige-se a I₁). Olha para mim. Olha para mim. Tava gostoso? Tava gostoso?

I₁ - (.?).

M - Ah! Presta atenção. Presta atenção. Tava gostoso?

I₁ - (.?). (Balança afirmativamente a cabeça).

M - Tava? Tava ruim?

I₁ - Tava bom?

*M - Tava bom? (I₁ balança afirmativamente a cabeça). Hã.
Você comeu muito?*

I₁ - (.?).

M - Você, você vai ficar forte?

I₁ - (.?). (Balança afirmativamente a cabeça).

*M - É? Não, (.?). *forte*..*

I₁ - (.?).

*M - Forte. É, vai ficar forte. Vai ficar... você vai ficar igual
o tio M.?*

{Nome do tio M. em LIBRAS}

I₁ - {Nome do tio M.}

M - Tio M., fala, M.

I₁ - {?.} {?.}.

M - É.

É importante analisar a qualidade de interações entre Gustavo e seus familiares. Durante todo o almoço ele não participou da conversa. Enquanto André recebe uma grande estimulação conversando com a mãe e o primo mais velho, Gustavo se encontra alheio, sozinho. Esta situação provavelmente ocorre diversas vezes e pôde ser percebido em outro momento, no almoço durante a semana com a empregada. A falta de diálogo provoca em Gustavo uma série de conseqüências que já foram analisadas anteriormente. Este "erro" é bastante cometido por familiares de crianças surdas, pois sendo difícil travar um diálogo sobre assuntos não referentes ao "aqui e agora", a família se restringe aos assuntos mais necessários no momento. No caso desta cena, a comida que Gustavo pedia. Apenas após o almoço a mãe travou um diálogo independente da situação concreta.

CENA 37 - Continuação da cena 35.

Gustavo brinca com bonecos. Produz alguns sons: "Brrr, brrr, brrr", de forma contínua. Encaixa peças no boneco. Apanha outro, continuando a produzir som semelhante. Faz um boneco subir pela parede rapidamente. Faz tal encenação com sons que acompanham este movimento rápido. Encaixa peça no boneco, produzindo sons onomatopaicos. Brinca com o Batman. Produz sons: "Brrr..." "Pá, pá, pá", "Pé". Depois olha para a câmera e diz que acabou.

Assim como na pesquisa de Kelman (1995) referentes a linguagem egocêntrica de crianças surdas, Gustavo demonstrou estar internalizando a linguagem já que fez diversos sons enquanto brincava. No entanto ele usou poucos sinais, se detendo mais a vocalizações.

CENA 39 - André brinca sozinho.

Assim como foi feito com Gustavo, André também foi incentivado a brincar sozinho com brinquedos, para que pudesse ser analisada sua fala egocêntrica. André brinca sozinho com o boneco do Batman. Produz sons onomatopaicos. Desmonta bonecos. Encena uma luta entre eles e, com isso, produz novos sons: "Pou!", "Pfu!", "Pfi", "Pi". Continua a encenar luta entre os brinquedos. Tenta encaixar capa do Batman nas costas do boneco. Continua a brincar. Tenta encaixar peças nos bonecos. Tira a capa do Batman, pondo outro acessório em suas costas. Encena, de novo, luta entre os bonecos. Produz sons: "Pffu...", "Pá", "Pein!". Brinca com os bonecos, simulando vôos. Depois, os faz girar no chão. Arremessa o Batman de encontro à parede. Grita. Faz os bonecos girarem no chão de novo. Pega o Batman e encaixa uma peça nele. Enquanto brinca produz fala egocêntrica como no exemplo:

I₂ - (.?). (Iça o boneco no ar). A armadura, a armadura (.?). (.?). (Iça de novo o boneco). (.?) não vai não. "Zarara, buf!" (Derruba o boneco). (.?). (Iça o boneco. Balança-o). "Bein, bein". "Pá". (Cantarola). "Ohnnn...", "Puf". (Bate com brinquedo no chão). Capacete (.?). "Prrrrm...". E eu sei (.?). (Continua a brincar. Cantarola.

*Encaixa uma peça em um brinquedo. Dispara-a). "Pfui".
(Encaixa uma peça em um boneco. Ajeita-o por longo tempo).*

CENA 40 - Entrevista com André

Entrevistadores fazem perguntas a André e Gustavo.

Assim como todo o material colhido, esta atividade foi gravada no segundo semestre de 1994, mas devida a falhas na fita precisou ser regravada em Fevereiro de 1995.

As perguntas foram feitas com o objetivo de analisar o conhecimento dos meninos.

São elas:

- 1-O que você faz no cinema?
- 2-O que você faz na escola?
- 3-Quanto custa um sorvete?
- 4-Qual era o seu tamanho quando você nasceu?
- 5-Em que série você está na escola?
- 6-O que você vai ser quando crescer?
- 7-Como se joga futebol?
- 8-De onde vem a maçã?
- 9-De onde vem a carne?
- 10-Onde a gente compra roupa?
- 11-Onde a gente compra pão?
- 12-Onde está o papai?
- 13-Porque você vai (não vai) a clínica?
- 14-Porque a empregada não veio trabalhar hoje?

André respondeu a quase todas as perguntas com facilidade, apenas nas perguntas 3 e 13 teve dificuldade e a entrevistadora o ajudou.

Exs:

Pq₁ - É o que que você faz na escola?

I₂ - Na escola eu estudo.

Pq₁ - (ri). É, em que série que você tá na escola?

I₂ - C.A.

Pq₁ - Que... C.A.? Quê que você aprende no C.A.?

I₂ - No C.A.?

Pq₁ - É.

I₂ - Aprendo a ler.

Pq₁ - Ah, legal.

I₂ - Escrever.

Pq₁ - ... vai fazer quando crescer? O que você vai ser?

I₂ - Goleiro.

As perguntas em que André apresentou dificuldade foram:

Pq₁ - Vem cá, por que você não vai na clínica?

I₂ - Ah... É porque é só um dia que eu vou.

Pq₁ - Que dia que você vai?

I₂ - Assim sexta, assim que eu vou.

Pq₁ - Sexta, é? Mas por que que você não vai todo dia?

I₂ - Ah... é porque eu não quero ir.

Pq₁ - Você não quer ir? Por que que o G. vai?

I₂ - Ah, porque o G. tem aula de sinal todo dia pra aprender.

Pq₁ - É por que que ele precisa aprender?

I₂ - Hum, ai-ai-ai. É porque...

Pq₁ - Por que que ele usa aparelho?

I₂ - Pra ele ouvir melhor.

Pq₁ - É por que que você não precisa?

I₂ - É porque eu ouço direitinho.

Pq₁ - Ah, então qual a diferença entre você e o G.?

I₂ - É que ele não ouve e eu o..., ele ouve...

Pq₁ - Eu ouço.

I₂ - Ele não ouve.

CENA 41 - Entrevista com Gustavo.

Nesta entrevista Gustavo estava um pouco mais calmo do que nas outras. A entrevista teve longa duração, já que o entrevistador tentou várias vezes ajudar Gustavo para que ele respondesse corretamente as perguntas.

Na maior parte das vezes Gustavo não compreendeu as perguntas. Ele só respondeu corretamente as perguntas 2 e 12.

Pq₂ - O que que faz na escola? O que que você faz na escola?

{O que faz na escola, o que você faz na escola?}

I₁ - {Livro, ? }

Pq₂ - Lê livro e escreve.

Pq₂ - Seu pai. Onde?

{Pai, aonde?}

I₁ - (.?). {Trabalhando, papai}

Nas outras perguntas Gustavo não consegue responder apesar da grande insistência do entrevistador.

Pq₂ - Vem cá, G.. Como é que se joga futebol? Como? Como?

{Como joga bola, futebol? O que? Como?}

Pq₁ - Com a mão?

I₁ - (.?). (F/L). {Em casa} CL: Mostra que a cabeça bateu no joelho.

Pq₂ - (.?) a cabeça bateu no joelho.

Pq₁ - Fala: joga bola com a mão...

Pq₂ - Não, eu sei...

I₁ - (.?). (F/L). {?.}

Pq₂ - Mas é como? É com a mão? Com a mão, futebol?

{Vou perguntar} {Como você joga bola?} Alfabeto manual:
FUTE {Futebol} *Com a mão*

I₁ - (.?). (F/L). {?.}

Pq₂ - Você joga, joga com a mão?

Pq₁ - A bola.

I₁ - {O juiz ? }.

Pq₁ - Joga bola com a mão?

I₁ - {Machuquei}. {Começa a mexer no machucado}.

Pq₂ - Ai, não deixa não!

Pq₂ - Pára, vai sair sangue! {Faz não, ruim}.

I₁ - {?.}. {Torna a mexer no machucado}.

Pq₂ - (.?)

I₁ - {afasta-se. Continua a mexer no machucado}.

Pq₂ - (.?) tem uma dispersão crônica.

{corte na fita}

(I₁ mexe em um brinquedo. Está sentado no chão, ao lado de Pq₂).

Pq₁ - Vamos lá. Como, como se joga futebol? A bola vai com a mão... (I₁, animado, mostra as peças do brinquedo a Pq₂).

Pq₂ - Futeol, futebol, joga, joga futebol. Com a mão a bola? A bola? (I₁ abaixa a cabeça).

{Olha para mim. Joga bola ? , bola com a mão?}

Pq₁ - Tem que guardar o brinquedo.

Pq₂ - Com a mão? É? *Joga bola com a mão?*

I₁ - É.

Pq₁ - Tem que guardar o brinquedo.

[corte na fita]

Pq₂ - Olha, futebol. Futebol. Com a mão. Pá, pá. Futebol.
É?

{Joga bola} *Com a mão?* {Joga bola}.

Pq₁ - Com a mão ou com o pé?

I₁ - (.?). (F/ L). {?.}

Pq₁ - Pergunta se é mão ou com o pé.

Pq₂ - O goleiro segura com a mão e o jogador chuta com o pé.

I₁ - Gol!

Pq₂ - (.?).

Pq₁ - Gol! E quantos jogadores tem num time?

Pq₂ - Qual é o número, o número de pessoas que jogam...

{Número de pessoas que jogam bola no futebol?}

Pq₁ - No time.

Pq₂ - Que jogam futebol? Futebol, futebol. No time.

{Futebol} Alfabeto manual: TIME.

I₁ - {Vermelho}.

Pq₂ - Vermelho? A cor é vermelha, da camisa? Tem, né, vermelho. Agora, não. As pessoas, quantas? É... vinte, vinte pessoas que jogam futebol? (I₁ balança afirmativamente a cabeça). Vinte? Ou cinco?

{Cor é vermelho, da camisa? Tem vermelho. As pessoas, quantas? Vinte pessoas no futebol ou cinco?}

I₁ - Cinco.

Pq₂ - Hä?

I₃ - {Seis}.

Pq₂ - Seis? {seis?}

*I₃ - (.?). (F/L). Dois. *Dois*.*

Esta tarefa confirmou a dificuldade lingüística de Gustavo. Ele conseguiu responder a perguntas extremamente relacionadas a seu cotidiano (O que você faz na escola e onde está o papai), as outras perguntas, que necessitam de mais conhecimento e informação ele não conseguiu.

CENA 42 - Festa de carnaval na clínica fonoaudiológica.

Festinha de carnaval na clínica. Esta cena foi gravada com o objetivo de verificar se a dificuldade de Gustavo de brincar junto com outras crianças é restrita as situações onde se encontram crianças ouvintes ou se é generalizada para as brincadeiras com crianças surdas.

Na festa as crianças dançaram com as fonoaudiólogas e professores de LIBRAS. Não foi possível fazer uma boa análise das crianças surdas brincando já que haviam diversas pessoas no ambiente e muita bagunça. No entanto, pareceu que as crianças não conversaram muito entre si, como as crianças ouvintes na escola de Gustavo e André. As brincadeiras foram mais corporais como: correr, empurrar, e jogar confetes.

ANÁLISE DOS DADOS

FUNÇÃO COMUNICATIVA DA LINGUAGEM

Um aspecto importante a ser analisado é como os interlocutores de Gustavo interagem com ele, se utilizam a LIBRAS, o português, se misturam as línguas, ou ainda se utilizam outros códigos. Na análise das gravações, como era esperado, nota-se que todos

interlocutores de Gustavo misturam a LIBRAS com o Português e também utilizam outros recursos comunicativos, como a mímica. Gustavo, por não dominar perfeitamente nem o português nem a LIBRAS, também mistura estas línguas e lança mão de vários recursos comunicativos para se fazer compreendido.

Somente em um momento, na cena 2, o pai e Gustavo utilizaram apenas a LIBRAS. Este momento foi analisado como uma situação em que não havia necessidade urgente de comunicação. Em todos os outros momentos, os adultos e crianças ouvintes, independente do nível de domínio de LIBRAS, misturam as línguas para se comunicarem com Gustavo.

É importante ressaltar que nenhum dos ouvintes que interagiram com Gustavo nas gravações, domina plenamente a LIBRAS, já que isto é um fato extremamente raro, sendo considerado ouvintes falantes plenos da LIBRAS, na maioria das vezes, apenas os filhos de surdos e intérpretes.

Conclui-se, então, que a orientação da filosofia bilingüe para a não utilização concomitante da Língua de Sinais com a língua oral, não foi possível ser seguida nesta amostra. Esta questão é bastante importante. Atualmente alguns profissionais já estão, inclusive, discutindo se é realmente importante os pais separarem as duas línguas nos momentos de interação com seus filhos surdos. Fernandes (1993) diz que tendo dois ambientes em que se utilize as línguas em separado, provavelmente na escola e/ou clínica fonoaudiológica, em casa a comunicação e não as línguas em si, deve ser priorizada.

Além da forma lingüística utilizada, a dissertação tem como proposta analisar o conteúdo daquilo que é conversado com Gustavo e comparar com as interações vividas por André.

Serão analisados então, baseando-se na descrição das cenas observadas, os momentos de interação espontânea entre Gustavo e as pessoas com quem ele convive, para serem comparadas com as interações vividas por André.

MOMENTOS DE INTERAÇÃO DA FAMÍLIA

Gustavo e pai

Apenas em quatro cenas pode-se observar Gustavo sozinho com seu pai. Na cena 2, em que eles travam um pequeno diálogo apenas em LIBRAS. Na cenas 9 (os dois olham uma revista), 11 (dramatização da história do Aladim), e 13 (explicação sobre o crescimento de Gustavo), da qual a mãe participa em alguns momentos.

Apesar do pai ser o membro da família que melhor domina a LIBRAS, pode-se perceber que existe dificuldade na comunicação entre ele e o filho. Muitas vezes Gustavo não compreende o que o pai lhe diz. Este fato é mais evidente na cena em que Gustavo não compreende que ele era o bebê que apareceu no vídeo.

Em alguns momentos, o pai se encontra presente, como na pracinha, mas não procura conversar com os filhos nem estimular brincadeiras em conjunto, organizando alguma tarefa. No almoço de domingo, o pai também não participou. No entanto, em algumas cenas o pai brincou com Gustavo em casa, olhando revistas, fazendo desenhos e dramatizações. Mesmo assim, pode-se considerar que a quantidade de interações dialógicas entre Gustavo e seu pai é pequena e nos momentos em que ocorrem, na maior parte das vezes, é Gustavo quem solicita o pai para conversar ou participar de uma atividade em comum e não o contrário.

Gustavo e mãe

Em duas cenas, 3 e no final da 36 a mãe conversa sozinha com Gustavo e em outras duas cenas, 1 e 4, a mãe conta história para Gustavo e André.

Nas cenas 3 e 36 a mãe faz perguntas sobre fatos ocorridos anteriormente. No mesmo dia, Gustavo demonstra bastante dificuldade em compreender a mãe e, conseqüentemente, em responder. Durante os contos de histórias, como já foi dito, os conteúdos foram pouco explorados.

É interessante comparar estes contos com a cena 9 em que um amigo do pai conta uma história em quadrinhos para o André. O amigo conta toda a seqüência da história, se detendo em todos os detalhes significativos para a compreensão da história que é bastante fantasiosa. Ao contrário dos momentos em que a mãe conta histórias para os filhos, esta foi contada sem cortes. André demonstrou compreender facilmente o conteúdo da história.

É bastante significativo também a situação de toda cena 36 (almoço de domingo). A mãe conversa com André e o sobrinho sobre diversos assuntos e Gustavo não participa de nada. Ele fica completamente alheio, ninguém lhe dirige a palavra. Parece que os pais não conversam muito com nenhum dos filhos. No caso desta cena, é o primo quem incentiva todos a conversarem. Com este incentivo eles (mãe, André e primo) dialogam por um longo período, ignorando a presença de Gustavo e também de Jorge. Gustavo só interage nos momentos em que pede comida ou bebida.

As crianças surdas necessitam de estimulação especial em casa. Todos os eventos que ocorrem precisam ser explicados. Este tipo de estimulação não pareceu ser feito em casa com Gustavo, assim ele fica alheio a diversas situações e as conseqüências são percebidas em momentos de dificuldade como quando ele não consegue contar como foi o teatro da escola.

André e mãe

No decorrer dos contos a mãe fala com André com mais naturalidade e facilidade. Ela pede por exemplo, que o filho a ajude a contar a história para seu irmão. Na cena 2, na pracinha, a mãe conversa com André sobre a máquina fotográfica que ele ganhou do tio. Como foi observado na descrição desta cena, em momento algum a mãe conversou com esta facilidade, falando de assuntos não relacionados ao "aqui e agora", com Gustavo.

André, Gustavo e empregada

Na cena 15, em que a empregada almoça com os meninos, ocorre um fato bastante significativo, indo de encontro à situação do almoço, em que participa quase toda a família, no domingo. A empregada praticamente não fala nada, assim como os meninos. Com Gustavo só se falaram assuntos em relação a comida e bebida. Com André, apesar de pouco diálogo, a empregada falou sobre alguns assuntos não relacionados ao almoço, como o dia das crianças.

Na cena 21 a mesma empregada conversa com André sobre a namorada do menino, ela faz bastante brincadeiras e o menino fica com vergonha. Gustavo estava no mesmo ambiente assistindo televisão e mais uma vez não participou do diálogo.

Conclui-se que a quantidade de estímulos recebidos por Gustavo em casa é pequena e a maior parte dos assuntos abordados se refere ao "aqui e agora". Nos momentos em que os pais falam sobre assuntos do passado Gustavo demonstra bastante dificuldade e não se pode considerar que haja efetivamente uma conversação em que ambos interlocutores dividem um assunto em comum. Outro fato importante é que em momento algum foram registrados assuntos em relação ao futuro próximo ou não. Este tipo de conversa como: o que será feito no dia seguinte, nas férias ou mais tarde na escola, é de extrema importância para que a criança surda possa participar e compreender mais efetivamente as atividades em que está presente.

André e Gustavo

Em várias cenas: 2, 5,6,7,14 e 22, pode-se perceber que há pouca interação entre Gustavo e André. Em todos os momentos, em que os meninos estão sozinhos, foi observado uma quase ausência de comunicação. Eles brincam lado a lado mas nunca juntos, não criam histórias ou jogos. Quando comem ou assistem TV não se comunicam,

nem fazem qualquer tipo de comentário. Nas situações em que estão presentes outras crianças ouvintes, como na cena 5 ou na escola, André só se dirige às outras crianças.

Esta situação é bastante séria e deve refletir as relações dos adultos com Gustavo. André não se sente estimulado a conversar com seu irmão, talvez por eles não dominarem uma língua em comum, talvez por repetir a reação dos adultos familiares que pouco conversam com seu irmão ou ainda por eles já estarem em níveis de desenvolvimento cognitivo diferentes e, conseqüentemente, apresentarem interesses diferentes, o que é mais improvável, já que na cena 5 André se dirige a um menino ouvinte de dois anos e não se dirige ao irmão.

MOMENTOS DE INTERAÇÃO NA ESCOLA

Gustavo e as professoras ouvintes

As professoras da escola não conhecem a LIBRAS, no entanto, a professora de classe conhece algumas palavras. Esta me relatou não sentir dificuldade em se relacionar com Gustavo. Pude no entanto, perceber que, quando a professora deseja falar sobre algum conteúdo escolar, este é dito de forma extremamente simplificada e mesmo assim Gustavo demonstra dificuldade em compreender.

Um exemplo importante que foi registrado e que muito possivelmente reflete a realidade vivida por Gustavo na escola ouvinte é a cena 26, quando a professora de artes explica a atividade que deve ser desenvolvida e Gustavo não compreende. A falta de compreensão por parte do aluno passa despercebida tanto pela professora de classe quanto pela professora de artes, sendo necessária a intervenção da pesquisadora para que o mal entendido pudesse ser desfeito.

Percebe-se facilmente que Gustavo se encontra em situação de desvantagem em relação às outras crianças de sua sala. Ele não recebe o conteúdo escolar por completo e também não é possível ter certeza de sua compreensão em relação ao que lhe é dito.

Gustavo, André e os colegas ouvintes

A relação entre Gustavo e os colegas ouvintes da escola demonstra que realmente há um grande hiato entre estes.

É importante ressaltar que observei e gravei apenas um recreio na escola e um passeio ao Forte São João, mas a situação que encontrei muito provavelmente é igual a da maioria das crianças surdas que freqüentam uma escola ouvinte não especializada. No decorrer das gravações todos pareceram se comportar de forma natural e espontânea. As crianças em geral se acostumam com a presença da filmadora e as professoras, como estavam bastante ocupadas, pareceram também ignorar o fato de estarem sendo filmadas.

Gustavo não participou de nenhuma brincadeira em conjunto, nem na escola nem no Forte São João. Houve momentos de interação entre as crianças e Gustavo mas na maior parte das vezes, utilizando apenas o gesto de apontar ou de mostrar objetos. Em alguns momentos, as crianças tentam interagir mais com Gustavo porém ele demonstrou não compreender e por decisão própria se colocou à parte, ficando isolado durante todo o tempo, tanto nas brincadeiras e planejamento destas, quanto na hora da refeição em que todos conversavam animadamente. Em nenhum momento as professoras ou outra criança, tentaram explicar para Gustavo o contexto da brincadeira e suas regras, ou relatar o assunto que estava sendo abordado nas conversas. Me pareceu que a situação de Gustavo se colocar à parte não chamou a atenção de ninguém, devendo, portanto, ser uma situação rotineira e considerada não significativa pelos membros da escola.

André participou de todas as brincadeiras e também do planejamento destas, demonstrando inclusive assumir uma liderança entre os colegas da escola.

Mais uma vez, pode-se perceber que a qualidade e quantidade de interação e de diálogos de Gustavo é extremamente inferior aqueles vividos por André.

MOMENTOS DE INTERAÇÃO NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA

INTERAÇÃO ESPONTÂNEA

Gustavo e crianças surdas

Em todos os momentos em que as crianças se encontram sozinhas, geralmente quando o profissional precisa sair da sala, elas interagem bastante, porém como não dominam nem o português nem a LIBRAS, utilizam bastante gestos espontâneos, que não foram compreendidos pela intérprete, não sendo possível saber ao certo sobre o que elas conversam. Possivelmente elas falam sobre fatos e objetos presentes, já que apontam bastante. É provável, também, que uma criança não entenda o que a outra tenta dizer. Ao contrário do que ocorre com as crianças ouvintes, com as crianças surdas Gustavo demonstra bastante desejo de se comunicar e de brincar em conjunto.

INTERAÇÃO FORMAL

Gustavo, crianças surdas e professor surdo

Na aula de LIBRAS as crianças surdas demonstram bastante prazer e vontade de participar. O professor impôs um ambiente um pouco formal em que as crianças devem permanecer sentadas e responder ao que ele pergunta. Foram registradas poucas situações de diálogo espontâneo, quando uma aluna chegou atrasada e quando alguma criança comentou que estava doente. Quando o professor mostrou um livro infantil ele não contou a história, como fez o amigo do pai com André, se restringindo a nomeação das figuras. Este fato é relevante pois mais uma vez demonstra a diferença entre aquilo que é dito à André em comparação com o tipo de informação recebida por Gustavo.

Não se pode, no entanto, generalizar esta situação, principalmente porque Gustavo demonstrou que já conhecia e compreendia a história dos três porquinhos quando sua mãe contou.

Me parece que o ideal para o ensino de LIBRAS na clínica seria uma situação espontânea, como uma recreação em que as crianças e o professor conversassem livremente. No entanto, ressalto mais uma vez que o objetivo de uma clínica fonoaudiológica não é ensinar a LIBRAS. Esta função é dos pais ou de escolas especiais que devem procurar estar o mais próximo possível da comunidade surda.

Gustavo, crianças surdas e fonoaudiólogas

Não se pode considerar que as sessões de fonoaudiologia caracterizem uma situação de interação espontânea, já que durante as sessões a estimulação auditiva e o ensino do português se dá de forma bastante sistemática. Pude observar no entanto, que as fonoaudiólogas procuraram utilizar situações reais, como as crianças que estavam com machucados, para aproveitar a estimulação e também que utilizam alguns sinais quando isto se faz necessário para uma melhor interação. Na maior parte do tempo elas trabalham áreas específicas como o ritmo e discriminação auditiva, não havendo grande quantidade de diálogos.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

A quantidade e qualidade de interações vividas por Gustavo é bastante inferior àquelas vividas por André. Suas relações sociais estão prejudicadas e também seu entendimento acerca das situações em que se encontra.

Será analisado a seguir, o quanto estas situações interativas deficitárias afetam a função reguladora da linguagem e o desenvolvimento cognitivo de Gustavo.

FUNÇÃO REGULADORA DA LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

FALA EGOCÊNTRICA

Em três cenas, 14, 15 e 22, em situações espontâneas, Gustavo e André produzem fala egocêntrica e em outras três cenas: 35, 37 e 39, em que eles foram gravadas propositalmente sozinhos com brinquedos, também produziram fala egocêntrica.

Pode-se perceber que a principal situação em que os irmãos produzem fala egocêntrica é quando estão brincando com bonecos ou carrinhos, sejam sozinhos ou mesmo quando dividem o mesmo espaço mas não brincam juntos. A única situação diferente desta em que eles produziram fala egocêntrica foi durante o almoço com a empregada, onde praticamente não havia diálogos e os meninos se distraíram com os objetos da mesa.

A forma de brincar com bonecos e utilizar a fala egocêntrica dos dois irmãos é parecida. A grande diferença é que Gustavo não fala palavras nem frases em português, utilizando apenas vocalizações e onomatopéias. Ele também não utilizou palavras da LIBRAS na sua fala egocêntrica, apenas em poucos momentos utilizou gestos.

André utilizou diversas onomatopéias, palavras soltas e frases completas e incompletas.

Esta análise mostra que ambos irmãos estão passando pelo processo de internalização da linguagem. O fato de Gustavo produzir fala egocêntrica é um bom indicativo de que seu aprendizado da língua oral está sendo internalizado e utilizado como uma ferramenta do pensamento, não se restringindo apenas a comunicação. Pelo fato de Gustavo não dominar com fluência a Língua Portuguesa, sua fala egocêntrica fica, obviamente restrita aos elementos que ele já domina na fala social, que são poucos, predominantemente onomatopéias, como foi visto, por exemplo, nas cenas 14 e 22.

O fato de Gustavo não utilizar elementos da LIBRAS na fala egocêntrica é curioso, pode ser um indicativo de que esta língua ainda não está sendo internalizada, servindo ainda apenas como um instrumento de comunicação. Esta ocorrência era

totalmente imprevista já que Gustavo se comunica melhor através da Língua de Sinais, como na cena 13, quando seu pai tenta lhe explicar sobre seu crescimento:

I₁ - (.?). {Eu quero grande}

P - Olha, depois você (.?) no futuro, depois. Entendeu? (I₁ pula sobre o móvel). Olha: eu... eu também antes, antes, antes, antes, antes, eu, olha: (Balança afirmativamente a cabeça). Depois, eu. Agora eu tô assim. Depois, olha, no futuro, eu vovô. Depois.

{Depois você vai crescer, igual a mim, futuro depois. Eu também antes, há muito tempo atrás eu era pequeno, depois eu fui comendo e crescendo, agora eu sou grande, depois no futuro, eu velho} CL: velho.

I₁ - (Vocalização). {Depois você}

P - Depois, no futuro. {Depois cabeça careca, depois, futuro}

I₁ - (Vocalização). {Depois você vai crescendo}

Talvez Gustavo prefira as vocalizações e onomatopéias em detrimento da LIBRAS pelo fato de estar, na maior parte do tempo em contato com a língua oral ou ainda por ter entrado em contato com a LIBRAS depois dos dois anos de idade. Provavelmente se ele estivesse há mais tempo em contato com a LIBRAS utilizaria mais esta língua na fala egocêntrica, de forma mais complexa, não ficando restrito a poucas palavras soltas e vocalizações, podendo, assim como seu irmão, utilizar diversas palavras e também frases na estruturação de suas brincadeiras.

BRINCADEIRAS

Em relação às brincadeiras de grupo é bastante notável a diferença entre Gustavo e André. Já nas brincadeiras isoladas, não foi possível perceber diferenças significativas. Um fato bastante importante é a dificuldade de Gustavo brincar em conjunto e a reação de André que, quando está brincando no mesmo ambiente que seu irmão o ignora, passando a brincar sozinho, ao contrário do que faz na presença de crianças ouvintes.

Quando estão com crianças ouvintes, no caso da escola, Gustavo se coloca de lado e brinca isoladamente, ele não conseguiu participar das brincadeiras com regras nem das dramatizações, que foram os tipos de brincadeiras das crianças no recreio e no passeio ao Forte São João. André participa bastante e demonstrou facilidade em organizar os papéis de cada criança e o seu próprio no planejamento que antecede as brincadeiras.

Quando Gustavo está em contato com outras crianças surdas, ele não se coloca de lado, mas o tipo de brincadeira é diferente, não há planejamento ou cumprimento de regras, eles se limitam a brincar corporalmente, correndo, se tocando ou observando e comentando sobre objetos, nesta situação as crianças observadas utilizam além dos elementos conhecidos da LIBRAS muitos gestos, mímicas e também vocalizações.

Estas características de Gustavo demonstram o quanto a falta de estimulação e o atraso de linguagem afetam o desenvolvimento infantil, provocando diferenças bastante significativas na maneira de brincar.

ATENÇÃO

Durante as entrevistas, Gustavo pareceu não conseguir centrar sua atenção por períodos longos, ele estava bastante agitado. Este fato no entanto não caracteriza uma dificuldade específica na atenção e sim falta de compreensão da atividade e conseqüente falta de interesse. Em diversas situações que lhe eram interessantes Gustavo demonstrou centrar a atenção por períodos maiores como na aula de artes, na aula de informática da escola, na aula de LIBRAS, quando assiste televisão e quando brinca com seus bonecos, entre outros. A situação da entrevista, no piquinique no Forte, quando Gustavo sai de perto de todos e nas sessões de fonoaudiologia em que é preciso chamar sua atenção diversas vezes, demonstram o quanto é importante uma estimulação adequada e incentivadora para que Gustavo possa compreender contextos mais amplos e participar de situações descontextualizadas, como é o caso das entrevistas, com mais facilidade, assim

como seu irmão que não demonstrou em momento algum falta de atenção, cansaço ou desinteresse pelas entrevistas.

A falta de contato com uma língua, de forma espontânea e contínua e também a baixa quantidade e qualidade de interações que ocorrem entre Gustavo, a família e a escola, provoca dificuldade na compreensão, que por sua vez, provoca falta de atenção e também dificuldade na aquisição da memória mediada.

MEMÓRIA

A memória, assim como a atenção, está estritamente relacionada a compreensão. Durante as entrevistas, o fato de Gustavo não conseguir recontar as historinhas do vídeo, demonstra uma dificuldade de memória causada pela falta de compreensão. Gustavo não conseguiu contar as partes principais da história, aquelas que têm relevância para a compreensão da mesma por não ter condições de compreendê-las. André, ao contrário, conseguiu contar as histórias, mais ou menos trinta minutos após assisti-las. Ele só pôde recontá-las pois as compreendeu e memorizou com aparente facilidade os pontos relevantes.

André utiliza provavelmente a memória mediada pela linguagem. Este tipo de memória é utilizada inclusive em atividades aparentemente não-verbais, como no vídeo do Pluto que é mudo. André só conseguiu compreender este vídeo devido a sua visão de mundo e forma de generalizar específica de sua cultura.

Como diz Bakhtin (1990), mesmo nas atividades não lingüísticas a linguagem interior está presente, portanto esta também é organizada verbalmente. Como Gustavo tem um atraso significativo na fala social, egocêntrica e, conseqüentemente, na fala interior, ele não teve condições de compreender o vídeo do Pluto, de memorizá-lo e recontá-lo.

Para solucionar esta dificuldade de Gustavo, que é bastante comum em crianças surdas com atraso de linguagem, é necessário que os adultos conversem antes, durante e

depois sobre as atividades da criança. Esta prática é feita de forma inconsciente pelos pais de crianças ouvintes que, conversando, comentando diversos fatos importantes, levam a criança a atribuir significados às situações vividas e, conseqüentemente, memorizá-las com mais facilidade.

No decorrer das gravações não foram feitos testes formais para avaliar a memória de Gustavo, se ele utiliza ou não signos para ajudar na memorização. Parece, no entanto, que ele ainda se prende bastante à memória visual natural, não medida pelo menos em situações que requerem um alto nível de compreensão lingüística, que ele ainda não domina.

Este resultado demonstra a distância no desenvolvimento cognitivo entre Gustavo e André. O último, com pequeno auxílio da entrevistadora contou as histórias e mostrou compreender e memorizar os fatos mais relevantes das histórias.

GENERALIZAÇÃO E ABSTRAÇÃO

A abstração e generalização são funções mentais extremamente relacionadas e dependentes da linguagem, por isto já era esperado que Gustavo apresentasse um grau de generalização restrito em comparação a seu irmão, o que de fato ocorreu. Durante toda a gravação ficou explícito que o tipo de assunto e vocabulário utilizados com e principalmente por Gustavo se refere, quase exclusivamente, a assuntos concretos e presentes. Nos momentos em que outros assuntos, mais abstratos, foram abordados espontaneamente ou durante as entrevistas, Gustavo demonstrou bastante dificuldade de compreensão.

O momento mais marcante, que melhor reflete a dificuldade de generalização e abstração de Gustavo é quando ele não compreende que foi um bebê. Nesta cena os pais estavam mostrando uma fita de vídeo dos meninos com um ano de idade para a pesquisadora e comentaram com Gustavo que um dos bebês era ele. Gustavo não

conseguiu compreender que ele foi e não é atualmente um bebê. Ele pensou que estavam afirmando ser ele o bebê do vídeo atualmente. Os pais utilizaram vários recursos para tentar explicar que todos já foram bebês um dia e crescem, o pai falou sobre passado e futuro. Estes conceitos são bastante abstratos e devido ao atraso de linguagem, incompreensíveis por Gustavo. André compreende facilmente que já foi um bebê e domina os conceitos de passado e futuro.

Na entrevista, Gustavo também demonstrou grande dificuldade de generalização e abstração. Ele não conseguiu responder a quase nenhuma pergunta. Este resultado não reflete uma dificuldade comunicativa, já que o entrevistador tentou formular as perguntas de diversas maneiras e, inclusive, deu diversas pistas para facilitar as respostas, sem obter resultado satisfatório. Este resultado demonstra que a dificuldade de generalização tem como consequência a constituição de uma visão de mundo restrita, construída de forma não verbal.

No caso de André, quase todas as perguntas foram respondidas com facilidade e em algumas perguntas o menino complementou com diversas informações, por exemplo: quando foi questionado sobre o seu tamanho ao nascer ele além de responder, contou dados interessantes e peculiares sobre a gravidez de sua mãe. André soube responder também por que a empregada havia faltado naquele dia ao trabalho (por causa da greve de ônibus). É claro que o significado atribuído a André à palavra greve não deve corresponder ao significado que os adultos, com uma visão de mundo, de relações trabalhistas, têm. O importante é que ele já usa este vocabulário e consegue relacionar a paralisação dos motoristas de ônibus à dificuldades de pagamento e as consequências que esta greve acarreta para a população e para si mesmo. André só pode fazer todas estas relações através da linguagem, das informações que recebe nas conversas do dia-a-dia e também através da mídia a que ele tem acesso. Para compreender porque a empregada faltou foi necessário que ele já dominasse diversos conceitos como: meios de transportes,

distância, trabalho, remuneração, insatisfação e outros. Ele conseguiu relacionar todos estes conceitos e compreender com facilidade que a empregada não faltou por sua vontade e sim porque diversos outros fatores, que envolviam diversas pessoas desconhecidas a impossibilitaram. Isto demonstra que não basta conhecer os conceitos, estes devem ser interrelacionados e aplicados na prática. De nada adianta ensinar isoladamente para a criança o que é ônibus, motorista, salário, etc. A criança precisa receber estas informações na prática, nos diálogos. Só assim poderão criar um sistema conceitual hierárquico que abranja níveis de generalização abstratos e complexos, como é o caso de André.

No caso de Gustavo, e todas as crianças que sofrem atraso de linguagem, a distância entre a forma de generalizar e abstrair se torna evidentemente diferente no decorrer do crescimento e desenvolvimento. Atualmente não se pode dizer para Gustavo que sua empregada faltou por causa da greve pois ele não domina conceitos bem mais simples do que este, como demonstrou na entrevista. Gustavo não tem conhecimento sobre fatos relacionados a seu próprio dia-a-dia, como qual a série que ele está na escola. Não pode portanto conseguir compreender fatos não relacionados diretamente a ele. O atraso de linguagem provocado por falta de estimulação necessária, provoca uma dificuldade de generalização, e assim cria-se um ciclo vicioso: os adultos não conversam sobre assuntos diferentes do concreto e essencial para a momento - a criança não recebe estimulação necessária e não desenvolve suas funções mentais - os adultos cada vez menos tentam conversar sobre assuntos complexos e abstratos - a criança cresce e continua não compreendendo assuntos abstratos, sua diferença em relação a outras crianças de sua idade se torna cada vez mais evidente.

Para evitar ou interromper este ciclo vicioso é necessário que a criança surda participe de inúmeras conversas sobre diferentes assuntos, que se complexificam naturalmente de assuntos contextualizados, ligados diretamente à vida da criança, para

assuntos descontextualizados, complexos e abstratos. Este desenvolvimento só é possível para as crianças surdas, através da Língua de Sinais.

SENTIDO OU TEMA DA ENUNCIÇÃO

Durante as gravações de conversas espontâneas, pode-se observar em alguns momentos que André já compreende e utiliza as palavras com sentidos diferentes e não tem dificuldade em compreender o sentido figurado, menos usual das palavras. Um exemplo interessante é quando ele está almoçando com a empregada e os irmãos. Como ele estava se levantando da cadeira a empregada perguntou se tinha formiga na cadeira, o menino não queria se sentar e entrou do jogo lingüístico da empregada respondendo: "Ai, ai, tá coçando." Ele compreendeu facilmente porque a empregada fez este tipo de pergunta que aparentemente não tem nenhuma relação com a situação real, já que não havia formiga alguma no ambiente em que se encontravam, e participou do jogo lingüístico.

Outro exemplo que demonstra claramente a consciência de André com as inúmeras possibilidades de utilização das palavras é no almoço com a mãe, o primo e os irmãos, quando eles brincam de adivinhação e utilizam o tempo todo o sentido figurado como na charada: O que é o que é, que tem língua mas não fala? resposta: o tênis.

Nestes dois momentos Gustavo estava presente mas não participou das conversas.

Através da construção de sistema conceitual hierárquico, da vivência cotidiana com as diferentes utilizações da linguagem, André pode compreender que os significados não estão presos aos significantes, assim, mesmo quando ele não compreende um sentido diferente atribuído a uma palavra conhecida, já tendo o conhecimento que as palavras assumem sentidos diferentes em contextos diferentes pode facilmente incorporar este novo sentido da palavra.

Esta noção é extremamente difícil para os surdos e só pode ser alcançada no diálogo espontâneo em Língua de Sinais, já que, na língua oral, a criança surda pequena não tem condições de compreender diálogos complexos.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A aprendizagem, no sentido amplo do termo, está presente durante todos os momentos da vida. A criança está em constante processo de aprendizagem e a linguagem exerce um papel fundamental neste processo. Em todos os exemplos citados anteriormente, nas brincadeiras, entrevistas, fala egocêntrica, percebe-se que André está em um nível de desenvolvimento mais avançado. Como foi visto no capítulo 3, seguindo as idéias de Vygotsky, o desenvolvimento é estimulado pela aprendizagem. Gustavo fica em posição de desvantagem em sua aprendizagem devido a pouca estimulação linguística que recebe. Enquanto André recebe inúmeras informações sem que os adultos percebam que estão passando, como durante as refeições, Gustavo deixa de recebê-las e com isto seu desenvolvimento segue rumos diferentes daqueles de seu irmão.

É preciso que a família da criança surda tenha consciência de necessidade de estimular esta criança. As informações que naturalmente a criança ouvinte recebe, deve ser dada também à criança surda, caso contrário, como ocorre com Gustavo, esta criança se desenvolve de forma bastante diferente, não chegando a níveis de generalização mais abstratos e também não utilizando a língua, para pensar.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

As idéias expostas no capítulo 3 referentes a importância da linguagem no desenvolvimento da criança surda, puderam ser confirmadas através da observação prática de Gustavo e da comparação entre ele e seu irmão ouvinte, André.

A comunicação não é a única função da linguagem, ao contrário, a comunicação é o início de um processo extremamente complexo que resulta na internalização da linguagem e na constituição do indivíduo enquanto membro de uma cultura específica, já que a linguagem possibilita a formação de uma visão de mundo própria.

A pouca estimulação lingüística recebida por Gustavo, tanto em português como em LIBRAS, em casa e na escola, lhe causou diversas dificuldades cognitivas que, na maior parte das vezes, passa despercebida por seus pais e profissionais que lidam com ele. Para chegar a esta conclusão não foi aplicado nenhum teste formal, já que as situações espontâneas, com a ajuda de entrevistas dirigidas que valorizam a interação e o diálogo, puderam demonstrar com muita clareza o desempenho lingüístico e cognitivo de Gustavo e André.

Me parece que não é especificamente a mistura entre as línguas a causadora deste atraso de linguagem e sim a falta de consciência, por parte dos adultos que convivem com Gustavo, da importância de se esclarecer todas as situações da qual ele participa. Os momentos de refeições, com a família e no piquinique da escola, marcam esta falta de consciência. É claro que se os interlocutores dominassem perfeitamente a LIBRAS a situação seria resolvida de forma mais fácil e eficaz, mas mesmo na situação da mãe que conhece somente um pouco desta língua, a estimulação de Gustavo poderia ser bem maior. Mesmo que o menino não compreendesse todo o conteúdo do que foi dito no almoço, se a conversa também o englobasse, com certeza ela poderia compreender parte do que foi dito. O mesmo serve para a escola e para todos os interlocutores de Gustavo. A soma destes momentos que o menino participa fisicamente mas não recebe informações lingüísticas acerca do que ocorre, promove o atraso de linguagem, acarretando todas as dificuldades apontadas anteriormente na área da generalização e abstração, memória, atenção, aprendizagem e desenvolvimento.

CONCLUSÃO

Nas escolas primárias se ensina que o homem é diferente dos outros animais por dominar a linguagem e falar. A linguagem possibilita que a cada nova geração surjam novas descobertas, invenções e idéias, não precisando o homem inventar a roda e descobrir o fogo a cada geração. Os animais, ao contrário, quando morrem levam consigo praticamente tudo o que aprenderam e seus filhotes começam a aprender do zero, utilizando, na maioria das vezes, apenas reflexos e instintos. Os animais de diferentes gerações não costumam apresentar características muito diferentes entre si.

Nós humanos, a cada século, consideramos fáceis, óbvias e às vezes engraçadas e esdrúxulas as idéias e descobertas dos séculos anteriores. Hoje em dia, costumamos dizer que as crianças já nascem inteligentes, sabem tudo. A mídia faz piadas como na propaganda do software Windows 95: "É tão fácil que até um adulto pode usar." Esta facilidade das crianças pode ser explicada pelo fato delas receberem dos mais velhos todas as informações e instrumentos necessários para avançarem mais, para irem adiante, sempre recebendo e retribuindo com mais conhecimento para a sociedade.

Cada comunidade guarda em sua língua a memória, o passado. A língua é um bem tão importante de um povo e para cada indivíduo, que existe sempre enorme resistência quando por algum motivo, como nas guerras e tomada de território, um povo é obrigado a mudar de língua. Se um povo muda de língua ele deixa de ser ele mesmo, já que sofre diversas transformações culturais. Seu passado corre o risco de desaparecer, suas crenças e costumes se modificam.

Como foi visto, nos autores citados nesta dissertação, os signos, a linguagem, determinam e orientam o pensamento, e ainda mais, possibilitam a formação da própria consciência.

Os surdos e suas comunidades, assim como os povos dominados, foram proibidos de utilizar suas línguas, de contarem suas piadas, de dividirem suas idéias. No lugar desta

língua proibida, lhe ofereceram outra, extremamente importante para seu convívio com a sociedade geral, mas também extremamente difícil de ser aprendida e praticamente impossível de ser adquirida através do diálogo, de forma espontânea.

A história nos mostrou que esta proibição trouxe mais dificuldades para os surdos, sobretudo na escolarização e socialização, pois a partir da proibição do uso das línguas de sinais, houve uma queda brusca no nível de escolarização e qualidade de emprego dos surdos em todo o mundo. A história dos surdos comprova as idéias de Vygotsky e Bakhtin quanto à importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e da consciência, mostrando também que a sua aquisição pela criança que deve ocorrer através de diálogos, conversações, já que sem uma língua, de fácil acesso, os surdos não conseguiram participar ativamente da sociedade.

Em relação às três filosofias educacionais para surdos, pode-se concluir que o Oralismo, ao considerar a oralização como sua meta principal e ao não valorizar realmente o diálogo espontâneo e contextualizado, na única língua em que este é possível para a criança surda, a Língua de Sinais, provoca diversos danos ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo desta criança já que o desenvolvimento cognitivo é determinado pela aquisição da linguagem, que deve ocorrer através do diálogo contextualizado.

O Oralismo, então, mesmo atingindo sua meta principal, a oralização, não consegue evitar danos no desenvolvimento da criança surda.

A Comunicação Total, apesar de não centrar seus esforços apenas no Oralização, valorizando a comunicação e não a língua, também não pode suprir todas as necessidades da criança surda pois não lhe oferece uma língua, de fácil acesso, a Língua de Sinais, que possa servir como ferramenta do pensamento. Ao invés disto, estimula a criação de códigos e línguas artificiais independentes do meio sócio-econômico e cultural.

O Bilingüismo é a melhor opção educacional para a criança surda pois a expõe a uma língua, de fácil acesso, a Língua de Sinais, que pode evitar o atraso de linguagem e

possibilitar um pleno desenvolvimento cognitivo, além de expor a criança à língua oral, que é essencial para seu convívio com a comunidade ouvinte e com sua própria família.

A educação baseada no Bilingüismo parte do diálogo, da conversação, assim como ocorre com as crianças ouvintes, possibilitando a internalização da linguagem e o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Hoje, no Brasil e especificamente no Rio de Janeiro, talvez estejamos passando por um período de transição, entre as idéias oralistas e a liberdade de utilização da LIBRAS. O Bilingüismo, sendo bem utilizado, ou seja, expondo a criança surda à comunidade que utiliza a LIBRAS e possibilitando a aquisição desta língua através de diálogos, somada à estimulação sistemática dos resíduos auditivos e da língua oral, pode oferecer iguais condições de aprendizagem e desenvolvimento para crianças surdas em comparação com as ouvintes.

A relação entre pais ouvintes e filhos surdos ainda é um ponto difícil, pois a criança surda pequena não tem condições de adquirir a língua e cultura de seus pais espontaneamente, como as crianças ouvintes. No entanto, como foi dito no decorrer da dissertação, a educação bilíngüe e bicultural é a que mais propicia condições de proximidade entre as crianças surdas e seus pais ouvintes.

A análise de Gustavo e sua família confirmou a necessidade de uma boa estimulação lingüística, através de interações dialógicas, para o desenvolvimento cognitivo. A dificuldade comunicativa de Gustavo provocou uma série de conseqüências no seu comportamento e na esfera cognitiva como nas brincadeiras, capacidade de abstração e outras.

Apesar da pesquisa empírica ter se restringido a um caso, este não deve ser percebido como isolado. Ao contrário, Gustavo pode ser considerado uma criança surda privilegiada por pertencer à classe média do Rio de Janeiro, receber tratamento fonoaudiológico de qualidade, ter uma família esclarecida que permite e estimula o uso da

LIBRAS e também por estudar em uma boa escola particular. Mesmo com todos estes fatores positivos pôde-se perceber que ainda existem barreiras comunicativas entre Gustavo e sua família, colegas e professores.

Ampliando então o exemplo de Gustavo para a maioria das crianças surdas brasileiras, percebe-se a necessidade de grandes mudanças, de uma visão mais global acerca desta criança e seu desenvolvimento, por parte dos profissionais, que inclui sua família e o(s) meio(s) social(is) no(s) qual(is) ela está inserida. Outra mudança de extrema importância que deve ocorrer com urgência é a estimulação e divulgação da LIBRAS por toda a sociedade através da mídia (como a televisão) e da abertura de escolas e centros de terapia que utilizem esta língua, para que as crianças surdas possam desde bem pequenas, de preferência desde meses de idade, quando a surdez for diagnosticada, ter um contato natural e espontâneo com a LIBRAS, evitando, assim, o atraso de linguagem e todas as conseqüências irreversíveis que isto provoca.

A pesquisa parece mostrar que as relações interpessoais vividas pela criança surda e o ambiente social na qual ela está inserida, bem como as línguas por ela utilizadas, exercem influência determinante em todas as áreas de seu desenvolvimento. Esta compreensão é essencial para uma nova visão acerca da surdez e da criança surda que valoriza as relações comunicativas e as interações, em detrimento da língua. A educação da criança surda deve partir da comunicação e não, como faz a filosofia oralista, considerar a comunicação como o objetivo final do tratamento dado à criança surda.

Os profissionais e pais das crianças surdas devem ter consciência das conseqüências que a surdez provoca, ou seja, dificuldade comunicativa e de desenvolvimento das funções mentais como a abstração, memória, generalização, atenção, dedução, entre outras. Assim devem estar sempre atentos para a necessidade de conversar e informar a criança surda. Aquilo que a criança ouvinte pode aprender informalmente, ouvindo os pais conversando, assistindo televisão ou através de outros

informantes, a criança surda deve aprender através do diálogo direto ou observando outras pessoas conversando em LIBRAS.

Os pais e profissionais devem sempre informar a criança sobre os eventos que ela participa, as situações vividas, lembrar de fatos ocorridos e também falar sobre assuntos referentes ao futuro. Não basta que a criança surda aprenda a Língua de Sinais na escola ou clínica de reabilitação, esta língua, deve estar sempre presente e assim como para as crianças ouvintes, os assuntos abordados devem ser cada vez mais complexos e abstratos.

Os exemplos da falta de participação de Gustavo nas conversas durante as refeições, tanto no passeio da escola quanto em casa, mostram claramente os prejuízos que as crianças surdas sofrem, em comparação com as crianças ouvintes. Cada família que tem um filho surdo deve estimulá-lo ao máximo a participar de todos os momentos interativos possíveis. Os profissionais têm a obrigação de dar orientação adequada aos pais, pois apenas o oferecimento da estimulação em LIBRAS e em Português na clínica e/ou escola, não supre todas as necessidades da criança surda.

É fundamental que a família, recebendo apoio dos profissionais e de preferência da comunidade surda também, se empenhe em aprender a LIBRAS. A família deve entender que seu filho necessita, a todo momento, estar dialogando, recebendo informações e carinho para poder se desenvolver de forma satisfatória. A participação da comunidade surda é um ponto essencial na real implantação do Bilinguismo. Sem a presença desta comunidade não se pode falar em aquisição natural e espontânea da LIBRAS. Assim conclui-se que, para a criança surda receber o melhor atendimento possível, ela precisa ser atendida por profissionais bem formados, estar em contato constante com a comunidade surda e estabelecer contato linguístico permanente com seus pais.

A mudança de perspectiva em relação às crianças surdas, por parte dos profissionais e também da comunidade, é essencial para que estas, agindo e interagindo,

possam receber toda a herança cultural das gerações anteriores e produzirem, em conjunto com a sociedade, conhecimentos que influenciarão as próximas gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1990) - Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec.
- BRITO, L.F. (1993) - Integração social e Educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel.
- CICCONE, M. (1990) - Comunicação Total: introdução, estratégia, a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura médica.
- COUTO, A. (1991) - Como posso falar. Aprendizagem da Língua Portuguesa pelo deficiente auditivo. Rio de Janeiro: Aula.
- COUTO, A. e outros (1985) - Como compreender o deficiente auditivo. Rio de Janeiro: Rotary Club.
- FELIPE, T.A. (1989) - Bilingüismo e Surdez. Trabalhos em lingüística Aplicada, 14: p.101-112.
- FERNANDES, E. (1990) - Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo. Rio de Janeiro: Agr.
- _____ (1992) - Estudo sobre desenvolvimento lingüístico e cognição. Relatório de pesquisa. CNPq, Rio de Janeiro.
- _____ (1993) - Palestra apresentada no II Congresso Latino Americano de Bilingüismo para Surdos. Rio de Janeiro.
- FREITAS, M.T.A. (1994) - O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas: Papyrus.
- _____ (1994) - Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática.

KELMAN, C.A. (1995) - Sons e gestos do pensamento: um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda. Dissertação de mestrado em educação, UERJ.

KYLE, J.G. & WOLL, B. (1995) - O desenvolvimento da comunicação de crianças surdas com a linguagem dos sinais. Anais Nestlé. vol. 50:p.1-12

LEAL, D.B., PLAMEIRO, M.T. & FERNANDEZ, S.M. (1985) - A integração do deficiente auditivo. em Como compreender o deficiente auditivo. Rio de Janeiro: Rotary Club.

LEONTIEV, A.N. (1988) - Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. em L. Vygotsky, A. Luria e A. Leontiev - Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Cultrix.

_____ (1988) - Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. em L. Vygotsky, A. Luria e A. Leontiev - Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Cultrix.

LURIA, A. (1987) - Pensamento e linguagem, as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes médicas.

_____ (1990) - Desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Ícone.

NOGUEIRA, M.M.A. (1994) - Escola - Espaço de diferenças. Estudo de caso da interação professor ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas. Dissertação de mestrado, UFRJ, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro

PEREIRA, M.C.C. (1989) - Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhos de pais ouvintes. Tese de doutoramento. UNICAMP.

_____ (1993) - Ontogênese da comunicação gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes. Em Revista Língua de Sinais e educação do surdo. Série neuropsicologia, vol. 3:p.56-66.

PONCE, L. (S/D) - A Língua Portuguesa e o deficiente auditivo. Rio de Janeiro: Gráfica Portinho Cavalcante.

RAMOS,C.R. (1995)- Língua de Sinais e literatura: uma proposta de trabalho de tradução cultural. Dissertação de mestrado em semiologia. Rio de Janeiro, UFRJ.

RAMOS,C.R. & GOLDFELD,M. (1992) - Vendo Vozes: Os passos dados na direção da realização de um programa para crianças surdas. Revista GELES Nº 6, ano 5. Rio de Janeiro: Babel.

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

ROCHA-COUTINHO,M.L. (1986) - Algumas considerações a respeito do uso da Língua de Sinais pelos deficientes auditivos. Trabalhos em Linguística Aplicada Nº 8. Campinas.

SACKS,O. (1989) - Vendo Vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago.

SAUSSURE,F. (1991) - Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix.

SAVEDRA,M. (S/D) - Bilingüismo. Texto não publicado. UERJ..

VYGOTSKY,L.S. (1989b) - Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1989a) - A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1989-C)- Fundamentos de defectologia. Obras completas, tomo 5. Habana: Pueblo Y Educación.


_____ (1993) - The Collected works of L.S. Vygotsky. Volume 2. The Fundamental of Defctology. Nova York e Londres:Plenum.

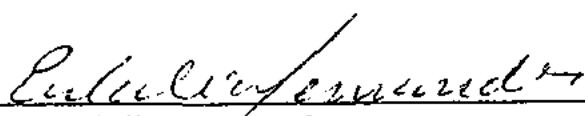
VIGOTSKII,L.S., LURIA,A.R. & LEONTIEV (1988) - Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone.

YAGUELLO,M. (1990) - Introdução em Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec.


Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC-Rio pela aluna Marcia Goldfeld, intitulada "*O desenvolvimento da criança surda sob o enfoque sócio-interacionista*", e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes Professores:


Dra. Carolina Lampreia
Orientadora - PUC/Rio


Dra. Anamaria Ribeiro Coutinho
PUC/Rio


Dra. Eulalia Fernandes
UERJ

Visto e permitida a impressão
Rio de Janeiro, 11 de março de 1996.


Prof. Jurgen Heye
Coordenador dos Programas de Pós-Graduação
do Centro de Teologia e Ciências Humanas