



**PUC**  
**RIO**

**ALINY LAMOGLIA DE CARVALHO SIXEL**

**LINGUAGEM E SURDEZ: UM ENFOQUE  
CONTEXTUALISTA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**MARÇO DE 1999**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO**

**Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea  
CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil  
<http://www.puc-rio.br>**

**N.Cham. 150 S625 TESE UC**  
**Título Linguagem e surdez**



Ex.1 PUCB

0141320

ALINY LAMOGLIA DE CARVALHO SIXEL

LINGUAGEM E SURDEZ: UM ENFOQUE CONTEXTUALISTA

Dissertação apresentada ao  
Departamento de Psicologia da  
PUC-RJ como parte dos  
requisitos para a obtenção  
do título de Mestre em  
Psicologia clínica.

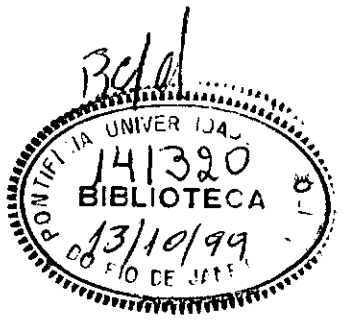
Orientadora: Carolina Lampreia

Departamento de Psicologia

Pontifícia Universidade Católica  
Do Rio de Janeiro

Março de 1999

96039



150  
S625  
TEFE UC

Para Yan,

que viveu comigo cada passo desse  
percurso e me mostrou com ações o  
que eu vinha procurando em idéias.

## AGRADECIMENTOS

A Carolina Lampreia, pelo desafio de ter sido sua orientanda;

A Fernando Sixel, por me mostrar que não existe nenhuma linguagem universal, nem mesmo a música;

A Cristiane Guimarães, por não me permitir nas horas mais difíceis desistir do meu objetivo e pelas leituras críticas;

A Marcia Goldfeld, companheira de luta, pelo convite que me proporcionou entrar no mundo das crianças surdas e de suas famílias na UFRJ;

A Vera Lúcia Corrêa, pela compreensão diante de minhas prioridades enquanto realizava esse trabalho;

A Daniel Barcelos, pela admiração mútua que construímos ao longo do curso de mestrado;

A Angélica Silva, por ter acreditado sempre.

## RESUMO

Entender a surdez como diferença cultural pressupõe entender também que, para a criança surda não basta possuir uma linguagem capaz de lhe permitir comunicar idéias simples ou necessidades momentâneas. É necessário, para se constituir como pessoa, fazer parte de um *jogo* social calcado num código comum a seus pares. Esse código é a língua, única via de acesso à humanidade do homem.

O presente trabalho compartilha da idéia de que a única possibilidade de a pessoa surda fazer parte de um código lingüístico estruturado é a partir da língua de sinais, no caso do Brasil, a LIBRAS.

Para isso, trago as contribuições de Vygotsky por ter tratado de forma tão determinante do desenvolvimento cognitivo da criança, enfatizando que criança e adulto interagem a partir da linguagem e que é essa interação que garante que a criança se transforme num ser social.

Wittgenstein vem acrescentar à visão de Vygotsky o caráter contextualista de sua obra a partir das *Investigações Filosóficas*. Linguagem passa a ser vista, então, como prática social e, dessa forma, somente podendo ser vivida em contexto. No caso dos surdos, contexto é entendido como espaço onde possa transitar uma língua visual, a língua de sinais.

Finalmente, o trabalho do *Programa de Surdez* da UFRJ é trazido como uma tentativa de implementar uma prática bilíngüe que minimize os problemas provocados pela surdez. Essa prática tem como pressuposto básico a interação entre crianças e adultos.

Algumas considerações finais apresentam os pontos positivos a que o *Programa* chegou e as dúvidas e questionamentos que ainda permeiam a prática dos profissionais que se aventuram a entrar no mundo dos surdos e na luta pelo direito de terem uma língua minoritária, a língua de sinais.

## ABSTRACT

To understand deafness as a cultural difference also means to understand that for a deaf child isn't enough to have a language able to communicate his simple ideas or momentary necessities. It's necessary, for constituting himself as a person, to participate into a social role based on a common code to its pairs. This code is the language, the unique way of access to human being's mankind.

This work shares the idea that the better possibility of a deaf person has for including himself in a structured linguistic code is from the signal language, in the case of Brasil, LIBRAS.

For this, I present Vygotsky's contributions who worked in a way so determining the child's knowing development, in giving force to the idea that children and grown-ups interact from the language and it's this interaction that assures the child to organise the mental functions which characterize human being and transform him into a social being.

Wittgenstein adds to Vygotsky's theory the contextual aspect of his work from *Philosophical Investigations*. So, the language begins to be understood as a social practice and, by this way, it can only be developed in context. In reference to deaf people, the context is conceived as a space where a visual language or a signal language can transit.

Finally, the work of *Deafness Program* from UFRJ is presented as an attempt of realizing a bilingual practice able to soothe the problems caused by deafness. This practice has as a fundamental intent the contextualized interaction between children and grown-ups.

Some final considerations reveal the positive aspects where to the Program arrived and the doubts and the questions which still occur in the professional practice of those who risk to enter into deaf being world and into the endeavor for their right of having a minor language, a signal language.



## SUMÁRIO

	Pág.
CAPÍTULO 1 – Introdução	1
1.1. Surdez como diferença cultural	1
1.2. O que me levou até os surdos	4
1.3. Os <i>portos</i> que encontrei	5
1.4. Caracterização da língua de sinais	6
CAPÍTULO 2 – A surdez	9
2.1. Introdução	9
2.2. A problemática da criança surda	11
2.3. Os possíveis caminhos e seus limites	18
2.3.1. O oralismo	19
2.3.2. A comunicação total	21
2.3.3. O bilingüismo	23
2.3.4. A educação da criança surda	26
CAPÍTULO 3 – Rumo ao pensamento verbal com Vygotsky	32
3.1. Introdução	32
3.2. A nova proposta	35
3.3. As funções psicológicas superiores	38
3.4. A trajetória até a formação dos conceitos científicos	43
3.5. Concluindo...	49
CAPÍTULO 4 – Linguagem como prática e o legado de Wittgenstein	52
4.1. Introdução	52
4.2. Linguagem como representação e linguagem como prática social	56
4.3. Alguns conceitos...	60
4.3.1. Definição ostensiva	60
4.3.2. Mitologia	61
4.3.3. Forma de vida e necessidade	64
4.3.4. Jogos de linguagem	66
4.3.5. Regras sociais	69
4.3.6. Compreensão	71
4.4. Conclusão	74
CAPÍTULO 5 – Buscando uma prática de linguagem para crianças surdas no contexto da UFRJ	76
5.1. Introdução	76
5.2. O trabalho	78

5.3. As famílias	78
5.4. A fonoaudiologia	79
5.5. A aprendizagem de língua de sinais	80
5.6. O grupo de pais	82
5.6.1. Informar	88
5.6.2. “Deixar” falar	90
5.6.3. Observar...	91
5.6.4. “Ler o mundo”	93
5.6.5. Considerações finais	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXO I	104
ANEXO II	108
ANEXO III	118

## CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

«(...) Não bastava que a LIBRAS fosse tolerada. Não bastava que a fala já não fosse mais o objetivo da educação. O que importava é que houvesse uma linguagem viva, comum, entre professor e aluno (...) Em meio a tão pouca estabilidade das formas lingüísticas, não creio que possa se construir conhecimento de maior complexidade. Ao menos porque não se encontra numa situação assim o mínimo necessário: uma língua comum».

(Regina Souza, 1998)

### 1.1. SURDEZ COMO DIFERENÇA CULTURAL

Pesquisas sobre a linguagem – talvez mais do que qualquer outro tipo de pesquisa – revelam muito claramente crenças e posicionamentos do pesquisador. Talvez isso se deva ao fato de ser ela própria, a linguagem, constituidora ao mesmo tempo do sujeito investigado e do instrumento com o qual se pesquisa.

O conceito de paradigma tem sido usado para caracterizar o estado das investigações científicas. Duas tendências têm se mostrado conflitantes no século XX: um paradigma se caracteriza pela adoção de uma estratégia de pesquisa modelada nas ciências naturais e baseada em observações empíricas para explicar fatos e fazer previsões. Outro paradigma advoga uma lógica própria para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, procurando as significações dos fatos no contexto concreto em que ocorrem (Chizzoti, 1991, p. 12).

Buscar as significações dos fatos no contexto em que ocorrem. Ao longo da realização desse trabalho isso significou buscar algumas teorias do

desenvolvimento para entender como acontece o desenvolvimento cognitivo em crianças ouvintes e só então tentar entender como ocorre esse processo em crianças surdas. A teoria sobre o desenvolvimento da linguagem na criança proposta por Vygotsky é a que mais se aproxima de uma visão onde o contexto é priorizado. Por isso, lanço mão de alguns conceitos desse autor que auxiliam o entendimento sobre esse processo de aprendizagem.

Os objetivos do presente trabalho são: 1) mostrar o quanto a ausência de uma língua estruturada traz conseqüências gravíssimas e, algumas vezes, irreversíveis para a criança surda. Para isso, trarei as contribuições de Vygotsky por considerar a linguagem como constituidora do pensamento 2) discutir a construção de uma prática de linguagem com crianças surdas, especificamente o trabalho do *Programa de Surdez* da UFRJ, como uma tentativa (ainda em desenvolvimento) de minimizar a problemática da criança surda. Esse trabalho baseia-se em uma visão não representacional de linguagem, isto é, concebe linguagem como uma prática construída na relação criança/adulto. Por esse motivo, trarei a abordagem contextualista de Wittgenstein, que vem ampliar a visão interacionista de Vygotsky.

Não tive a pretensão de buscar *aplicabilidades* para teorias tão complexas como são as de Vygotsky e de Wittgenstein, mas sim, inspirar-me nas idéias desses autores para fundamentar a defesa do bilingüismo para surdos e da língua de sinais.

Na perspectiva pragmática de Wittgenstein, a linguagem deixa de ser vista como representação do pensamento e passa a ser vista como prática social. Sob a influência dessa visão contextualista, conseqüentemente, o surdo deixa de ser visto como doente ou deficiente e passa a ser visto como culturalmente diferente do ouvinte. Deslocam-se, dessa forma, o foco da representação mental para a prática social e da visão médica para a visão antropológica. Wittgenstein traz as reflexões não-mentalistas como uma tentativa de reformulação da concepção de desenvolvimento cognitivo (Lampreia, 1992).

Considerar a linguagem como prática social e, como tal, só podendo ser vivida em um determinado contexto, levou-me aos questionamentos sobre quaisquer tentativas de dar ao surdo uma língua morta como é o caso da oralização. A idéia da aquisição de uma língua oral através de técnicas de treinamento auditivo parecia cada vez mais incongruente com uma proposta de educação de surdos que se pretendesse sócio-interacionista ou contextualista.

Diante dessa tarefa algumas questões foram se colocando: os pressupostos teóricos que fundamentavam minha visão de linguagem, apesar das inúmeras proximidades com a visão contextualista de Wittgenstein que acabava de conhecer, mantinham alguns resquícios da visão representacional que, justamente, eu tentava questionar. Esse questionamento estava diretamente relacionado às observações que vinha fazendo acerca dos inúmeros fracassos nas tentativas educacionais e clínicas de dar aos surdos uma língua oral.

Ir, portanto, do sócio-interacionismo de Vygotsky ao contextualismo de Wittgenstein foi o primeiro caminho *por entre as pedras* para a realização desse trabalho.

Tais deslocamentos do olhar dificilmente são alcançados sem que causem algum estranhamento... Entender a surdez como uma diferença cultural é entender que o surdo que vive no Rio de Janeiro é mais diferente de mim do que o nordestino que vive no interior do Piauí, por exemplo, simplesmente porque aquele não compartilha o código lingüístico ouvinte.

Sacks (1995) diz que “se a pessoa pensa apenas em sons, não pode entender como é o pensamento não auditivo, e perde a riqueza e a ambigüidade, as pressuposições culturais, a profundidade de uma outra linguagem” (p. 274), estruturando-se, assim, de forma diferente da pessoa surda.

As mudanças de perspectiva se deram em vários aspectos: a adoção de uma nova visão de linguagem – linguagem como prática social e não como representação da realidade; surdez como diferença epistemológica e não como

deficiência sensorial; subjetividade como construída no contexto social e não como herança de entidades abstratas e, por fim, mas não menos importante, educação de surdos como questão político-educacional e não como um ramo da educação especial.

## 1.2. O QUE ME LEVOU ATÉ OS SURDOS

O que me levou ao tema da surdez foi a surpresa ao encontrar no contato com os surdos a possibilidade de mesmo diante da adversidade conseguirem construir uma linguagem própria e uma língua estruturada como é a língua de sinais, no caso do Brasil, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais<sup>1</sup>.

Foi como se o próprio problema revelasse nuances da teoria que trago para discutir a surdez, ou seja, quando uma língua não está disponível para uma determinada comunidade, como é o caso dos surdos que vivem em sociedades ouvintes, essa comunidade criará o seu próprio código lingüístico, logo, os surdos criaram as línguas de sinais.

Quando falei acima sobre a adversidade na qual se encontram os surdos estava me referindo à imposição da língua oral sofrida pelos surdos durante muito tempo, quando sua língua não era reconhecida. Os surdos parecem se encontrar hoje num outro extremo: se antes proibia-se o uso da língua de sinais, atualmente o seu uso é oficializado (principalmente a partir da adoção do bilingüismo para surdos que defende a aprendizagem da língua de sinais e também da língua oral da comunidade onde o surdo está inserido) e os surdos reagem à oralização, alegando que língua de surdo é língua de sinais. Instala-se

---

<sup>1</sup> «LIBRAS é o modo como a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS – resolveu se referir à língua de sinais dos surdos brasileiros. Essa denominação foi estabelecida em assembléia, convocada pela FENEIS, em outubro de 1993, tendo sido adotada pela World Federation of the Deaf, pelo MEC, por pesquisadores, educadores e especialistas (Souza, 1998, p. 1n).

aí um paradoxo: como o bilingüismo pode ser eficaz sem o desejo dos surdos adultos em promover a aprendizagem da língua oral frente às crianças surdas?

### 1.3. OS *PORTOS* QUE ENCONTREI

Ao trazer a contribuição de Vygotsky ao estudo sobre a surdez priorizaram-se os aspectos psicológicos envolvidos no desenvolvimento da linguagem. Nenhum outro autor discorreu tão aprofundadamente sobre o desenvolvimento cognitivo dentro de um enfoque sócio-interacionista ou mesmo preocupou-se em investigar as conseqüências da falta de uma língua estruturada para a criança surda.

O que a abordagem contextualista de Wittgenstein veio acrescentar às idéias de Vygotsky foi a transposição de uma visão psicológica para uma visão antropológica sobre o desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, e em consonância com a proposta de se ter um olhar para a surdez como uma diferença cultural (e não só psicológica ou clínica), utilizei alguns conceitos fundamentais da obra de Wittgenstein para posteriormente discutir como esses conceitos auxiliaram na reflexão sobre a problemática da criança surda.

Vygotsky e Wittgenstein representam os portos nos quais ancorei a reflexão sobre as possibilidades de minimizar os problemas pelos quais passam as crianças surdas e suas famílias. Por fim, essa reflexão ganhou tempo e lugar determinados a partir das observações e intervenções realizadas junto ao *Programa de Surdez* do Curso de Fonoaudiologia da UFRJ, com treze crianças surdas e suas famílias ao longo de um ano e meio de acompanhamento.

## 1.4. CARACTERIZAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

As pesquisas lingüísticas desde Stokoe (1960) têm demonstrado que a língua de sinais é em todos os sentidos um instrumento propriamente lingüístico. Isso significa que sua configuração, longe de ser um amontoado de gestos ou mímicas, é a de uma estrutura articulada e organizada como qualquer outra língua e “satisfaz as mesmas funções e alcança os mesmos rendimentos processuais que se podem alcançar na utilização das línguas orais, mais antigamente conhecidas e reconhecidas” (Behares, 1993, p. 43).

Uma língua de sinais, assim como uma língua oral, supõe uma organização de seus constituintes, arbitrária e convencional, correspondente às possibilidades do canal visual-manual-gestual, da mesma forma que uma língua oral está materialmente organizada com base numa estrutura fonético-fonológica arbitrária e convencional. Os mecanismos dessa organização, também denominada “fonologia”, apesar de não ser matéria sonora a que lhe serve de base, têm sido apresentados mediante modelos descritivos consistentes (Stokoe, 1960; Lane, 1976; Liddell e Johnson, 1985; Harder e Schermer, 1986; Johnson e Massone, 1990).

É comum ouvir sobre a língua de sinais que os seus símbolos mantêm alguma relação de iconicidade com os seus significados, essa, porém, não é uma regra fixa, isso pode ou não acontecer.

Os diferentes sinais de uma determinada língua de sinais se combinam entre si de acordo com uma sintaxe própria, diferente, inclusive, da língua oral mais próxima.

As línguas de sinais das diferentes regiões ou comunidades surdas espalhadas pelo mundo podem ser muito diferentes, apesar dos parentescos históricos que se possam conhecer. Esses parentescos não são os mesmos que



os das línguas orais com as quais coexistem, mesmo quando ocorram processos de assimilação (Behares, 1993).

As diferenças que se observam entre as línguas de sinais não impedem que também tenham em comum uma série de traços e características. Tais semelhanças supostamente podem ser consideradas maiores do que entre línguas orais.

Diferente das línguas orais, que se organizam com base na seqüência temporal própria do processamento auditivo, as línguas de sinais se organizam a partir das possibilidades espaciais próprias da dimensão em que se constituem e envolvem quatro atributos: forma e localização das mãos, tempo e espaço.

Uma língua de sinais é sempre o resultado da criação coletiva de uma comunidade humana socio-culturalmente diferenciada, a dos surdos de um determinado lugar, e não cópia das estruturas de uma língua oral mediante a manualização dessa língua. “As estruturas de uma língua de sinais e de uma língua oral são tão diferentes como as de duas línguas orais de diferentes famílias lingüísticas. Ainda que possamos traduzir de uma para outra, é inimaginável a possibilidade de emparelhá-las estrutural e semanticamente” (idem, *ibidem*).

Apesar de todas as pesquisas que demonstram o caráter lingüístico da língua de sinais muitas confusões freqüentemente estão presentes mesmo no cotidiano de pessoas que trabalham com surdos. Tentarei expor alguns desses equívocos.

Mímica é também uma denominação dada às línguas de sinais. Esse termo «evidencia a crença de que os sinais são imitações motoras de aspectos da realidade» (Souza, 1998, p. 9n). Essa nomenclatura, porém, não se sustenta, pois como já foi dito anteriormente, a arbitrariedade na construção dos sinais está presente tanto quanto em qualquer língua oral.

Os gestos, que acompanham também as enunciações dos ouvintes, são comumente encontrados na linguagem dos surdos e, mais freqüentemente ainda quando é incipiente o conhecimento do surdo sobre a língua de sinais. É importante ressaltar que nem sempre os gestos facilitam a comunicação entre surdos e ouvintes, podendo, às vezes, confundir mais do que ajudar a comunicação (Souza, 1998).

Um outro recurso muito utilizado na comunicação com os surdos é a tentativa de sinalizar a língua oral. No caso do Brasil, o Português Sinalizado significa produzir sinais que se sobrepõem à estrutura da Língua Portuguesa. O que motiva esse tipo de prática é a idéia de que não importa a forma e sim, o conteúdo que se queira transmitir aos surdos.

Há uma crença entre as pessoas leigas de que a língua dos surdos se limita ao alfabeto manual algumas vezes divulgado por eles mesmos em calendários, cartões ou campanhas para arrecadação de fundos para instituições que trabalham com crianças surdas. O alfabeto manual, que deveria ser usado somente para nomes próprios ou termos ainda não traduzidos para a língua de sinais, tem sido cada vez mais utilizado pelos surdos para indicar o que convencionalmente era sinalizado, como as palavras pai e mãe, por exemplo. Acredita-se que isso esteja acontecendo como uma tentativa dos surdos de complexificar a língua de sinais.

## CAPÍTULO 2. A SURDEZ

“Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for”.

(Eduardo Galeano, 1995)

### 2.1. INTRODUÇÃO

Nenhuma experiência humana se assemelha à surdez profunda quando esta é congênita, ou seja, quando a criança nasce surda ou quando perde a audição nos primeiros meses de vida.

Ao acompanhar o desenvolvimento de uma criança ouvinte percebe-se que ao final de aproximadamente dois anos de contínua interação com a Língua Portuguesa, através de seus pais e outros adultos que convivem com ela, é capaz de pronunciar algumas palavras-frases ou reproduzir algumas onomatopéias. Se o contato com a língua de seus pais fosse, por algum motivo, bloqueado ou restrito, certamente ela não seria capaz de produzir tais expressões ao final desse período.

Quando uma criança surda nasce numa família ouvinte (mais de 90% dos casos de surdez congênita) esse “espaço de interação simbólica” fica comprometido, pois o canal de acesso aos sons da fala é bloqueado. Essa situação modifica as responsabilidades e os encargos normais da família para com esta criança. Os pais saem em busca de soluções para o problema mais angustiante que se coloca: a não comunicação com seu filho que não ouve e, conseqüentemente, não fala.

Na busca de informações e “soluções” os pais recebem orientações de médicos e outros especialistas. Tais orientações podem sugerir que a criança seja oralizada, isto é, aprenda a usar a fala como os ouvintes ou que aprenda a língua de sinais, que é uma língua visual, ou ainda que aprenda ambas as línguas, como propõe o Bilingüismo para surdos. Em todos os casos é necessária uma enorme dedicação da família, seja falando e explicando todos os conceitos utilizados para a criança - ainda que ela não seja capaz de entender tudo - seja aprendendo a língua de sinais.

No caso da oralização vários autores afirmam se tratar de um processo árduo e longo, uma vez que são necessários anos de sistematização fonoaudiológica e de um permanente aprendizado da língua oral. (cf. Behares 1996; Goldfeld 1997; Lane 1989; Skliar 1997a).

Tais autores dizem ainda que a criança surda adquirirá a língua de sinais de forma natural sendo exposta a ela desde cedo. Instala-se nesse ponto um impasse: os pais deverão aprender uma língua nova —o que já é, em si, um problema— e esta deverá ser a primeira língua de seu filho surdo, mas não a deles.

Seja qual for a opção da família, o intuito de todo o trabalho com a criança surda deve ser impedir que se instale um atraso de linguagem para evitar ou minimizar as suas conseqüências no desenvolvimento cognitivo, como será visto a seguir.

## 2.2. A PROBLEMÁTICA DA CRIANÇA SURDA

Desde a definição da Sociedade Otológica<sup>2</sup> Americana em 1940 é consenso afirmar que surdo é o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum e hipoacúsico é aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem aparelho de amplificação sonora. No dia-a-dia do trabalho com surdos o que se vê é a denominação a partir dos graus da perda auditiva, quais sejam: profunda (>90 dB), severa (56 a 70 dB), moderada (41 a 55 dB) e leve (26 a 40 dB).

Quando a perda é leve ou moderada não há impedimento considerável em se ouvir a voz humana e os aparelhos de amplificação sonora individuais (AASI) ou próteses auditivas permitem que estas crianças aprendam naturalmente a língua oral de sua comunidade e estudem em escolas regulares.

Já os transtornos ocasionados pela surdez severa e profunda vão desde aspectos físicos, como a hipotonia oro-facial devido à falta de funcionalidade do aparelho fonador ou problemas respiratórios até aspectos psicológicos decorrentes da ausência ou atraso no desenvolvimento da linguagem, como a dificuldade de interagir socialmente ou a dificuldade de aprender uma língua. Esse último fator é considerado aqui como o de maior gravidade para a criança surda já que pensamento e linguagem constituem uma unidade, construída socialmente no contato com as outras pessoas. Tal aspecto social da linguagem será abordado nos capítulos 3 e 4, a partir das teorias de Vygotsky e Wittgenstein, respectivamente.

No que diz respeito ao que se quer aqui enfocar, ou seja; o desenvolvimento cognitivo da criança surda, sua problemática começa já em

---

<sup>2</sup> Parte da medicina que trata do ouvido e suas doenças.

seu nascimento, uma vez que a interação mãe-bebê, quando ambos são ouvintes, é a grande responsável pela visão de mundo que a criança terá. Essa interação, através das significações dadas pela mãe, determinará como a criança irá organizar suas crenças, práticas, interesses, valores, enfim, todo o seu repertório de significados. Vários estudos foram realizados em diferentes abordagens – psicologia do desenvolvimento, psicanálise, cognitivismo – enfatizando a importância dessa díade (mãe-bebê) na construção da subjetividade da criança (Bowlby, 1988; Rappaport e cols., 1981; Winnicott, 1987).

Para a criança surda, no entanto, esse primeiro canal de interação com o mundo fica prejudicado e todas as pessoas comprometidas com seu processo de desenvolvimento ficam sujeitas a uma interferência na comunicação imposta pela surdez. Essa interferência – em maior ou menor grau – traz, para a criança surda, problemas que vão desde a dificuldade em se expressar e conseqüente dificuldade em se relacionar com seus pais até a formação da própria consciência. Entendendo-se, nesse contexto, a consciência como estruturada a partir de um conjunto de signos que são convencionados socialmente, isto é, combinados entre as pessoas para a viabilização do convívio em sociedade. Pode-se imaginar, portanto, o prejuízo causado pela impossibilidade de participar dessas convenções sociais. Ciccone (1997) acrescenta que

“língua materna e língua da cultura são valores que se atravessam e, a um só tempo, mantêm atributos próprios – algo que tem dado origem a conceitos teóricos mais capazes de conferir uma suficiente clareza à noção de discurso, como espaço de incorporação da fala numa língua (p. 04).

Dessa forma, se língua materna e língua da cultura se atravessam, a interação da mãe ouvinte com a criança surda perde muito da sua função de

significação, uma vez que a mãe não pode transmitir à criança os valores, crenças e *mitologias* de sua cultura.

Muitas vezes as dificuldades apresentadas pela criança surda somente tardiamente são percebidas como conseqüências da ausência de uma língua estruturada. O que comumente acontece é que por volta dos cinco ou seis anos de idade (às vezes até mais tarde), quando começam a surgir os primeiros impasses relacionados à alfabetização, é que pais e até mesmo profissionais começam a atentar para o fato de que algo vai mal. É como se até o momento da alfabetização a criança não necessitasse de uma língua e o fato dela não falar não constituísse um problema relevante para a família que, afinal, desenvolveu um tipo específico de comunicação com ela.

No trabalho com instituições que atendem estas crianças é comum ouvir relatos de pais ou responsáveis como «*Ele é muito inteligente, entende tudo que a gente diz*» ou «*Não tem problema nenhum, só não aprende a ler e escrevem*». A constatação de que até o momento da alfabetização já se instalou um significativo atraso de linguagem traz uma série de dificuldades para a escola, a família e para os profissionais que atendem a estas crianças. Até então todas as dificuldades da criança surda eram atribuídas pelos pais e até mesmo por profissionais que a atendiam à própria surdez, como numa síndrome, ocasionando estereótipos difíceis de serem superados.

Algumas dessas dificuldades podem ser vistas como recorrentes. Em muitas famílias com crianças surdas é comum encontrar, por exemplo, uma limitação por parte dos pais em imporem limites sociais a seus filhos, como uma determinada maneira de se comportar em locais públicos ou a forma como reagem diante da frustração proveniente de uma negativa qualquer dos pais. O que tem sido chamado de *ditadura da infância* até mesmo pelo senso comum parece ser um *fenômeno* da modernidade, na qual a criança tomou um lugar soberano dentro da família e os pais, por sua vez, perderam o controle sobre sua educação e formação. Nas famílias com crianças surdas esse *fenômeno* é

muito freqüente e algumas causas puderam ser cogitadas a partir do contato com as mesmas. A impossibilidade da criança surda entender através da linguagem os limites e convenções sociais transmitidos por seus pais é óbvia e a dificuldade de se criar substitutivos para isso vai depender muito da capacidade e da disponibilidade da família em estabelecer com seu filho surdo um outro padrão de comunicação. Outra hipótese frequentemente levantada refere-se à culpa *assumida* pelos pais por terem gerado um filho surdo, levando-os à permissividade e à omissão diante de algumas atitudes tomadas pelas crianças. Nesses casos torna-se muito difícil para os profissionais que lidam com essas famílias tentar promover o entendimento de que impor limites sociais à criança surda não significa desafeto ou rejeição, pelo contrário, demonstra atenção e cuidado. Tratarei mais aprofundadamente desse tema no capítulo sobre o trabalho com o grupo de pais realizado na UFRJ.

Esse problema vai-se intensificando à medida que a criança vai crescendo pois se aos dois anos de idade o *ataque de birra* pode ser encarado com naturalidade pelas demais pessoas que têm contato com a criança, aos cinco é visto como incompetência dos pais em determinarem limites para seus filhos.

O mais agravante de toda essa situação é que se a criança surda não se comporta de acordo com regras sociais dificilmente terá condições de prestar a atenção e concentrar-se para, assim, poder aprender o que quer que seja. Cria-se, dessa forma, um ciclo vicioso que somente através de parcerias com profissionais e a escola pode ser desfeito.

A aprendizagem da criança surda numa perspectiva bilíngüe, como já foi dito anteriormente, supõe que o contato com a língua de sinais seja garantido o mais precocemente possível. Isso se constitui num problema quando a família não aceita o contato da criança com essa língua, seja porque é vista como uma mímica ou gestos; porque vai colocar em evidência uma diferença que até então era despercebida ou porque é uma língua diferente da dos pais e, supostamente, vai afastá-los da criança.



Também ocorre algumas vezes que a língua de sinais seja considerada pela família como uma *tábua de salvação* para se comunicar com a criança, isto é, ela é útil em situações de emergência, mas o seu uso sistemático não é incentivado e nem pretendido pela família.

A prótese auditiva (AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual) também é idealizada pela família como algo mágico, que vai restituir a audição da criança. Normalmente são necessárias várias explicações para a família entender que a prótese apenas amplifica os sons que a criança é capaz de ouvir e, a partir daí, ela terá que aprender a discriminar os sons e utilizá-los de forma a auxiliar sua compreensão do que lhe é dito ou do que ocorre a sua volta. Isso ocorre porque, de fato, com o uso da prótese auditiva a criança pode passar a responder a estímulos sonoros que antes não respondia, levando os pais a acreditarem que a criança está ouvindo. Tenta-se demonstrar aos familiares que utilizar uma prótese auditiva não é semelhante a utilizar um óculos que corrigirá inteiramente a visão. Diante do entendimento dessa realidade o que ocorre algumas vezes é que as famílias *desinvestem* tanto em relação aos cuidados que se deve ter com a manutenção e a higiene da prótese auditiva quanto com a obrigatoriedade do uso freqüente.

Por vezes as dúvidas em relação ao diagnóstico –frequentemente confundindo surdez e autismo- também representam, num nível mais subjetivo, um problema no tratamento e na educação da criança surda.

Em outras ocasiões, quando a criança responde a estímulos sonoros brutos, isto é, batidas fortes, chamados repetidos em voz alta etc., instala-se a dúvida sobre se a criança é realmente surda e cada vez que isso ocorre os pais parecem voltar a acreditar que têm um filho ouvinte, *normal*, e todas as suas expectativas e idealizações vêm à tona e interferem direta e indiretamente na formação afetiva e social dessa criança.

É necessário considerar, porém, que todos os problemas decorrentes da surdez dependerão do grau de perda auditiva; se esta é congênita ou adquirida e se é adquirida, se ocorreu antes ou depois da aprendizagem de uma língua estruturada.

Luria e Yudovich (1978) são taxativos ao afirmar que sem o acesso à comunicação verbal a criança surda fica impedida de possuir todas as formas de reflexão da realidade que esta proporciona. A criança surda passa a indicar objetos e ações com gestos, mas é incapaz de formar conceitos abstratos. Para eles o «subdesenvolvimento dos processos perceptivos complexos que acompanham sempre a surdez exige um enorme esforço para compensar, mediante o ensino continuado da linguagem verbal, esses sérios déficits nos processos psicológicos complexos» (p.20)

Nessa época os estudos sobre as línguas visuais dos surdos e a importância que estas teriam frente aos processos psicológicos e cognitivos da pessoa surda estavam ainda em fase de desenvolvimento. Talvez se deva a isso a referência que os autores fazem à comunicação verbal enquanto fala como a única alternativa possível para os surdos.

Não se pode negar, no entanto, que crianças surdas «conversem» com seus pais num sistema particular de gestos, sistema este diferente da língua oral e diferente também da Língua de Sinais.

Tervoort (1978) tenta achar uma explicação para o fenômeno dos gestos da criança surda e elabora, para isso, três hipóteses:

- a) As condições “naturais” das crianças surdas para construir uma “linguagem”;
- b) As necessidades comunicativas da mãe e da criança (psicológicas);
- c) A ausência de um modelo de língua a ser imitado, porque a mãe não “sabe” a “língua dos surdos” e a criança não tem acesso natural à língua falada.

Dessas três “causas” Tervoort considera a última como a de maior importância. Isto permite diferenciar a situação das crianças surdas filhas de pais ouvintes da de crianças surdas filhas de pais surdos, uma vez que estas últimas teriam um modelo de língua a imitar, não necessitando usar os gestos ou utilizando-os de forma significativa, na medida em que os pais associam sinais convencionais àqueles rudimentares feitos pela criança surda.

Crianças ouvintes quando são pequenas também usam gestos para se comunicar... a diferença é que esses gestos podem ser nomeados, significados pelos pais e demais adultos que convivem com ela, o que não pode acontecer com a criança surda, que tem bloqueado o canal auditivo que lhe permite aprender esse uso no contexto social dos ouvintes.

Dentre os problemas ocasionados pela surdez é comum encontrar referências a um *certo tipo de desenvolvimento da personalidade* da pessoa surda. É necessário, porém, ter cautela ao se tecer considerações a esse respeito, uma vez que uma análise superficial pode dar margem a conclusões estereotipadas e/ou excessivamente *psicologizadas*. Não é a surdez *per se* que provoca características como agressividade, imaturidade, rigidez de juízos ou outros traços de personalidade que são com frequência atribuídos aos surdos. Tudo isso se dá devido ao atraso ou ausência de linguagem (e de língua) imposto pela surdez. Se a criança não pôde experienciar situações lingüísticas capazes de lhe ensinar como se comportar diante de determinado problema, não poderá também responder a essas situações satisfatoriamente no contexto social.

Outro agravante diante de tentativas de descrever a personalidade da pessoa surda é a utilização de testes padronizados que os surdos têm dificuldade em entender o que se pede devido a não dominar o instrumental lingüístico, sendo obrigado a utilizar palavras e expressões conhecidas que nem sempre são apropriadas para refletir o que é ou sente (Fernandes, 1990). Esses testes são elaborados por e para pessoas ouvintes e não são adaptados (traduzidos para uma língua visual) para que possam ser aplicados aos surdos.

Em suma: problemas de comportamento, aprendizagem, comunicação ou o que quer que venha a ser atribuído à surdez, nada mais são do que conseqüências do não acesso a uma língua estruturada. Não se pretende, com isso, simplificar a questão -*nem poderia*- tamanha a sua complexidade e os impasses que se colocam quando se discute a educação da criança surda.

Diante do que foi dito acima, o que significa, afinal, “ser constituído a partir da linguagem como prática social” ou “ter os limites do mundo dados pelos limites da linguagem”?

Ao contrário de buscar uma teoria para *explicar* a surdez -*ainda que isso fosse possível*- esse estudo pretende explicitar o fato de que é a própria ausência de uma língua, e todas as suas drásticas conseqüências para os surdos, que trazem a constatação de que para a constituição da subjetividade linguagem é tudo, começo e fim da *humanidade* do homem.

### 2.3. OS POSSÍVEIS CAMINHOS E SEUS LIMITES

Frente às dificuldades enfrentadas pelos surdos surgem alguns caminhos possíveis na tentativa de solucioná-las. As três filosofias educacionais para surdos são: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo.

Muitos autores se dedicaram a descrever e fundamentar suas críticas ao oralismo, não cabendo aqui repeti-los, apenas citá-los: Bellugi, Emmorey & Klima (1993), Lane (1989); Ferreira Brito (1993); Stokoe (1960) e outros. Limitar-me-ei a explicitar por que considero essa filosofia inconsistente na consecução de alguns de seus objetivos.

Posteriormente apresentarei também alguns contra-argumentos à Comunicação Total e, por fim, os embasamentos da filosofia educacional que

pretendo discutir no último capítulo como aquela que considero a mais capaz de solucionar a problemática da criança surda: o bilingüismo.

### 2.3.1. O ORALISMO

O oralismo continua sendo a ideologia dominante dentro da educação dos surdos. Nessa concepção os surdos devem ser reeducados ou curados, tal a influência exercida pelos conhecimentos médicos.

A crítica ao oralismo, porém, não pode ser ingênua, isto é, não se pode dizer simplesmente que ele não funciona, que as crianças submetidas à oralização não oralizam. O que cabe aqui discutir é o objetivo que se quer atingir. Analogamente, crianças que são alfabetizadas mecanicamente são capazes de ler e escrever, ou melhor, «codificar e decodificar» signos lingüísticos graficamente. No entanto, não é só isso o que se deve esperar da alfabetização.

Não se pode também condenar o Oralismo alegando que é irrelevante para a pessoa surda se comunicar com os ouvintes através da fala. É óbvio que a possibilidade de fazê-lo só lhe trará benefícios. A questão que se coloca é que enquanto se passa anos tentando fazer com que a criança surda seja oralizada o seu desenvolvimento cognitivo encontra-se estagnado, ela não está aprendendo naturalmente, como acontece com a criança ouvinte, a usar a linguagem de forma contextualizada, porque não possui uma língua estruturada comum com seus pares. Instala-se, dessa forma, o atraso de linguagem.

A história do Oralismo (Skliar, 1997; Reis, 1992) é marcada por atitudes extremadas como a proibição da língua de sinais, o controle, a disciplina e o castigo corporal, tendo como finalidade a idéia de que os surdos deveriam aprender a falar a qualquer custo. Há também um forte apelo da Igreja, alegando que a palavra de Deus ou a ascensão aos céus só seriam possíveis

mediante *o verbo*. Essas práticas retardaram em muito o avanço das iniciativas em prol das línguas de sinais.

Skliar (1997) relata que o Congresso de Milão de 1880, onde os dirigentes das grandes escolas para surdos da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar lugar à *palavra viva*, à palavra falada, foi somente mais uma das inúmeras tentativas em que se optaram por políticas educacionais discriminatórias. Dessa forma o congresso apenas oficializou uma prática que já vinha acontecendo.

No contexto do Oralismo o surdo que fala e o surdo que escuta passam a ser exemplos da eficácia das terapias da fala e da tecnologia médica, respectivamente. Atualmente o implante coclear representa o que há de mais moderno em relação à reabilitação da pessoa surda. O implante transforma as ondas sonoras em correntes elétricas. São colocados eletrodos no ouvido interno que são ligados a um microcomputador implantado sob o couro cabeludo. Uma antena que fica atrás da orelha conecta-se com uma caixa e transmite ao computador os sons do mundo exterior. O microcomputador codifica os sons e os envia em forma de sinais para o nervo auditivo. O surdo deve aprender a decodificar os sons (Laborit, 1994).

Todo esse processo, além de extremamente doloroso e invasivo, algumas vezes traz, na visão de Laborit, conseqüências psicológicas desastrosas. Uma analogia possível talvez fosse se uma pessoa ouvinte passasse a conviver, de um momento para o outro, com um intermitente e intenso barulho, não mais conseguindo ouvir as pessoas ou quaisquer outros sons de menor intensidade. Já se conhecem os danos que a poluição sonora pode causar aos ouvintes, entre eles, a perda gradativa da audição.

Quando Laborit (1994) se declara desfavorável ao implante coclear está defendendo a cultura surda e sua língua. Skliar (1997) lembra que, curiosamente, todas as associações de surdos surgiram depois da imposição da oralidade nas

escolas, como uma forma de resistência e manutenção da língua e da cultura dos surdos.

Ainda sobre o implante coclear, Sacks (1995) também aponta para os riscos que os surdos correm ao se submeterem a essa operação:

«(...) (para) surdos de nascença, ou de tenra infância, submetidos a implantes da cóclea o som não produz, a princípio, qualquer associação ou significado – por isso sentem-se, ao menos de início, num mundo de caos auditivo, ou agnosia. Mas além desses problemas cognitivos existem também problemas de identidade; em certo sentido, essas pessoas precisam morrer como surdos para renascer como quem ouve. Potencialmente, isso é muito mais grave e tem implicações de ramificação social e cultural, uma vez que a surdez pode não ser apenas uma identidade pessoal, mas compartilhada lingüística, comunitária e culturalmente» (p. 155n).

### 2.3.2. A COMUNICAÇÃO TOTAL

A Comunicação Total traz como inovador, ainda na década de 60, o reconhecimento das línguas de sinais como direito fundamental da criança surda. Ao longo do tempo a Comunicação Total foi permitindo que se criassem vários códigos manuais utilizando sinais convencionais e outros inventados juntamente com a estrutura das línguas orais e assim foi perdendo o caráter de filosofia educacional para se transformar em uma *técnica manual do oralismo* (Brito, 1993).

Esses sistemas criados se assemelham muito com *pidgins*, que são simplificações da gramática de duas línguas decorrente da utilização por usuários nativos e não nativos.

Essa abordagem defende a utilização de recursos visuais como facilitadores da comunicação (Goldfeld, 1997), dessa forma, a língua de sinais é vista como mais um dentre vários recursos para o surdo se comunicar, com um agravante: considera a língua de sinais como um **suporte** para o aprendizado da língua oral e não como a via, por excelência, do pensamento da pessoa surda.

A suposta vantagem da Comunicação Total em relação ao Oralismo se deve ao fato desta considerar qualquer intenção comunicativa como válida, dessa forma, é válido também que qualquer pessoa estabeleça uma comunicação com o surdo e não só alguns poucos que têm acesso à Língua de Sinais ou que *é capaz de entender* o que o surdo oraliza. Souza (1998) faz um interessante estudo sobre situações a que chegam alunos surdos e seus professores ouvintes quando não há o domínio da língua de sinais em sala de aula.

Considero como a crítica mais contundente à Comunicação Total o fato desta abordagem priorizar a comunicação – desculpe leitor, a redundância – da pessoa surda, em detrimento do seu desenvolvimento cognitivo de forma mais ampla. Ou seja, segundo esta lógica, se é possível transmitir idéias a outras pessoas através de mímicas, gestos, datilologia, sinais convencionais, códigos manuais etc., por quê e para quê precisar-se-ia de uma língua estruturada? Qual seria o real papel da língua oral ou da língua de sinais e o que justificaria todos os esforços para aprendê-las?



### 2.3.3. O BILINGÜISMO

Como já foi dito anteriormente, o Bilingüismo pressupõe que a criança surda deve adquirir como sua primeira língua a língua de sinais, considerada a língua natural dos surdos e como segunda língua a língua oral do país em que vive.

O Bilingüismo traz o conceito de “cultura surda”, uma vez que admite que os surdos têm sua própria língua e cada língua, por sua vez, carrega especificidades e características próprias. Um exemplo de particularidade que ocorre nas línguas de sinais é a ausência de vocativos durante a conversação. Stokoe (1960) constrói a analogia de que durante uma conversação em língua de sinais cada sinalizador está disposto como uma câmera, o campo de visão e o ângulo de cena são dirigidos todo o tempo; não apenas o sinalizador mas também aquele que observa estão conscientes durante todo o tempo da orientação visual para o que está sendo sinalizado. Dessa forma, se torna prescindível evocar a pessoa com a qual se está falando através de seu nome.

No caso de não haver um sinal correspondente para o que se quer significar em língua de sinais usa-se a datilologia (uso do alfabeto manual) seguida de uma *explicação ostensiva* ou de algo que exemplifique o que se quis dizer. É curioso perceber no contato com surdos adultos que algumas palavras que anteriormente eram sinalizadas, como “pai”, “mãe”, “sala”, passam a ser ensinadas às crianças através da datilologia. Talvez a intenção com isso seja complexificar a língua, em detrimento de sinais com características de iconicidade.

Sacks (1989) afirma que

«a definição dessa estrutura quadridimensional (das línguas de sinais)(espaço, tempo, movimento e

forma) extremamente complexa pode exigir os instrumentos mais formidáveis e também uma percepção de gênio. E, no entanto, pode também ser definida, sem esforço, inconscientemente, por um sinalizador de três anos» (p. 107).

Pode-se dizer que existem atualmente duas *correntes* dentro do Bilingüismo. A primeira sustenta que o surdo deve aprender a língua de sinais através do contato com outros surdos e a língua oral deve ser sistematizada simultaneamente através do trabalho fonoaudiológico; a segunda corrente defende a aprendizagem da língua de sinais e a língua oral deve ser sistematizada posteriormente apenas em sua modalidade escrita, devido à dificuldade do trabalho de oralização e à constante insatisfação dos surdos quando não são compreendidos pelos ouvintes.

Atualmente existe uma tendência, poder-se-ia dizer, mundial em priorizar a alfabetização na língua oral em detrimento da oralização da pessoa surda dentro de práticas consideradas bilíngües. Essa *bandeira* tem sido levantada tanto por profissionais que entendem a surdez como uma diferença cultural e, portanto, consideram a experiência visual das pessoas surdas como o equivalente à experiência auditiva dos ouvintes, como por surdos que cada vez mais participam de eventos onde se discute a educação bilíngüe para crianças surdas.

Há autores que sustentam que **não há como ser bilíngüe sem ser, primeiro, monolíngüe** (Skliar, 1997). Outros acreditam que o contato com as duas línguas deve ser simultâneo baseando-se na constatação de que crianças ouvintes que convivem em ambientes lingüísticos distintos aprendem indiscriminadamente as línguas com as quais têm contato.

O último argumento é facilmente verificável em ambientes diglössicos onde crianças convivem com diferentes culturas, como é o caso da Austrália, típico país de imigrantes onde as crianças convivem com a língua dos pais, o

francês e o inglês como as duas línguas mais veiculadas no país e ainda com as línguas de seus professores de diferentes nacionalidades. A criança vai aprender as diferentes línguas, mas não é possível existir um contexto em que a criança tenha o mesmo contato -qualitativa e quantitativamente- com as diversas línguas, portanto, uma delas será **eleita** como a língua materna da criança e, invariavelmente, será a língua dos pais ou de um deles.

O primeiro argumento acaba também por se tornar óbvio na medida em que se a criança não usa nenhuma língua como vai associar, generalizar, deduzir e abstrair para aprender a usar uma língua estrangeira?

Com a criança surda é um pouco mais complicado, porque os *canais* são diferentes, isto é, enquanto a criança ouvinte está em contato direto com duas ou mais línguas orais e pode aprendê-las ao mesmo tempo, a criança surda para aprender a falar não basta estar em contato com a língua oral, ao passo que bastaria estar em contato com a língua de sinais para aprendê-la.

Países como Uruguai, EUA, Suécia e Inglaterra vêm pesquisando a surdez e as possibilidades da educação do surdo sob o enfoque bilíngüe e desenvolvendo trabalhos com resultados bastante promissores (Behares, 1988; Jonhson & Erting, 1989; Bergman, 1980; Kyle, 1990).

Os pressupostos teóricos que estão por trás dessas pesquisas são bastante distintos, indo desde o gerativismo de Chomsky que acredita que o desenvolvimento da linguagem depende de estruturas inatas até o sócio-interacionismo de Vygotsky defendendo a constituição da subjetividade humana como estando calcada no social (Goldfeld, 1997).

As três filosofias educacionais sucintamente apresentadas acima representam posturas diferentes em relação ao desenvolvimento da linguagem na criança surda. Nem sempre, porém, essas diferenças são explicitadas no trabalho com as crianças. Isso talvez se deva ao conhecimento teórico limitado que esses profissionais detêm sobre a linguagem ou à assunção da visão

representacional de linguagem –legado cartesiano- sem se darem conta do quanto esta é incompatível com o desenvolvimento da linguagem se a pensarmos sob o enfoque contextualista. Este tema será abordado no capítulo 4.

#### 2.3.4. A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA

As crianças têm ido para a escola cada vez mais cedo. Esse fenômeno se deve a vários acontecimentos do mundo moderno, onde pai e mãe trabalham, onde a brincadeira tem-se institucionalizado cada vez mais como uma necessidade para o desenvolvimento saudável das crianças, onde a socialização precoce das crianças tem sido vista como um fator favorável para o seu desenvolvimento como um todo etc.

Isso ocorre também com as crianças surdas que chegam aos atendimentos especializados ainda bem pequenas. O que ocorre, porém, é que ir cedo para a escola não tem auxiliado muito para que também cedo se perceba a dificuldade da criança surda. A experiência tem demonstrado que essas crianças são vistas como *muito inteligentes* até o momento da alfabetização, pois acompanham o grupo, entendem t-u-d-o que a professora pede, brincam, enfim, fazem tudo que qualquer criança ouvinte faz.

As professoras da educação infantil (0 a 6 anos) não cansam de dizer, sempre que solicitadas, que eles *são ótimos*. E, orgulhosas, mostram os cadernos cheios de *a – a – a – a – a; e – e – e – e*, etc. Demonstrando que desconhecem, como já disseram antes e repito agora, que *não é a mão que escreve* (Baker e Hacker, 1994).

Quando se percebe que a criança surda não se alfabetiza da mesma forma que a criança ouvinte, normalmente por volta dos seis anos de idade, já se

instalou um imenso atraso de linguagem. Uma criança ouvinte nessa idade conversa, à sua maneira, sobre qualquer assunto com os adultos, brinca com a linguagem, faz rimas, canta, conta piadas.

Ainda assim, continua-se tentando alfabetizar a criança surda da mesma maneira como se faz com a criança ouvinte. A Língua Portuguesa, porém, é alfabética, isto é, representa através das letras do alfabeto os sons da fala, restando, então, a seguinte pergunta: como alguém que não ouve os sons da fala pode aprender esse código, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita? Surdos adultos relatam que adquirem a imagem das palavras escritas, o que faz supor que se trata de um exercício de memorização. O que ocorre com o ouvinte, porém, não é isso, não se trata de resgatar simplesmente da memória o que se quer dizer a cada instante, cada enunciação é um exercício de significação.

Alguns autores sustentam que a língua oral é qualitativamente diferente da língua escrita e por isso a criança surda seria mais facilmente alfabetizada do que oralizada. Segundo Ciccone (1997), porém, a escrita de qualquer língua alfabética mantém uma característica que dificulta sobremaneira o aprendizado para a criança surda: a linearidade. Esse aspecto encontra-se ausente nas línguas de sinais, que por serem visuais e por sua característica quadridimensional (espaço, tempo, forma e movimento das mãos) permitem a sobreposição e a mobilidade dos sinais, dependendo do que se quer enfatizar.

Estudos de Brito e Santos (em Ciccone e Cols., 1996) mostram que falantes de LIBRAS têm apresentado maior índice de coesão e coerência em suas produções em Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, quando comparados a surdos que não são sinalizadores.

Isso, de acordo com Ciccone (1997) pode ser explicado pela legitimidade da LIBRAS enquanto língua que permite ao surdo expressar-se de modo coeso – ainda que com incorreções típicas na Língua Portuguesa.

A meu ver, mais do que a possibilidade de se expressar numa outra língua, a língua de sinais permite que a pessoa surda afinal domine uma prática de linguagem genuína, como não pode ser para ela a língua oral. De qualquer forma, a alfabetização da pessoa surda em uma língua oral continua sendo algo problemático. Decorrentes de canais diferentes – auditivo para as línguas orais e visuais para as línguas de sinais – diferentes também são os processamentos dessas línguas para os indivíduos, sendo espacial ou seqüencial, respectivamente (Sacks, 1989).

A habilidade de uma pessoa surda para a língua de sinais refere-se a uma capacidade de separar conjuntos de um fluxo contínuo de movimentos das mãos do sinalizador. Produz-se, na verdade, uma análise de movimentos, como numa análise lingüística (idem, ibidem).

Um outro fator interessante nas línguas de sinais e que as diferem das línguas orais é o tempo, uma vez que pode acontecer uma simultaneidade de ocorrências de sinais, ao passo que nas línguas orais as palavras se dão numa sucessão (Ciccone, 1997).

Sobre isso Luria (1980) afirma que as línguas orais implicam em condições típicas de linearidade para a sua prática adequada. Ciccone (1997) analisa essa afirmação de Luria acrescentando que entre essas condições típicas

«está a que nos permite, auditivamente, um acesso (...) a cadeias de palavras, que se iniciam por elos sucessivos e formam um contínuo, a partir do qual seguem-se construções das mais simples às mais complexas (...). a prática de uma língua oral – mesmo em sua forma escrita – não fica naturalmente disponível (a quem nasce surdo ou perde a audição), tanto pelo seu aspecto sonoro, quanto pelo seu cunho prevalente de organização linear» (p. 07).

A discussão sobre a alfabetização de crianças surdas invariavelmente está relacionada à discussão sobre a alfabetização de crianças especiais. No contato com a educação especial vê-se que jovens e adultos portadores de necessidades educativas especiais consideradas graves não se alfabetizam mesmo após anos de tentativas com diferentes estratégias e metodologias de ensino. Apesar disso, quando alunos surdos aprendem a língua de sinais demonstram possuir uma linguagem funcional, conversam e, apesar de apresentarem restrições em seu vocabulário e compreensão, não têm comprometida uma das principais funções da linguagem que é comunicar.

Ao tratar de educação especial, faço aqui uma analogia com a situação dos surdos. Da forma como entendo o processo pelo qual passam os alunos portadores de deficiência mental identifico um comprometimento na apreensão de significados, mais precisamente, na apreensão de significados num código convencionalizado e arbitrário como é a escrita.

Já no caso dos surdos não existe um comprometimento no entendimento do significado, mas sim uma impossibilidade de compartilhar com os ouvintes o seu código linguístico. Apesar disso, “pedem” ao surdo que ouça e fale. A tempo, lembro-me de algo que li recentemente: *não se pede ao cego que enxergue*.

Autores como Wrigley (1996), Skliar (1998), Teske (1998) e outros acreditam que *«a surdez não é um tema de audiologia, mas de epistemologia»* (Wrigley, 1996). Nesse sentido, pode-se dizer também que não é uma questão médica, mas cultural e, como tal, merece ser discutida.

Considerar a surdez como traço cultural traz à tona algumas questões complexas. Como educar nessa sociedade hegemonicamente ouvinte as crianças surdas? Como enfrentar a resistência de surdos adultos frente à oralização?

Essa discussão atinge diretamente os profissionais da fonoaudiologia envolvidos no atendimento à criança surda. Durante muito tempo esses profissionais responsabilizaram-se exclusivamente pelo processo de oralização

da criança surda; atualmente percebo, ao participar de fóruns onde se discutem temas ligados à educação de surdos, uma forte tendência contra a oralização e até mesmo uma grande confusão entre a oralização<sup>3</sup>, que é uma técnica para proporcionar aos surdos a língua falada e o oralismo, que é uma filosofia educacional.

Os principais argumentos nos quais se baseiam essas tendências são: a perda da identidade cultural do surdo e a não funcionalidade da fala. Apesar disso, segundo Skliar (1998) o *ouvintismo* - «as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo- a forma institucionalizada do ouvintismo- continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo» (p. ).

Wrigley (1996) acrescenta que na educação de surdos

«Ironicamente, todos os esforços de instrução e reabilitação focalizaram-se, muitas vezes exclusivamente, no canal “perdido” que falta como a única característica ao redor da qual todo o ensino deveria girar. Esta retração irônica pela e dentro da educação especial reproduz um mundo limitado de aprendizado de interação social. Embora essa obsessão por ouvir possa ser traçada, a combinação da fala com a linguagem, o resultado imediato é uma opressão direta das crianças surdas e uma negação das identidades sociais que lhes podem estar disponíveis como adultos surdos» (p. 04).

A contra-argumentação dos profissionais da fonoaudiologia que acreditam numa proposta bilíngüe que inclua a modalidade oral da língua baseia-se na idéia de que o benefício trazido pela oralização – a interação com os ouvintes – é o maior ganho que a pessoa surda pode ter e também na

<sup>3</sup> Mesmo em algumas abordagens bilíngües para surdos trabalha-se a oralização, pois acredita-se que essa proposta deve englobar todas as possibilidades de uso funcional das duas línguas, a língua oral e a língua de sinais.



suposição de que sem o domínio da língua oral a aprendizagem da língua escrita não teria êxito.

Para uma pessoa ouvinte é plenamente possível compreender a escrita de uma outra língua oral, como o inglês ou o espanhol e não dominar a escrita ou mesmo falar em tais línguas. Se essa mesma pessoa viajasse para o país de origem de uma dessas línguas em pouco tempo seria capaz de ter alguma fluência verbal. Isto se deve ao fato de que quando se está imerso numa determinada cultura aprende-se os seus significados de forma contextualizada. O mesmo não é passível de ocorrer com a pessoa surda que mesmo imersa na comunidade ouvinte não pode aprender seus significados, simplesmente porque a sua modalidade de apreensão da realidade não pode se dar através da audição, somente através da visão.

Ainda se constitui numa incógnita a suposição (proposição) de profissionais que trabalham a oralização no interior de uma proposta bilíngüe a partir de que momento e como a língua oral passa a ter funcionalidade para o surdo.

No Brasil as iniciativas com bilingüismo ainda são muito recentes para que se possa identificar os ganhos que o investimento na Língua de Sinais como primeira língua do surdo trazem para o aprendizado da língua escrita.

A seguir serão apontados alguns conceitos básicos da obra de Vygotsky por considerar o caráter social na formação da consciência humana e a relação entre pensamento e linguagem. Posteriormente será desenvolvida uma reflexão sobre como propiciar à criança surda o acesso a uma língua. Isto será feito a partir da análise da proposta bilíngüe de educação para surdos tendo como pressuposto teórico a definição pragmática de linguagem como uma prática social.

## CAPÍTULO 3. RUMO AO PENSAMENTO VERBAL COM VYGOTSKY

«A obra de Vygotsky estava tão à frente de seu tempo na década de 1930 que um de seus contemporâneos descreveu-o como “um visitante do futuro”. Mas nos últimos vinte anos ele tem proporcionado, cada vez mais, o calço teórico para uma variedade de importantes estudos sobre o desenvolvimento da linguagem e processos mentais (e, assim, da educação) da criança».

(Oliver Sacks, 1989)

### 3.1. INTRODUÇÃO

Após apontar algumas das várias dificuldades pelas quais passam as crianças surdas, constata-se que, de alguma forma, todas elas estão relacionadas a problemas em aprender uma língua estruturada. O que pouco se vê nos estudos acerca da surdez, porém, são formulações bem fundamentadas sobre porque a aprendizagem de uma língua é tão importante para a formação da consciência humana.

É com esse intuito – analisar e fundamentar a situação vivida pela criança surda – que passarei a expor alguns conceitos da obra de Vygotsky nos quais enfatiza a importância da linguagem/fala na constituição do pensamento e como isso se dá a partir do social.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896 e ao longo de seus 38 anos de vida realizou uma série de pesquisas em psicologia do desenvolvimento, educação e psicopatologia.

Em 1936 Vygotsky teve a sua obra *Pensamento e Linguagem* proibida. No texto introdutório à edição americana Jerome Bruner escreve: “Sob a

perspectiva ideológica marxista, Vygotsky tornou-se conhecido como o homem que percebeu a determinação histórica da consciência e do intelecto humanos”. O instrumento da linguagem passa, então, com a publicação das idéias de Vygotsky, a exercer influência nos estudos sobre o pensamento. Essa obra só voltou a ser publicada vinte anos mais tarde.

Em seus estudos sobre como isso se dá, Vygotsky constatou que as crianças pequenas travam seus primeiros contatos com a língua através dos adultos que usam as palavras em situações contextualizadas, isto é, carregadas de significação. Esses significados são assimilados de acordo com o nível de desenvolvimento do pensamento da criança. Constatou também que as crianças apresentam uma fase pré-lingüística no que diz respeito ao uso do pensamento e uma fase pré-intelectual quanto ao uso da fala.

A relevância das idéias de Vygotsky para o presente trabalho consiste em introduzir uma perspectiva histórica na compreensão de como o pensamento se desenvolve na criança até constituir o pensamento verbal e também pelo reconhecimento do papel da atividade social nas funções psicológicas superiores (percepção, memória, atenção, linguagem), já que estas são mediadas por estímulos externos, isto é, provindos do meio social.

Quando se trata do desenvolvimento de crianças surdas alguns autores como Skliar (1998), Lane (1989) e Kyle (1995) verificam que há algo mais do que a função comunicativa da linguagem em jogo. Vygotsky também desenvolveu estudos sobre a surdez, que serão comentados adiante.

O que se vê junto a muitos profissionais que trabalham com crianças surdas é a aceitação da idéia de linguagem como representação do pensamento. Essa concepção pode *facilitar* ou *simplificar* o trabalho mas não constitui um grande avanço na busca de uma resposta à pergunta sobre como a criança surda de fato aprende uma língua, uma vez que essa visão se fundamenta na oralização e muitos trabalhos (já citados) têm demonstrado os impasses nas

tentativas de oralizar os surdos. Nessa perspectiva o foco da atenção repousa sobre a aquisição da linguagem como algo que está dado e deve ser adquirido passivamente e sobre as técnicas para promovê-la.

Uma outra perspectiva consiste em entender a linguagem como um processo construído socialmente, tal como postula Vygotsky. Essa perspectiva tem como principal preocupação frente à educação de crianças surdas as conseqüências trazidas pelas falhas na aprendizagem de uma língua oral. Essas falhas ocorrem mesmo quando a criança tem algum contato com a língua de sinais, já que esse contato é restrito devido às circunstâncias em que acontece. Concluindo-se, assim, que não é suficiente proporcionar à criança surda algum contato com a língua de sinais, se este não possibilitar o uso genuíno da língua de sinais, isto é, o uso contínuo e contextualizado. A facilitação ou simplificação a que me refiro diz respeito à crença de que a linguagem é a representação do pensamento e, enquanto tal, basta o surdo poder representar o pensamento através da vocalização dos sons para que ambos – pensamento e linguagem – estejam se constituindo satisfatoriamente. Em contrapartida, o contato com surdos adultos oralizados mostra que o “pensamento” a que conseguem chegar através da oralização deixa lacunas profundas nas funções psicológicas superiores denominadas por Vygotsky. O problema adquire, assim, um cunho cognitivo, e não apenas lingüístico como poder-se-ia pensar.

A visão *simplificada* de entender a educação de surdos, isto é, acreditando que os surdos aprenderão uma língua oral através da articulação dos sons da fala leva a alguns equívocos. Entre eles, a idéia de que a pessoa surda tem problemas para se comunicar porque não consegue se expressar (articular os sons da fala) satisfatoriamente para o entendimento dos ouvintes. Outro exemplo refere-se a comumente chamarem os surdos de *surdos-mudos*, confundindo a dificuldade para falar decorrente da surdez com uma possível incapacidade para fazê-lo. Rocha-Coutinho (1986) considera que a dificuldade para falar ocorre porque o surdo

«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 surdo, nunca algo natural. (...) [Os surdos] 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» (p.p. 79-80).

Tentarei a seguir mostrar de que maneira a linguagem é fundamental para a constituição da consciência humana e como pensamento e linguagem se articulam na visão sócio-interacionista de Vygotsky para formar o pensamento verbal

### 3.2. A NOVA PROPOSTA

Nesse momento cabe ressaltar a crítica que Vygotsky faz às principais correntes e tendências da psicologia de sua época. Segundo o autor essas tendências estudam a relação entre o pensamento e a palavra sem fazer referência ao processo de desenvolvimento e por isso não conseguem dar um tratamento diferente e inovador à questão.

Para o associacionismo, pensamento e palavra se articulam por laços externos, o que não explica as mudanças estruturais e psicológicas que ocorrem no desenvolvimento da linguagem na criança.

Mesmo algumas tentativas de comprovar a impossibilidade de

«reduzir o pensamento a um mero jogo de associações, e demonstrar a existência de leis específicas que regem o fluxo do pensamento, não

reuiu a teoria associacionista da palavra e do significado, e nem mesmo reconheceu a necessidade de tal revisão (...) transformou o pensamento num ato puramente espiritual» (Vygotsky, 1993, p. 105).

A psicologia da Gestalt tentou libertar o pensamento e a fala do domínio das associações e submetê-los às leis da formação das estruturas. «Surpreendentemente, diz Vygotsky, nem mesmo essa, que é uma das mais progressistas escolas modernas da psicologia, fez quaisquer progressos na teoria da fala e do pensamento» (p. 106).

Vygotsky atribui isso ao fato da Gestalt reduzir a um denominador comum as percepções das aves domésticas, os resultados a que chegaram os experimentos sobre as operações mentais dos chimpanzés, as primeiras palavras com significado das crianças e o pensamento conceitual no adulto, eliminando toda e qualquer distinção entre a percepção mais elementar e as formas mais elevadas do pensamento.

As outras teorias são agrupadas em dois pólos: a visão behaviorista, definindo o pensamento como *fala menos som*, e a visão idealista, que afirma ser o pensamento *puro*, no sentido de não estar relacionado com a linguagem e podendo ser até distorcido por ela.

Quer se inclinem para o naturalismo ou para o idealismo, todas essas escolas têm em comum a tendência anti-histórica de seu desenvolvimento. A meta de Vygotsky era criar um novo sistema que fornecesse as bases necessárias para o estabelecimento de uma teoria sobre os processos psicológicos superiores. Para isso, ele constrói uma psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético, «elaborando com isso uma das aplicações mais promissoras do pensamento marxista ao problema das origens e da evolução da consciência no homem» (Jobim e Souza, 1996, p. 124).

Diante de toda essa discrepância entre as teorias vigentes e uma visão sócio-histórica da mente humana, Vygotsky (1993) conclui: «Todos os gatos são pardos tanto na penumbra do gestaltismo como na névoa primitiva do associacionismo universal» (p. 107).

Um dos pontos principais do método criado por Vygotsky é que todos os fenômenos devem ser estudados como processos, passíveis de mudanças. Ele considera todo fenômeno como histórico e caracterizado por mudanças qualitativas e quantitativas.

Vygotsky se utiliza das proposições de Marx e Engels sobre a atividade humana e o uso do instrumentos nessa atividade e estende o conceito de *mediação* na interação homem-ambiente ao uso de signos. Chama de *signos* diferentes linguagens, escrita, números, ou seja, sistemas criados pela sociedade ao longo de sua história que transformam o social e, conseqüentemente, o nível de desenvolvimento cultural do homem.

Para Vygotsky o uso da linguagem constitui a condição mais importante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. Entende-se, nesse contexto, funções psicológicas superiores como constituintes da consciência humana. O conteúdo da consciência, através de criações materiais, se concretiza nas formas verbais de interação entre os homens. Essa interiorização dos conteúdos históricos determinados e organizados pela cultura se dá por meio da linguagem sendo esta ao mesmo tempo de natureza social e de natureza psicológica.

As funções semióticas na criança, ou seja, o uso dos signos, primeiro se estrutura no nível social e, mais tarde, no nível individual, num processo que vai do interpessoal para o intrapessoal. Esse processo requer uma evolução complexa com uma série de transformações qualitativas para a criança.

A idéia de que o significado das palavras evolui vem substituir, na obra de Vygotsky, a tese de que as palavras são representações dos objetos e, como

tais, possuem significados imutáveis. Ele critica a posição na qual a linguagem assume funções específicas e se preocupa em elaborar uma compreensão na qual pensamento e palavra constituam um único processo dinâmico, no qual um se transforme no outro.

### 3.3. AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Procurarei sintetizar agora o caminho proposto por Vygotsky (1994) para a formação das funções psicológicas superiores, enfatizando os conceitos de *mediação através de signos e mediação social*.

Para Vygotsky (1994) o que distingue as formas superiores (sócio-culturais) de comportamento das formas elementares (biológicas) é a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico, como lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc. Tal invenção é análoga à invenção e uso de instrumentos nas atividades humanas.

Essa analogia entre signo e instrumento “repousa na função mediadora que os caracteriza” (1994, p. 71). A essência do uso de signos consiste em os homens terem seu comportamento influenciado por esse uso. Ou seja, os homens já não mais respondem a estímulos externos, mas criam estímulos auxiliares que os ajudam a interagir com o mundo. Dessa forma, têm seu comportamento modificado ao mesmo tempo em que modificam o meio.

Quando a criança é ainda bem pequena a atenção, a percepção e a memória são involuntárias – elementares – e constituirão, a seguir, as funções superiores: atenção, percepção e memória voluntárias.

Antes de chegar à fala interior, o início do desenvolvimento da fala da criança significa balbúcio, choro, os primeiros sons articulados até formarem as



palavras (Lampreia, 1992). Nesse momento pensamento e linguagem se desenvolvem separadamente. Vygotsky (1993) chamou essa fase de *fase pré-intelectual da fala e pré-verbal do pensamento*. Nesse momento a criança ainda não descobriu a função simbólica da palavra. Já por volta dos dois anos de idade o pensamento começa a servir à fala e a fala começa a servir ao pensamento, dando início ao pensamento verbal. A atividade simbólica muda qualitativamente o comportamento humano. A “criança faz a maior descoberta de sua vida, a de que cada coisa tem seu nome” (Vygotsky, 1993, p. 37). A criança começa repentinamente a perguntar sobre cada coisa nova “O que é isto?” e seu vocabulário se amplia de forma súbita e aos saltos.

Uma das funções psicológicas superiores é a atenção. Inicialmente ela é dirigida pelo adulto utilizando palavras que criam indicações para a criança. Com o tempo, a criança começa a usar, ela própria, indicações para dirigir também a atenção do adulto para algo de seu interesse. Vê-se, dessa forma, que a experiência da criança se expressa primeiramente na fala da pessoa que está significando(...) as ações da criança.

Depois da função de indicar, a fala assume para a criança a função de planejar a atividade, de regular o comportamento.

Qualquer uma das funções psicológicas superiores segue o mesmo curso do desenvolvimento da fala. Num primeiro momento ocorre sem mediação externa, é o *estágio natural ou primitivo*, que no caso da fala corresponde à fala pré-intelectual ou ao pensamento pré-verbal.

O segundo estágio é o da *psicologia ingênua*, assim chamado porque a criança utiliza mediações já conhecidas, dadas pelo meio social, como por exemplo, relacionar faca com queijo, gato com peixe, prego com martelo etc. Esse estágio se caracteriza também pelo uso de instrumentos, da inteligência prática. A criança já é capaz de usar *porque, se, quando e mas* mesmo sem conhecer as relações causais, condicionais e temporais da linguagem.

O terceiro estágio se caracteriza pelas operações externas que auxiliam na resolução de problemas, como contar nos dedos, por exemplo. No caso da linguagem esse estágio se caracteriza pelo aparecimento da *fala egocêntrica*. Vygotsky (1993) definiu *fala egocêntrica* como um estágio de desenvolvimento da *fala interior*. Em suas palavras:

«ambas preenchem funções intelectuais; suas estruturas são semelhantes; a fala egocêntrica desaparece na idade escolar, quando a fala interior começa a se desenvolver. De tudo isso inferimos que uma se transforma na outra (...) (A fala egocêntrica) é uma fala vocalizada e audível, isto é, externa em seu modo de expressão, mas ao mesmo tempo fala interior em função e estrutura» (p.p. 113-114).

No quarto e último estágio, denominado *estágio de crescimento interior*, as operações externas se interiorizam, a criança começa a contar mentalmente. No desenvolvimento da fala este é o estágio final da *fala interior*. Vygotsky (1993) acredita que a criança adquire a capacidade de «pensar as palavras, ao invés de pronunciá-las. É esse o significado positivo do coeficiente de declínio da *fala egocêntrica*» (p. 116).

Ao explicitar o processo de memorização, diz Vygotsky (1993):

“a criança muito pequena não depende de meios externos; ao invés disso, ela usa uma abordagem “natural” (...) Julgando somente pelas aparências externas, parece que a criança mais velha começou, simplesmente, a memorizar mais e melhor; ou seja, que ela, de alguma maneira, aperfeiçoou e desenvolveu seus velhos métodos de memorização” (p. 73-74).

Como se vê, a criança percorre um longo caminho até alcançar o pensamento conceitual.

«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» (Goldfeld, 1997, p. 64) (grifo meu).

Para a criança pequena, uma palavra pode nomear vários objetos. Para que o seu interlocutor compreenda o que quer dizer é preciso, muitas vezes, o auxílio de gestos ou de um contexto bastante específico. Assim, quando uma criança quer continuar comendo ou bebendo algo, ela pode, invariavelmente, proferir a palavra “mais”. Esse fato ocorre porque em diversas situações anteriores ao terminar de comer ou beber, o adulto lhe pergunta se quer mais, sem necessariamente fazer referência à comida ou bebida propriamente dita.

Um outro exemplo bastante comum é chamar de “carro” tudo aquilo que possui rodas, como caminhão, bicicleta, moto etc. apesar das inúmeras diferenças existentes entre esses meios de transportes.

No início do desenvolvimento cognitivo qualquer movimento, gesto, som da criança depende do adulto para que tenha significado. Até mesmo o “simples” ato de brincar deve ser **aprendido socialmente**. Crianças surdas são comumente vistas como agitadas ou até mesmo hiperativas porque diante de determinados brinquedos ou jogos parecem não saber o que fazer com eles. E realmente não sabem, não aprenderam os significados das situações de brincadeira (que só se aprende brincando), ao passo que com crianças ouvintes tem-se a **impressão** que aprenderam sozinhas. O fato é que estas aprenderam a partir da interação com os adultos, explicando ou mesmo falando com elas enquanto brincavam.

É quando o adulto “nomeia” os movimentos da criança que estes passam a indicar algo e a situação muda fundamentalmente. No caso da criança surda essa nomeação do adulto não pode ser apreendida, logo, perde sua significação. O pegar da criança pequena, por exemplo, ganha uma conotação social, isto é, para o outro. O ato de pegar, a princípio mal sucedido porque ela não consegue pegar o objeto ganha um significado que é estabelecido pelo adulto.

Somente mais tarde a criança vai relacionar seu movimento a uma situação contextualizada e, aí sim, vai compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento acontece uma transformação qualitativa na função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, passa a um movimento dirigido a outra pessoa, um meio de estabelecer relações. Dessa forma, **o movimento de pegar transforma-se no gesto de apontar.**

Um clássico exemplo de Vygotsky (1994) pode ilustrar essa afirmação:

«Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso» (p. 74).

A partir dessa ilustração Vygotsky (1994) descreve as transformações que ocorrem no processo de internalização das funções psicológicas superiores:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente, como acontece com a atenção e a memória voluntárias;
- b) Um processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal, isto é, “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (p. 75).
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

A internalização a qual Vygotsky (1994) se refere envolve as operações com signos. Os processos psicológicos tal como aparecem nos animais ou as formas primitivas de pensamento deixam de existir e dão lugar aos comportamentos culturalmente constituídos. “As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala exterior ou comunicativa como da fala egocêntrica “interiorizam-se”, tomando-se a base da fala interior” (p. 76)

### **3.4. A TRAJETÓRIA ATÉ A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS**

Acima falou-se da internalização dos processos psicológicos superiores, trarei a seguir algumas correlações entre estes e o desenvolvimento da linguagem na criança para posteriormente expor algumas colocações de Vygotsky sobre a comparação entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos.

Viu-se que durante os primeiros estágios do desenvolvimento da criança a linguagem (fala) apenas acompanha as suas atividades. A interação com o adulto nessa fase é extremamente importante pois é este que vai *significar* as ações que a criança executa.

É a atitude do adulto em relação a esse movimento da criança que dá significado à situação. Com o início dessas *significações* a criança vai **aprendendo** esses modelos e as situações concretas passam a ser mediadas por signos. Aos poucos essas *significações* vão se associando às ações e a fala vai, então, adquirindo o caráter de planejadora da ação.

Os experimentos de Vygotsky (1994) possibilitam observar o surgimento dessa função planejadora da fala e verificar que quando a criança se depara com algum obstáculo para a realização de uma tarefa ou ação, ela começa a falar sobre o que deve fazer, tal como aprendeu em seu contato com os adultos. Quando a criança está envolvida com uma atividade de difícil solução, o adulto diz a ela o que fazer, ensina os passos a serem seguidos, dá explicações sobre os procedimentos a serem adotados e, dessa forma, a criança vai aprendendo a usar a linguagem como planejadora de sua atividade. Vygotsky chama essa fala de *fala egocêntrica*. Dependendo da idade da criança ela pode falar em diferentes momentos da atividade. Crianças pequenas falam depois que concluem a atividade e só mais tarde começam a falar enquanto a realiza. Só por volta dos sete anos de idade é que a criança passa a não falar mais e Vygotsky considera que a fala egocêntrica é internalizada, transformando-se em *fala interior*. Ou seja, o que, a princípio, é fala comunicativa (interpsicológica) “evolui” para a fala egocêntrica com suas funções de regulação e planejamento da atividade da criança e posteriormente se torna interiorizada e constitui o **pensamento verbal** (intrapsicológico).

Nesse percurso a estrutura da fala também se transforma, tomando-se cada vez mais abreviada e predicativa, parecendo-se cada vez mais com o pensamento no adulto.

A partir dos experimentos que realizou, Vygotsky (1994) acreditava ser possível deduzir o uso do pensamento conceitual de acordo com os grupos de objetos que os sujeitos organizam e a forma como isso é feito. Sobre os conceitos espontâneos e os conceitos não-espontâneos ou científicos Vygotsky (1993) afirma:

«(...) O desenvolvimento dos conceitos não-espontâneos tem que possuir todos os traços peculiares ao pensamento da criança em cada nível do desenvolvimento, porque esses conceitos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança. Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos» (p. 74).

Essa diferenciação é marcada principalmente pelo fato de os conceitos científicos se originarem do aprendizado em sala de aula e os conceitos espontâneos se originarem da experiência pessoal da criança (Vygotsky, 1993).

Os experimentos de Vygotsky foram realizados com crianças e adultos e foram discriminadas três fases na formação de conceitos: a da *Agregação desorganizada* que se subdivide em três estágios; a dos *Complexos*, com cinco estágios e a fase dos *Conceitos propriamente ditos* que acontece na adolescência.

Na *agregação desorganizada* o significado que a criança atribui às palavras denota um amontoado de objetos isolados já que a criança faz uma aglomeração de objetos seguindo uma lógica própria. Nessa fase, as relações objetivas (reais) entre os objetos são confundidas, influenciadas por elos subjetivos. A lógica que a criança atribui a sua organização só é reconhecida por ela mesma. Não há correlação com o exterior.

Na segunda fase, a dos complexos, a criança passa a formar grupos de objetos baseados em relações que realmente existem, embora ainda não correspondam totalmente às relações do pensamento conceitual do adulto. Elas são baseadas em fatos concretos, na experiência direta da criança com determinados objetos. Vygotsky (1993) postulou que o pensamento da criança se desenvolve nessa fase *em termos de nomes de famílias*. O universo dos objetos isolados torna-se organizado para ela pelo fato de tais objetos agruparem-se em *famílias separadas, mutuamente relacionadas*. Não há nesse momento uma organização hierárquica entre os complexos formados pela criança. O último e mais importante estágio dessa fase é o dos pseudoconceitos, no qual os conceitos da criança são em sua aparência (fenotipicamente) semelhantes aos conceitos propriamente ditos, mas psicologicamente diferem muito destes. Isso ocorre porque a criança baseia a sua classificação/ordenação na percepção e não em conceitos abstratos. As palavras são generalizações, designam grupos de objetos, Vygotsky observa também que os complexos continuam fazendo parte da forma como os adultos conceituam no dia-a-dia.

Vygotsky (1993) destaca que na última fase dos complexos, a dos pseudoconceitos, a criança já é capaz de algum nível de abstração e análise. Nessa fase, porém, a abstração da criança ainda é instável, enquanto que na fase dos conceitos propriamente ditos ela se fixa nas características particulares dos objetos.

Os conceitos propriamente ditos ou científicos constituem, para Vygotsky, o mais alto nível de desenvolvimento cognitivo e se utilizam da sistematização, do contato com os adultos que corrigem, perguntam, solicitam posicionamentos da criança para que sejam desenvolvidos. Esse contato se dá exclusivamente na **interação social**, aspecto prioritário na obra de Vygotsky e aqui enfatizado. A sistematização dos conceitos científicos serve, por sua vez, de base para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Diz Vygotsky (1993): «Ao operar com conceitos espontâneos a criança não está consciente



deles, pois sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere, nunca no próprio ato do pensamento» (p. 79).

Os experimentos de Vygotsky levaram-no a crer que o uso funcional da palavra tem um papel fundamental na formação de conceitos. Os conceitos propriamente ditos não existem independentemente das palavras e pensar um conceito não ocorre sem o pensamento verbal. Em suas palavras (1993):

«A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. (...) O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; **é por meio delas que ele passa a existir**» (p. 108, grifo meu).

Se é por meio das palavras que o pensamento passa a existir, se uma pessoa for privada das palavras conclui-se que terá comprometida também a sua capacidade de pensar. Foi baseando-se nessa premissa que Vygotsky formulou algumas questões bastante relevantes sobre a surdez.

«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 isso, é na linguagem como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda (1989, p. 189).

Vygotsky foi um dos primeiros pesquisadores a investigar os métodos de aquisição de linguagem para crianças surdas, questionando, já nas décadas de 20 e 30 os métodos de ensino de fala para as crianças surdas.

Nessa época a filosofia oralista predominava em todo o mundo. Vygotsky (1989) considerava que o método oralista era ao mesmo tempo o que

mais contradizia a natureza da pessoa surda e o único meio capaz de devolver o surdo à sociedade humana. Demonstrava, assim, em 1925, o desconhecimento ainda existente sobre a língua de sinais e a possibilidade do surdo beneficiar-se de uma língua visual.

O que mais chamava a atenção de Vygotsky por essa época era a preocupação do método oralista em valorizar a articulação das palavras e não as frases inseridas em seus contextos, contradizendo toda a visão contextualista que sua obra vinha adquirindo. Vygotsky (1989) propõe, então, uma reformulação do método oralista, alegando que o caminho que vai dos elementos da linguagem a sua síntese não chega à linguagem viva e verdadeira da criança. Diz o autor:

“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 à criança a linguagem com sentido, indispensável para a vida, isto é, a linguagem lógica e não a articulação (p. 92).

A partir de 1930 Vygotsky começa a considerar as idéias sobre a língua de sinais, naquela época ainda denominada de mímica, e a apontar a poliglossia (a utilização de diferentes formas de linguagem) como uma alternativa para o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas (Goldfeld, 1997, p. 82).

A partir dessas idéias Vygotsky já não defende mais uma modificação do método oralista, mas propõe a substituição por um método visual apoiado na língua de sinais. O autor diz que na educação tradicional para surdos

“a linguagem (...) se converte em objetivo próprio, por isso perde a 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 (...) 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 (p. 190).

Vygotsky conclui que sem o desenvolvimento lingüístico a criança surda não pode assimilar uma série de postulados, pensamentos e informações que embasarão sua vida política e social.

Ao analisar a obra *Fundamentos de Defectologia* pode-se fazer uma analogia entre o que Vygotsky chamou de poliglossia (ao considerar que deve-se utilizar todas as possibilidades articulatórias do surdo, sem desprezar a mímica e sem tratá-la como uma inimiga) e o bilingüismo para surdos na atualidade..

Em 1938, quatro anos após a morte de Vygotsky, houve uma conferência sobre educação na União Soviética e, baseados nos estudos do autor, 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 (Ramos, 1995; Goldfeld, 1997).

### 3.5. CONCLUINDO...

No caminho que Vygotsky propõe para discutir o pensamento e a linguagem destaca-se o tempo todo a importância da linguagem para a constituição do pensamento e a importância das relações sociais na constituição do indivíduo. Dessa forma, o social deve ser considerado como foco de análise

também naqueles casos em que o desenvolvimento da linguagem não ocorre de acordo com o esperado, como no caso da surdez.

Mesmo após evidenciar raízes genéticas DIFERENTES para o pensamento e a linguagem da criança até aproximadamente os dois anos de idade, Vygotsky volta a buscar a unidade do pensamento verbal no significado da palavra e atribui a esta o papel principal em sua construção teórica. Diz ele (1994):

«O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. **Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável**» (p. 104, grifo meu).

A proposição de que a determinação do significado se dá a partir do contexto social encontra-se inteiramente de acordo com a idéia que se quer aqui defender: a de que à criança surda falta a possibilidade de interagir de forma genuína com o mundo ouvinte para, assim, aprender o uso dos signos e, conseqüentemente, constituir-se como um indivíduo. Lembrando Bakhtin (1995), para entrar na história não é suficiente nascer. É necessário um segundo nascimento – um nascimento social. Esse nascimento social de que fala Bakhtin só pode se dar através da linguagem.

O papel do social para Vygotsky e a noção de mutabilidade do signo lingüístico vão ser determinantes na caracterização do ser humano como ser histórico-cultural. Conhecer o léxico e as regras gramaticais não determina o fim da aquisição da linguagem pela criança, mas sim o começo. *A gramática precede a lógica* diz Vygotsky (1993) ao fazer referência aos experimentos de Piaget nos quais este demonstra que a criança utiliza orações subordinadas em

que aparecem *porque, embora* etc. mesmo antes de aprender as estruturas de significado correspondentes a essas formas sintáticas. Essa discrepância entre a gramática e a lógica não desaparece na idade adulta. *Estar em cima da hora* não diz respeito a um relógio gigante, mas sim a uma condição humana, construída socialmente e, por isso, também arbitrária.

## CAPÍTULO 4. LINGUAGEM COMO PRÁTICA E O LEGADO DE WITTGENSTEIN

«Ao reconhecer os equívocos do *Tractatus* Wittgenstein afirma: Uma boa objeção nos ajuda a avançar; uma objeção superficial, mesmo se válida, é desgastante (...) Uma boa objeção conduz diretamente a uma solução, uma superficial precisa antes ser superada e, dali para a frente, pode ser deixada de lado. Assim como uma árvore se dobra num nó do tronco para continuar crescendo».

(Ray Monk, 1995)

### 4.1. INTRODUÇÃO

Passo agora, após ter apresentado sucintamente alguns conceitos sócio-interacionistas sobre a linguagem na criança, a demonstrar alguns pressupostos da teoria pragmática de linguagem de Wittgenstein por acreditar que estes ajudam a fundamentar e ratificar a importância dada ao contexto social para o desenvolvimento humano.

A visão contextualista de Wittgenstein vem acrescentar à abordagem sócio-interacionista de Vygotsky o tratamento antropológico - e não mais psicológico - ao desenvolvimento da linguagem, trazendo a visão de linguagem como prática social.

Ludwig Wittgenstein, filósofo austríaco, nasceu em Viena em abril de 1889. Em 1918 Wittgenstein concluiu o *Tratado Lógico-Filosófico*, sua única obra publicada em vida. Esse livro lhe valeu o título de doutor em filosofia na Universidade de Cambridge em 1929.

O *Tratado Lógico Filosófico* traz a discussão sobre a essência da representação. Para Wittgenstein, a filosofia ou a lógica ocupam-se do

pensamento pelo fato de refletirem sobre a natureza da representação, já que é no pensamento que se representa a realidade. Nessa perspectiva, o pensamento pode ser completamente expresso na linguagem.

Glock (1998), biógrafo de Wittgenstein, acrescenta que o *Tratado* é um importante marco na filosofia, mas que foi desfigurado por uma boa dose de mistificação. A concepção não platônica e não mentalista de Wittgenstein sobre o pensamento e a representação, já que começa a explicar a lógica com base em regras para a combinação de signos e por sua visão de filosofia como análise crítica da linguagem, deu início à *virada lingüística* da filosofia analítica do século XX.

A partir de 1929, quando retorna a Cambridge, Wittgenstein começa a ministrar seus célebres cursos-palestras, que vão caracterizar o chamado segundo Wittgenstein. Glock (1998) ressalta que

«Sua intenção original fora elaborar e modificar alguns dos pensamentos do *Tractatus*. Logo percebeu, contudo, a necessidade de uma reavaliação radical (...) deixa de ver (a linguagem) como um sistema abstrato de precondições quase transcendentais para a representação, passando a encará-la como parte das práticas humanas, como parte de uma forma de vida. Entre 1929 e 1933, o chamado “período de transição”, o pensamento de Wittgenstein sofreu uma série de rápidas transformações» (p. 30).

Entre 1936 e 1951 suas reflexões se concentraram no problema da linguagem, visando reformular a sua proposta anterior. Dessas reflexões nasceram mais três obras: *The Blue and Brown Books*, *Observações sobre os Fundamentos da Matemática* e *Investigações Filosóficas*.

No longo caminho que o pensamento de Wittgenstein percorreu entre o *Tratado Lógico-Filosófico* e as *Investigações Filosóficas* várias de suas concepções

foram revistas, levando-o mesmo a repudiar as idéias do *Tratado Lógico-Filosófico* e caracterizando essa fase de Primeiro Wittgenstein.

A formulação de sua nova abordagem tem como um de seus pilares a filosofia pragmática da linguagem e traz, já na década de 50, a discussão da constituição interna da experiência humana a partir da linguagem como prática social.

As *Investigações Filosóficas* e escritos de alguns de seus comentadores trazem reflexões que serão aqui utilizadas para pensar a relação linguagem/surdez, a defesa do bilingüismo para surdos e a importância do contexto social como determinante na apropriação de uma prática lingüística, de um uso da linguagem.

A retirada de foco do aspecto representacional da linguagem e a ênfase dada ao contexto social, ou dito de outra forma, a passagem de uma concepção psicológica para uma visão antropológica<sup>4</sup> caracteriza a grande contribuição de Wittgenstein ao presente trabalho. Nessa perspectiva, linguagem é tudo que envolve significação e uso de signos e não apenas a exteriorização do pensamento através da fala.

Quando Wittgenstein afirma que a linguagem não é a representação da realidade, rompe com a tradição objetivista que impera tanto na psicologia quanto na filosofia. Na visão tradicional de linguagem o significado é determinado por uma *regra natural*, pela referência, ou seja, por um pensamento, um objeto empírico ou uma entidade abstrata. Nesse sentido, o que determinaria o significado da palavra “maçã” seria o seu pensamento ou o objeto empírico (a maçã em si). E no caso de não se tratar de um objeto empírico, lançar-se-ia mão de uma entidade abstrata que faria parte do pensamento humano.

---

<sup>4</sup> O próprio Wittgenstein atribui ao economista marxista Piero Sraffa o mérito de lhe proporcionar uma perspectiva “antropológica” dos problemas filosóficos a partir das discussões que mantinham. (Glock, 1998, p. 30)



Na nova visão de linguagem de Wittgenstein a noção de representação é substituída pela noção de ação e o significado das palavras é dado pelo uso que se faz delas, logo, não há um significado determinado por regras naturais, mas sim, de acordo com as regras sociais em questão, por isso *e só por isso* é possível falar em “maçã do rosto” e não se *pensar* na fruta que deu origem à expressão.

Nessa nova concepção de linguagem mesmo aquilo que não pode ser expresso através de palavras é considerado linguagem pois envolve algum nível de significação.

Ao ter contato com as idéias de Wittgenstein comecei a construir algumas analogias que posteriormente viriam a se tornar deduções sobre o que vinha pensando sobre o desenvolvimento cognitivo e a educação de crianças surdas. Apresento a seguir algumas dessas “descobertas” que, apesar de parecerem óbvias atualmente, constituíram uma verdadeira “*Reviravolta Pragmática*” em meus estudos e em meu trabalho com surdos.

- Se linguagem é uma prática social, tal prática só poderá se dar em um contexto social, logo, o surdo somente poderá vivenciar um contexto lingüístico propriamente dito se puder, para isso, usar uma língua, no caso, a língua de sinais contextualizadamente.
- Língua viva é língua em uso, logo, a pessoa surda não poderá ser bilíngüe se considerarmos a modalidade falada da língua oral, já que devido ao seu impedimento sensorial não poderá usá-la indiscriminadamente como um ouvinte pode fazê-lo. Tal problemática já foi explicitada no capítulo 2.
- Se pensamento e palavra constituem uma unidade na formação da consciência de uma pessoa ouvinte, o equivalente para a pessoa surda é que pensamento e sinal assim também se relacionem; para isso, será necessário que o contato com a língua de sinais para a criança surda seja similar, qualitativa e quantitativamente, ao contato que a criança ouvinte tem com a língua oral, isto

é, comece o mais cedo possível a ter contato com a língua de sinais em situações contextualizadas.

Num outro momento discutirei cada uma dessas suposições à luz das idéias de Wittgenstein. Passarei agora a uma maior explicitação da visão tradicional de linguagem e a visão proposta pelo segundo Wittgenstein.

#### **4.1. LINGUAGEM COMO REPRESENTAÇÃO E LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL**

Como já foi dito, Wittgenstein não formulou uma teoria do desenvolvimento cognitivo. Como filósofo que era, preocupou-se em resolver alguns problemas da filosofia e fez isso combatendo a visão representacional de linguagem, vigente em sua época, e por que não dizer, ainda hoje presente em muitos trabalhos sobre linguagem. Mais especificamente acerca dos trabalhos sobre linguagem e surdez, acredito que todas as tentativas de oralizar pessoas surdas baseiam-se na idéia de que as palavras são representações dos objetos, uma vez que os significados são explicados através das referências aos objetos.

Essa forma de ensinar os significados das coisas do mundo é compatível com a visão de linguagem de Santo Agostinho, que acreditava ter aprendido a nomear os objetos somente observando as pessoas se referindo a eles, sugerindo, assim, que é possível ter pensamento antes da linguagem.

Apesar de questionar a visão agostiniana de linguagem Wittgenstein (1994) admite que muitas vezes é realmente dessa forma que se aprende o significado de muitas palavras, há porém uma margem de erro, pois ao apontar para uma bola vermelha diante de uma criança pequena e dizer “vermelha” a criança tanto poderá acreditar que se está tratando do objeto quanto da cor do objeto. Essa discriminação só será possível se a criança já tiver aprendido com o

adulto que se trata de um ou de outro, isto é, se já tiver aprendido o uso das cores e dos nomes dos objetos. Wittgenstein acredita que “o mesmo se dá com quem chega a um país estrangeiro para aprender a língua dos nativos (...) ele terá que adivinhar a interpretação das explicações, e adivinhar às vezes com acerto, às vezes erroneamente” (§ 32).

A criança ouvinte quando ainda é pequena não busca explicações sobre o uso das palavras, assim como também não sofre por desconhecer a língua de seus pais, ao contrário, cada aprendizagem é vivida com satisfação pela criança, cada brincadeira envolvendo a linguagem possui tanto para a criança quanto para o adulto que interage com ela um caráter lúdico. As explicações das coisas do mundo são dadas à criança o tempo todo, a cada vez que alguém se dirige a ela. É esse o contexto ao qual Wittgenstein se refere quando afirma que a partir dele se constrói uma prática de linguagem.

A visão representacional de linguagem leva a alguns equívocos, como por exemplo, considerar que a aquisição de linguagem pela criança tem o seu início com o surgimento da fala, como postulou Piaget, sugerindo que é necessário um determinado nível de desenvolvimento cognitivo para que, só então, tenha início o desenvolvimento da linguagem. Se assim fosse, o que estaria acontecendo anteriormente ao surgimento da fala? A criança estaria passivamente “armazenando” informações lingüísticas para só depois colocá-las em prática?

Para o pragmatismo a dicotomia pensamento/linguagem se extingue ao se considerar uma unidade entre eles, desaparecendo, assim, a reificação. Isto é, não é possível falar de uma coisa em si, independente da forma como a significamos. Sem querer ser redundante, não é possível pensar um pensamento que não seja mediado pela linguagem ou por ela constituído.

A argumentação de que existe pensamento sem linguagem se utiliza de exemplos da linguagem musical<sup>5</sup> ou da linguagem matemática. Há ainda a idéia de que alguns sentimentos dificilmente são traduzidos em palavras. Essas linguagens ou sentimentos, porém, produzem impressões nos indivíduos, estão carregados de significação e, neste sentido, são também práticas humanas contextualizadas e produzidas socialmente. Tais práticas de linguagem podem transmitir *mais e melhor* os significados aos quais estão vinculadas do que a fala humana poderia fazê-lo. Por isso, deve-se a Wittgenstein uma noção mais ampla de linguagem: tudo que envolve significação e não apenas fala.

Ainda sobre a aprendizagem de uma língua para a criança, Backer e Hacker (1994), comentadores da obra de Wittgenstein, acreditam que o papel da criança não é passivo ou se assemelha a um programa de computador, onde se vai armazenando informações. Tudo que a criança ouve em contato com seus pais e irmãos não são apenas sons, mas ensinamentos, pedidos, ordens, repreensões e agrados e é assim que ela vai aprendendo o uso da linguagem.

A tradição agostiniana de considerar a linguagem como o meio através do qual se descreve o mundo ou se interpreta a realidade deixa margem para concepções idealistas ou cognitivistas acerca do sujeito.

Por outro lado, na visão do segundo Wittgenstein, a linguagem deve ser vista como uma prática social concreta, “como um sistema de atos simbólicos realizados em determinado contexto social, com objetivo preciso e produzindo certos efeitos e conseqüências convencionais” (Marcondes, 1992, p.32). Ela é, portanto, ao mesmo tempo, constitutiva da realidade e de nossa compreensão dos contextos sociais de que participamos

Ainda que um conteúdo não possa ser traduzido por uma linguagem estruturada este pode ser significado de pessoa para pessoa. Lembrando Wittgenstein, a representação não é a única e nem tampouco a mais importante

---

<sup>5</sup> Mesmo a linguagem musical possui a sua polissemia, ou seja, a mesma partitura pode ser executada de diferentes

função da linguagem e mesmo quando ela ocorre, não é uma réplica exata da realidade.

Uma possível analogia para entender a linguagem como uma prática regida pelo social é compará-la ao afeto. Não gostamos de alguém devido a uma predisposição interna, nem o sentimento é algo que está latente em nosso íntimo e um determinado estímulo externo o faz desabrochar. O sentimento acontece, ou não, pelo contato que temos com as pessoas, pelo que se realiza em parceria, pelas atitudes de um para com o outro, pela empatia ou identificação que são *construídas* na prática social.

Tais construções se dão em um contexto lingüístico que para Wittgenstein diz respeito a um sistema de significações anteriores que vão influenciar na interpretação de significações atuais. Dessa forma, não há algo que possa ser concebido como extra-lingüístico ou, lembrando Guattari (1990), não há fato humano que se inscreva fora do social.

Para Wittgenstein o que determina as representações que fazemos são as regras normativas da linguagem que utilizamos, que são arbitrárias com relação à realidade e convencionadas, e não uma suposta habilidade natural ou inata para a linguagem. Nossa natureza biológica e o mundo externo são pré-requisitos para que formemos os conceitos tal como fazemos mas não são seus determinantes. O aparato biológico é essencial para o desenvolvimento da linguagem, assim como é essencial para que se desenvolva a marcha que a área cerebral responsável por essa atividade motora esteja preservada. Andar, porém, não é colocar em funcionamento essa área do cérebro, assim como também *não é a mão que escreve* (Backer e Haker, 1994). Mais explicitamente: por que usar a linguagem estaria mais associado a uma atividade mental do que andar?

### 4.3. ALGUNS CONCEITOS...

A seguir apresento alguns conceitos, dentre tantos que considero fundamentais na obra do segundo Wittgenstein – o das *Investigações Filosóficas* -, correndo o risco de ter cometido equívocos nessa seleção. Tal seleção baseou-se na relevância das idéias trazidas por Wittgenstein para se pensar aqui a importância da contextualização de uma língua visual para o surdo.

#### 4.3.1. DEFINIÇÃO OSTENSIVA

O conceito de definição ostensiva pertence à visão representacional de linguagem e tem fundamental importância para Wittgenstein porque em sua obra tentou demonstrar que não é a partir da definição ostensiva das coisas do mundo que a linguagem é aprendida. Ao contrário, para Wittgenstein, definir ostensivamente é somente dar nomes às coisas, é semelhante a afixar uma etiqueta em algo. Nesses termos, a *definição ostensiva* é **um jogo de linguagem** específico e os *jogos de linguagem* formam a totalidade da linguagem propriamente dita. As atividades com as quais a linguagem das pessoas vem entrelaçada é que dão o significado àquilo que falam. “A definição ostensiva explica o uso –o significado- da palavra, caso já esteja claro que papel a palavra tem que desempenhar na linguagem” (§ 30). Isto é, a criança deve saber que jogo está sendo jogado com a palavra (cor, forma, tamanho...) para que possa aprender o uso das palavras.

Essa ressalva de Wittgenstein – *caso já esteja claro que papel a palavra tem que desempenhar na linguagem* – é fundamental para pensar a aprendizagem da linguagem para a criança. Para se explicar uma cor a uma criança, por exemplo, não se poderia apontar para algo que não fosse dessa cor. Seria como se

tivéssemos que explicar um conceito abstrato a uma pessoa que não domina a língua portuguesa e, ao explicá-lo, mostrássemos exatamente o oposto. Para Wittgenstein (1994)

“A essência (da linguagem) nos é oculta: eis a forma que nosso problema assume agora. Nós perguntamos: “O que é a linguagem?” “O que é a proposição?” (§ 92). Mais adiante ele mesmo responde: “Quando penso dentro da língua, não pairam no espírito “significados” ao lado de expressões lingüísticas; mas a **própria língua é o veículo do pensamento**” (§329, grifo meu).

Pensar dentro da língua é partilhar de um contexto, estar imerso nele. Deve-se considerar aqui que para a criança pequena este contexto se refere ao pequeno mundo das crenças e práticas no qual se inserem sua família e as demais pessoas com as quais convive.

#### 4.3.2. MITOLOGIA

Vê-se, dessa forma, que linguagem para Wittgenstein significa muito mais do que aquilo que ocorre em uma situação de comunicação. Vale ressaltar mais uma vez aqui que comunicar ou representar são apenas algumas das inúmeras funções da linguagem. Usar a linguagem envolve o que o autor chamou *sistema de crenças* ou a *mitologia* de uma determinada cultura. No caso da pessoa surda vê-se que as tentativas de oralização priorizam os aspectos comunicativos e representacionais da linguagem, em detrimento de outras funções como deduzir, comparar, analisar, associar etc.

O conceito de *mitologia* é de extrema importância quando se trata da surdez porque nesse contexto, falar de uma cultura surda ou de uma *mitologia*

surda é concordar com Laborit (1994) quando afirma que os surdos profundos de nascença formam uma minoria com uma cultura particular e uma particular organização das informações segundo as suas necessidades.

Sacks (1989) aponta que o estudo dos surdos mostra que a capacidade para a linguagem, para o pensamento, para a comunicação e a cultura não são meras funções biológicas, mas **também sociais e históricas na origem** e conclui que *“a Cultura é tão crucial quanto a Natureza”* (p. 11).

Sacks relata em seu livro *Vendo Vozes – Uma Jornada pelo Mundo dos Surdos* a experiência vivida por uma médica surda:

«Essa colega, Lucy K., fala tão bem e é tão eficiente na leitura de lábios que a princípio não percebi que era surda. Foi somente quando um dia, por acaso, virei a cabeça para o lado enquanto conversávamos, inadvertidamente interrompendo a comunicação, que compreendi que ela não me ouvia, mas lia meus lábios (“leitura dos lábios” é uma expressão extremamente inadequada para a complexa arte de observação, inferência e adivinhação inspirada envolvida). Quando foi feito o diagnóstico de surdez, aos doze meses de idade, os pais de Lucy imediatamente manifestaram o desejo intenso de que a filha falasse e se integrasse no mundo auditivo. A mãe devotava horas todos os dias a lhe ministrar um curso intensivo de fala – um trabalho extenuante, que se prolongou por doze anos. Foi só depois disso (aos quatorze anos de idade) que Lucy aprendeu Sinal<sup>6</sup>; sempre foi uma segunda linguagem e que não lhe vem “naturalmente”. Ela continuou (com sua competência em leitura de lábios e potentes acessórios auditivos) a estudar em turmas “normais” (auditivas) na escola secundária e na universidade,



agora trabalha com pacientes auditivos em nosso hospital. Ela própria tem sentimentos confusos em relação à sua situação: “Às vezes tenho a sensação de que estou entre dois mundos, que não me ajusto completamente a nenhum dos dois”» (1989, p. 18n).

Esse relato é rico por focar de uma só vez vários aspectos importantes envolvidos na problemática da criança surda, alguns dos quais já foram enfocados no capítulo 2. O que vale a pena focar neste ponto é a interferência da linguagem na construção do sentimento de *pertencimento* a uma determinada cultura.

O primeiro aspecto diz respeito à limitação da leitura labial mesmo quando é muito bem sistematizada, pois basta que a pessoa saia do campo de visão ideal do surdo para que a *significação* fique interrompida, além disso, só é possível para o surdo conversar com uma pessoa de cada vez, situação que num contexto ouvinte, onde os turnos de fala se alternam rapidamente ou mesmo se sobrepõem, deve trazer várias dificuldades para a pessoa surda.

Um outro aspecto interessante refere-se ao *extenuante trabalho de oralização* ao qual a família se dedicou e que Sacks afirma ter se prolongado por doze anos. É possível que por essa idade o trabalho da família tenha terminado, mas certamente não terminou o trabalho da própria Lucy que a cada dia estará às voltas com uma nova palavra, um novo *jogo de linguagem* para ser aprendido e usado de forma contextualizada.

Ainda sobre a oralização, fonoaudiólogos acreditam que uma surdez profunda, mesmo com um extenuante trabalho de oralização, deixará marcas na articulação fonatória e no ritmo da fala, o que poderia levar a supor que Lucy não teria surdez profunda, na medida em que Sacks não percebera a surdez até ter perdido o contato visual com Lucy.

---

<sup>6</sup> Sacks refere-se à Língua Americana de Sinais (ASL) como Sinal (em maiúscula).

Por fim, a conclusão a que chega Lucy, de que não se ajusta nem à *mitologia* ouvinte e nem à *mitologia* surda mostra o quanto a oralização das pessoas surdas, por mais bem *sucedida* que seja, deixa marcas profundas em sua subjetividade e parece não ser suficiente para construir *interesses, necessidades* e identificações com a cultura ouvinte.

Vários autores que tratam da surdez já descreveram o que ocorre em Martha's Vineyard, Massachussetts, como um exemplo de determinação cultural. Nesta cidade, existiu uma forma de surdez hereditária desde a chegada dos primeiros colonos surdos, na década de 1690. Em meados do século XIX não havia praticamente qualquer família da ilha que não estivesse afetada e em algumas aldeias a incidência se elevava para uma em cada quatro pessoas. Toda a comunidade aprendeu a língua de sinais e “havia um intercâmbio livre e completo entre os auditivos e os surdos. Na verdade, os surdos não eram encarados como “surdos”, muito menos como “deficientes” (Sacks, 1989, p. 49).

### 4.3.3. FORMA DE VIDA E NECESSIDADE

Para Wittgenstein, diferentes formas de uso de uma linguagem se devem a também diferentes *formas de vida*, conceito fundamental em sua obra. Assim sendo, estabelecem-se os padrões, as regras e as normas que regem os diferentes tipos de usos de linguagem numa mesma sociedade.

As diferentes *necessidades* e interesses de uma cultura determinam a serviço de que a linguagem é utilizada. Nessa visão pragmática de linguagem não se toma como postulado o conceito de linguagem como representação da realidade. Essa concepção tem como objeto as condições sociais em que nascem as conceituações. Segundo Coutinho (1996) **as condições sociais**

**originam os conceitos da vida cotidiana** e a partir deles se desenvolvem as principais formas de entendimento da subjetividade humana.

A literatura genealógica, ainda segundo Coutinho, influenciada por toda uma mudança de paradigma em relação à constituição da subjetividade do homem também dá especial importância ao relativismo histórico e cultural e à história das mentalidades, tendo Philippe Ariès como uma das principais referências.

Todas essas incursões teóricas buscam entender como nos tornamos o que somos e qual é o papel da linguagem nesse processo.

“Nesse sentido a tradicional genealogia das mentalidades fragmentou-se em historiografias da família, da sexualidade, das mais diversas sensibilidades e afetos, da privatização, da psicologização e até da própria constituição do nosso “espaço interno” com o correlato “olho interno” da introspecção” (p.2, idem, ibidem)

Instala-se, nesse ponto, uma questão básica: como práticas sociais participam da construção do sujeito e da definição do que é considerado pelo próprio sujeito como sua realidade interna, isto é, seus desejos, suas crenças, seus interesses?

A resposta seria simples, se não fosse tão complexa: através da linguagem, mas o quê, exatamente, significa isso?

Desde que nasce a criança está exposta à linguagem dos pais, é falada por eles e, desde então, já pode ser considerada um ser lingüístico. No caso da criança nascer surda, porém, essa exposição fica comprometida e, por analogia, pode-se concluir que não se constituirá como um ser lingüístico. Como, então, será formada a sua subjetividade? A que tipo de *forma de vida* uma criança surda estará exposta? Com as pesquisas sobre as línguas de sinais, já comentadas no

capítulo 1, verifica-se que todas as possibilidades cognitivas podem ser garantidas aos surdos a partir de uma língua visual, mas o problema se mantém na medida em que o contato com essa língua visual não se dá de forma contextualizada, isto é, criam-se alternativas para que essas crianças tenham contato com a língua de sinais, entretanto, essas alternativas não podem atender as necessidades das pessoas surdas, pois não há como criar um mundo ideal onde a língua de sinais possa ser utilizada da mesma forma que a língua oral. Mesmo quando a criança surda é filha de pais surdos tem-se o problema de que fora do contexto familiar terá que interagir no mundo ouvinte e “aprender” sua *forma de vida*.

#### 4.3.4. JOGOS DE LINGUAGEM

A idéia de que nem sempre a linguagem é utilizada para representar fundamenta um importante conceito na obra de Wittgenstein (1994): o de *jogos de linguagem*. Representar seria somente mais um, dentre tantos *jogos de linguagem* existentes. É preciso dominar um determinado jogo de linguagem para entender o significado das palavras.

«Falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida», diz Wittgenstein, e cita os seguintes exemplos:

Ordenar, e agir segundo as ordens-

Descrever um objeto pela aparência ou pelas suas medidas-

Produzir um objeto de acordo com uma descrição (desenho)-

Relatar um acontecimento-

Levantar uma hipótese e examiná-la-

Apresentar os resultados de um experimento  
por meio de tabelas e diagramas-

Inventar uma história; e ler-

Representar teatro-

Cantar cantiga de roda-

Adivinhar enigmas-

Fazer uma anedota; contar-

Resolver uma tarefa de cálculo aplicado-

Traduzir de uma língua para outra-

Pedir, agradecer, praguejar, cumprimentar,  
rezar.» (§ 23).

Mais adiante Wittgenstein propõe ao leitor o seguinte exercício:

“Aponte para um pedaço de papel! – aponte então para a sua forma, - agora para a sua cor, - agora para o seu número (isto soa esquisito!) – como foi que você fez isto? – Você dirá que, ao apontar, cada vez “teve em mente” algo diferente” (§ 33).

Ter algo em mente nessa perspectiva parece querer dizer que se sabe jogar um jogo. No caso do exemplo acima os jogos em questão referem-se a: definições de objetos, formas, cores e quantidades.

E como, então, aprende-se o significado de palavras abstratas? Em quais *jogos de linguagem*, como diz Wittgenstein, é possível ensinar, por exemplo, o significado de “bom” para uma criança? Qual ou quais exemplos podem ser dados a uma criança com este fim? Para a criança só é possível aprender o

significado de palavras abstratas a partir do contexto no qual são utilizadas, ou seja, a partir da observação do uso que os adultos fazem das palavras.

Wittgenstein acrescenta que quando ocorre um *erro* na aprendizagem da criança –e, invariavelmente isso ocorre-, deve-se ensinar o jeito correto como uma variante e não corrigir sistematicamente o erro, para que isso não interfira na capacidade de aprendizagem da criança, uma vez que é a partir do uso correto da palavra que ocorrerá a aprendizagem e, conseqüentemente, a auto-correção.

Aprender a prática de uma linguagem significa, portanto, saber que às vezes o que tem a forma de uma pergunta pode ser uma ordem ou uma asserção; sem falar das inúmeras expressões lingüísticas (idiomáticas) que usamos no dia-a-dia sem nos darmos conta de que seu valor literal nada tem a ver com o sentido com o qual as empregamos.

Wittgenstein introduz, a despeito da visão representacional de linguagem, a idéia de que dar nomes às coisas é apenas mais uma atividade que se pode desempenhar com a linguagem. Uma importante atividade, é verdade, sem a qual não se poderia falar sobre elas, mas não a mais importante função da linguagem, conforme a enumeração de atividades já citada anteriormente. Nas palavras de Wittgenstein (1994):

“Nós damos nomes às coisas e por isso podemos discursar sobre elas, e no discurso fazer referência a elas”. –Como se com o ato de dar nomes fosse dado o que faremos em seguida. Como se houvesse apenas uma coisa que se chamasse: “Falar das coisas”. Enquanto que com nossas frases fazemos as coisas mais diversas” (§ 27).

### 4.3.5. REGRAS SOCIAIS

Retomo agora o conceito de necessidade trazido por Laborit, citado acima, para referir-me novamente a Wittgenstein. Diz ele: “O único correlato na linguagem para uma necessidade natural é uma regra arbitrária. Ela é a única coisa que se pode extrair dessa necessidade natural para uma proposição” (§ 372).

A arbitrariedade da linguagem é determinada por regras normativas (sociais), estas, por sua vez, são determinadas pelas necessidades dos indivíduos envolvidos em contextos que atribuem os diferentes significados e criam as referências.

Reproduzo aqui um trecho do livro de Marcondes (1992) para esclarecer o que foi dito acima.

“(...) devido a pressuposições relacionadas com o contexto, pode-se omitir uma série de etapas que normalmente deveriam ser expressas, mas que se encontram subentendidas. Isto pode explicar como a recusa a um convite para ir ao cinema pode ser feita por meio não de uma oração negativa, mas através de um enunciado do tipo- “Estou estudando para o exame de amanhã”; o que demonstra como a compreensão do ouvinte não se limita ao que é expresso no enunciado mas inclui sempre uma compreensão implícita da situação de discurso, de determinadas práticas, hábitos e valores, de toda uma racionalidade etc” (Marcondes, 1984, p.29).

Wittgenstein não formulou uma teoria da aprendizagem, ao invés disso, tratou do uso das linguagens e da língua e a definiu como “um labirinto de caminhos. Você vem de um lado, e se sente por dentro: você vem de outro lado

para o mesmo lugar, e já não se sente mais por dentro” (§ 203). Ou seja: cada mudança de perspectiva se deve aos diferentes usos que são feitos da língua. Ao se pensar o desenvolvimento cognitivo a partir desse referencial - não mentalista ou objetivista - amplia-se o campo de visão para outras possibilidades de entendimento e começa-se a ponderar a existência de fatores suficientemente fortes na determinação da subjetividade humana, como as regras sociais às quais os homens estão vinculados.

No caso da pessoa surda que é oralizada não existe uma *imersão* (nada explícita melhor a relação do homem com a linguagem) nas regras sociais da língua e da cultura ouvintes, como a criança ouvinte vivencia desde o nascimento. A criança surda poderia vivenciar o mesmo se tivesse contato com a língua de sinais. É essa *imersão* na língua que possibilita à criança a aprendizagem das regras sociais de sua cultura.

As reflexões de Wittgenstein sobre a linguagem, a partir das *Investigações Filosóficas* trazem uma importante contribuição para a psicologia porque redimensionam o que é o psicológico. Ao entender a linguagem como atividade humana ele dá ao contexto no qual a atividade se realiza importância *sine qua non*. Isto é, transformando-se o contexto transforma-se também o significado do que é dito. O contexto já traz, em si, um significado. O contexto de uma escola, por exemplo, para quem vive numa sociedade que instituiu a escola como sistematizadora de conhecimentos tem um significado por analogia, diferente de como pode ser vista por uma criança indígena.

Essa concepção retira da linguagem o seu caráter objetivo, a possibilidade de descrevê-la sistematicamente e com isso o caráter universalista que até então se atribuía a ela. Cada diferente *forma de vida* determinará uma prática também diferente de linguagem e, conseqüentemente, de subjetividade.



#### 4.3.6. COMPREENSÃO

Segundo a teoria mentalista do significado, o significado de uma palavra é uma idéia, uma imagem na mente do falante e a comunicação é um processo em que o falante traduz em sons o seu vocabulário mental interno, para que seus ouvintes os retraduzam para a sua própria *linguagem privada* (Glock, 1998).

Ainda segundo Glock (1998) o primeiro Wittgenstein acreditava que o ser humano é capaz de construir e compreender um número ilimitado de proposições, calculando tacitamente seus sentidos a partir dos seus elementos e do modo como esses elementos se combinam. Existiria, então, uma “cadeia” de “pensamentos” que acompanha a comunicação.

A abordagem do segundo Wittgenstein é radicalmente distinta e traz uma explicação não psicologizante de como explicamos e compreendemos palavras e sentenças. «Rejeita a hipótese, sustentada no mentalismo e no platonismo, de que as sentenças servem ao mero propósito de fornecer uma roupagem perceptível a PENSAMENTOS independentes da linguagem» (Glock, 1998, p. 91, grifo do autor).

Compreender é uma capacidade manifesta no modo como o ouvinte reage ao proferimento. Diz Wittgenstein (1994):

«Paralelo enganador: O grito, uma expressão da dor – a proposição, uma expressão do pensamento!

Como se a finalidade da proposição fosse fazer saber a alguém como o outro se sente: só que, digamos, no aparelho de pensar e não no estômago (§ 317).

Dir-se-ia que “A comunicação faz com que ele saiba que sinto dor (...) tudo o mais é inessencial para a comunicação” (§ 363)

Compreender uma palavra é uma capacidade que pode se manifestar de três formas: no modo como se usa a palavra, no modo como se reage quando outra pessoa a utiliza e no modo como se explica a palavra quando se é solicitado a fazê-lo. Uma mesma pessoa, porém, pode usar uma palavra corretamente e não reagir a ela de forma adequada ou ser incapaz de explicá-la. Como pontua Glock (1998):

«Wittgenstein acabou por rejeitar a posição de que a *compreensão* é uma família de fenômenos. A compreensão não é um evento, processo ou estado, de natureza física ou mental. Isso não significa negar que a “compreensão” possa ter “acompanhamentos” mentais ou fisiológicos característicos; significa negar apenas que estes *constituem* nossa compreensão (...) Há pré-requisitos fisiológicos para a compreensão – por exemplo, a posse de um cérebro de determinado tamanho e complexidade, ou mesmo a ocorrência de processos neurais específicos. Essas são, entretanto, necessidades empíricas que nada informam sobre o conceito de “compreensão”» (p.p. 92-93, grifos do autor).

Para outras pessoas constatarem que alguém compreendeu algo é necessário que apresente determinados atos e comportamentos que se conformem com as regras sociais do meio em que se encontra. Dessa forma, estabelece-se uma correlação entre compreensão e explicação. «Sob esse aspecto, as explicações são regras lingüísticas, uma característica que torna plausível a idéia de Wittgenstein de que a linguagem é estruturada pela GRAMÁTICA, um sistema de regras» (Glock, 1998, p. 151, grifo do autor).

Seguir uma regra é uma prática. O que está de acordo com uma regra ou a transgredir é determinado por aquilo que se denomina seguir a regra ou ir contra a regra. Seguem-se regras quando se fala ou se escreve, tais habilidades

não são manifestações de um mecanismo mental ou biológico, mas exercícios de capacidades aprendidas.

A capacidade de perguntar qual o significado de uma palavra observada nas crianças pequenas é adquirida por exercício, assim como “entender” um filme considerado enigmático ou metafórico, por exemplo, demandará também uma prática e familiaridade com esse tipo de linguagem cinematográfica. Um outro exemplo interessante é o da criança pequena que começa a esboçar reações de medo, tensão ou espanto com as histórias infantis; ao ver inúmeras vezes o mesmo filme a criança já prevê os acontecimentos e antecipa as suas reações, ou seja, já compreendeu os significados da história.

«O treinamento, diz Glock (1998), não pressupõe a compreensão, mas somente padrões de reação por parte de quem é treinado. Uma criança olhará na direção que apontamos, ao passo que um gato olhará para o dedo que aponta (...) Ao ensinarmos, o que explicamos é o significado de palavras. Uma explicação de significado (...) fornece um padrão para o uso correto de um termo (p. 151).

Ao contrário do que ocorre com as crianças ouvintes, em que o próprio contexto social suscita que perguntem pelos significados das palavras, a criança surda precisa aprender a fazê-lo de uma forma ainda mais dirigida, é absolutamente necessário que esse exercício seja sistematizado até que possa se tornar uma manifestação autônoma.

#### 4.4. CONCLUSÃO

Ao pensar o desenvolvimento da linguagem sob o enfoque pragmático de Wittgenstein destacam-se a importância do contexto e da relação da criança com o adulto para que se estabeleça uma verdadeira prática de linguagem.

O adulto participa todo o tempo da produção da linguagem da criança, norteando o seu discurso e tomando-o compreensível.

Para que ocorra uma prática de linguagem é necessário que as regras sejam conhecidas tanto pelo adulto quanto pela criança e, ao conhecer, a criança vai usando as palavras na medida em que as situações lhe solicite.

Conclui-se, então, que ao mesmo tempo que a criança aprende a falar, aprende também a pensar. Pensamento e linguagem se fundem desde o início do desenvolvimento da criança: não há pensamento fora da forma da linguagem.

Souza (1998) afirma sob um enfoque Bakhtiniano de linguagem que

«os atos de compreender o mundo são atos mediados pela língua. A criança não aprende a língua para depois conhecer o mundo. Conhece o mundo na medida em que a ele se atribui um lugar discursivo, quer dizer, em que é afetado pela língua»  
(p. 42).

Perroni (1992) chama de *construção solidária* o vínculo que se estabelece entre criança e adulto na apropriação de uma prática de linguagem pela criança.

Curiosamente, a primeira autora fala em *ato de compreensão* mesmo sem fazer qualquer menção à visão pragmática de linguagem de Wittgenstein. A referência a esses dois últimos estudos é útil por demonstrar que mesmo

utilizando referenciais teóricos distintos, os pressupostos acerca da aprendizagem de uma língua são comuns:

- 1) a língua não é um sistema de regras naturais e abstratas;
- 2) a aprendizagem de uma língua não pode ser artificializada ou reduzida a um método, deve ser vivida.

Quis demonstrar com isso que partilhar de uma visão contextualista de linguagem leva-me forçosamente a acreditar que a construção de uma língua para a criança surda deve seguir o mesmo percurso da construção de uma língua para a criança ouvinte. Ou seja, se para a criança ouvinte é o contexto no qual está inserida e o contato com os adultos falantes que vão lhe garantir que aprenda a usar a língua, o mesmo acontecerá com a criança surda.

Os conceitos de Wittgenstein vieram fundamentar o que anteriormente poderia ser entendido como simpatia pela língua de sinais ou pela causa dos surdos em prol da sua língua.

Não basta que a língua dos surdos seja vista como um trampolim para se alcançar a língua oral. É necessário mais do que isso. É necessário para os surdos que a língua de sinais seja hegemônica, assim como é para os ouvintes brasileiros hegemônica a Língua Portuguesa.

## CAPÍTULO 5. BUSCANDO UMA PRÁTICA DE LINGUAGEM PARA CRIANÇAS SURDAS NO CONTEXTO DA UFRJ

“A surdez profunda na infância é mais do que um diagnóstico médico; é um fenômeno cultural, em que padrões sociais, emocionais, lingüísticos e intelectuais, assim como os seus problemas, estão inextricavelmente ligados.”

(Schlesinger & Meadow, 1972)

### 5.1. INTRODUÇÃO

As observações que ilustram o presente capítulo se deram no *Programa de Surdez* do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro é vinculado à Faculdade de Medicina desde a sua criação em Agosto de 1994.

Devido à dificuldade de acesso ao Campus da Ilha do Fundão no início de 1996 o curso de fonoaudiologia foi transferido para o Campus da Praia Vermelha, instalando-se no Instituto de Neurologia Deolindo Couto.

O ambulatório fonoaudiológico funciona desde então, porém somente no primeiro período letivo de 1997 começaram a chegar as primeiras crianças surdas, encaminhadas por postos de saúde, clínicas particulares ou escolas especializadas.

O atendimento às crianças surdas funcionou, a princípio, independentemente do curso de graduação, sendo realizado apenas pela então coordenadora do curso e responsável pelo *Programa de Surdez*.

No início de 1998 o trabalho com as crianças surdas passou a fazer parte da formação do 8º período do curso de graduação em fonoaudiologia. O número de crianças atendidas foi aumentando, assim como a demanda por profissionais que integrassem uma equipe multidisciplinar. Atualmente a equipe é composta por:

- 1 fonoaudióloga que coordena o programa e supervisiona o trabalho dos estagiários;
- 1 psicóloga especializada em surdez que coordena as reuniões do grupo de familiares;
- 1 estagiária do curso de pedagogia, intérprete de LIBRAS;
- 2 fonoaudiólogas especializadas em surdez e atraso de linguagem;
- 1 monitora surda;
- estagiários do oitavo período do curso de fonoaudiologia.

O objetivo de trazer essa prática como um espaço de reflexão é verificar como se dá a construção de uma prática de linguagem para crianças surdas no interior de uma proposta bilíngüe tendo como principal referencial a importância do contexto social para a efetivação do uso de uma língua. Esse parâmetro norteador do trabalho se deve à influência de autores como Vygotsky e Bakhtin nas idéias, escritos e na própria prática implementada no *Programa*.

## 5.2. O TRABALHO

O trabalho tem como proposta filosófica e educacional para surdos o bilingüismo e funciona da seguinte maneira:

As crianças são atendidas três vezes por semana, individualmente, por um aluno do curso de fonoaudiologia em estágio supervisionado. A abordagem prioriza o aspecto *lúdico*, enfatizando o contexto da interação e o significado do que é veiculado para a criança. Os aspectos metodológicos do trabalho vêm sendo pesquisados e descritos pela equipe uma vez que as abordagens comumente utilizadas por fonoaudiólogos enfatizam a vertente oralista. O oralismo, como já foi dito anteriormente, mantém uma visão de linguagem que se fundamenta sobre parâmetros representacionais, isto é, entendem a linguagem como representação do pensamento.

Os objetivos e procedimentos de cada segmento do trabalho serão listados a seguir.

## 5.3. AS FAMÍLIAS

A maioria das famílias que integram o *Programa de Surdez* da UFRJ são pobres, moradoras de bairros da Baixada Fluminense ou mesmo de municípios vizinhos ao município do Rio de Janeiro. O nível de escolaridade dos pais é muito baixo, onze dos quinze membros que participam das reuniões não concluíram o primeiro grau, dois possuem o segundo grau completo e dois cursaram a faculdade. Encontram-se no anexo I alguns dados que caracterizam as crianças atendidas.



custear as passagens de ônibus<sup>7</sup> e, principalmente, e talvez o mais grave fator: a impossibilidade de proporcionar a seus filhos surdos uma educação especializada.

#### 5.4. A FONOAUDIOLOGIA

Quando uma criança chega ao ambulatório do Instituto de Neurologia Deolindo Couto – UFRJ é realizada uma triagem preliminar que a encaminha para o setor específico de acordo com a queixa apresentada: distúrbio de aprendizagem, problemas de voz, atraso de linguagem, afasia, surdez etc.

Posteriormente os estagiários do 8º período do Curso de Fonoaudiologia realizam a avaliação e submetem-na à supervisão para a discussão do caso. A avaliação consta de uma entrevista inicial (anamnese) e algumas testagens realizadas com a criança, como conversa livre, utilização de instrumentos musicais para a checagem da audição, verificação da articulação dos fonemas etc. A seguir verifica-se também se há utilização de prótese auditiva (Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI), quando foi a última revisão, os últimos exames realizados, avaliação audiológica e clínica.

A criança é, então, encaminhada para o atendimento fonoaudiológico três vezes por semana e, dependendo do caso, encaminhada também para o trabalho com língua de sinais<sup>8</sup>.

O trabalho fonoaudiológico tem início com a nomeação de objetos e ações em situações contextualizadas e com caráter interativo, que se dá a partir

---

<sup>7</sup> As empresas de transportes coletivos infringem a lei que determina que portadores de deficiência estão isentos de pagarem passagens. Alegam, para isso, que a surdez não impede que a criança se locomova normalmente, negando assim, a concessão do passe livre para a criança e para o responsável. Além disso, em viagens inter-municipais, como é o caso dessas famílias, o passe livre não é aceito.

<sup>8</sup> Crianças que possuem perdas auditivas leves ou moderadas e com o uso da prótese auditiva conseguem ouvir a voz humana não são comumente encaminhadas para o trabalho com a monitora surda.

de brincadeiras e interações das crianças entre elas e destas com os profissionais que as acompanham.

## 5.5. A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA DE SINAIS

O trabalho com a monitora de LIBRAS acontece três vezes por semana, duas com grupos menores e uma com todo o grupo. O trabalho em grupo conta com a participação da estagiária de pedagogia que é também intérprete de LIBRAS e acontece na mesma hora em que os responsáveis pelas crianças estão reunidos no grupo de discussão com a psicóloga.

Tenho defendido nesse trabalho a idéia de que somente o contato efetivo com um usuário da língua de sinais é capaz de proporcionar à criança surda a aprendizagem dessa língua. Logo, poder-se-ia supor que basta colocar as crianças surdas em contato com um adulto surdo para que ela aprenda... Isso é verdadeiro quando o contato com o adulto surdo pode se assemelhar ao contato que a criança ouvinte tem com seus pais ouvintes. Por isso é tão freqüente utilizar os exemplos bem sucedidos de crianças surdas filhas de pais surdos como comprovação da tese acima. Mas e quando a criança surda nasce numa família ouvinte? O que fazer para tentar minimizar os danos causados pela falta de uma língua? Temos visto no *Programa de Surdez* da UFRJ que quando o contato com o adulto surdo não pode ser contínuo, produzem-se estratégias, montam-se programas específicos para que determinados objetivos possam ser alcançados com as crianças surdas.

A interação da monitora surda com as crianças foi sendo reformulada a cada impasse encontrado, com o objetivo de priorizar nesse espaço alguns usos da língua que fossem imprescindíveis para a vida das crianças. Alguns desses usos referem-se a: aprender a formular perguntas; aprender a fazer pedidos;

aprender a recontar fatos; aprender a identificar pessoas, lugares e objetos etc. Nesses momentos a função da monitora surda era, mediante um planejamento prévio realizado pela equipe, vivenciar situações com as crianças (como jogos, brincadeiras, dramatizações) que exigissem determinadas atitudes e, conseqüentemente, determinados usos da língua de sinais. Os primeiros *jogos de linguagem* realizados diziam respeito a regras sociais de convivência em grupo, como: cumprimentos, pedidos, desculpas, combinações etc.

Em determinado momento a equipe avaliou que o planejamento precisava ser feito individualmente (para cada criança) e não mais para o grupo das crianças maiores e o grupo das crianças menores, como era feito anteriormente. Isso aconteceu porque a dificuldade das crianças em se apropriarem da língua de sinais parecia persistir mesmo após cerca de mais de um ano (para algumas crianças) de contato com a monitora surda. As crianças utilizavam sinais convencionais designando frases, o que na leitura da equipe de trabalho estava aquém das expectativas para a idade delas. Algo similar acontecia também com o trabalho de oralização.

Embora essa reformulação no trabalho tenha sido marcante e estrutural, a todo momento o funcionamento está sendo revisto, uma vez que não há um modelo pronto de implementação de uma proposta bilíngüe para crianças surdas tal como acontece na UFRJ.

Algumas particularidades desse trabalho dizem respeito a vários aspectos: 1) os estagiários de fonoaudiologia se renovam a cada período letivo, não tendo uma continuidade no trabalho de audiologia educacional realizado com as crianças; 2) a psicóloga, uma das fonoaudiólogas responsáveis pela organização do trabalho e a intérprete de LIBRAS são voluntárias, não podendo dispor de uma carga horária compatível com a demanda do trabalho; 3) a infra-estrutura disponível não permite que o *Programa* se expanda tanto no sentido de atender um maior número de crianças quanto no sentido de criar um serviço educacional que atenda as crianças em educação infantil.

Em outubro de 1998 os responsáveis pelas crianças iniciaram as aulas de LIBRAS, ministradas pela monitora surda e pela intérprete . As aulas têm duração de uma hora e ocorrem uma vez por semana após as reuniões do *grupo de pais*. Nesse momento as crianças permanecem com o restante da equipe realizando atividades livres e/ou lanchando.

O planejamento do trabalho tal como acontece atualmente no *Programa de Surdez* encontra-se no anexo III.

## 5.6. O GRUPO DE PAIS

Em agosto de 1997 iniciaram-se minhas reuniões com o grupo de familiares das crianças surdas que vinham sendo atendidas no *Programa de Surdez* do Curso de Fonoaudiologia da UFRJ.

A convite da coordenadora do *Programa* iniciei os encontros tendo como proposta tratar de questões que invariavelmente surgiam ao longo do trabalho e que interferiam diretamente no atendimento às crianças. Essas questões estavam relacionadas, por um lado, a problemas de comportamento e de aprendizagem e, por outro, a dificuldades apresentadas pelos pais em lidarem com seus filhos surdos, principalmente no que dizia respeito à imposição de limites sociais. Havia também dificuldades de entendimento frente ao diagnóstico (às vezes os pais não “entendiam” porque seu filho não falava ou escrevia como outras crianças surdas com menor grau de perda auditiva) e a não aceitação da língua de sinais.

Frente a tantos desafios a serem enfrentados nesse trabalho, e em meio à confecção da dissertação de mestrado, a associação da prática que se implementava na UFRJ e da teoria que vinha pesquisando pareceu-me

adequada. Comecei, então, a levantar dados que pudessem me auxiliar a pensar como minimizar os problemas causados pela surdez.

A princípio, com a dissertação de mestrado pretendia levantar questionamentos sobre a proposta bilíngüe para crianças surdas numa perspectiva pragmática de linguagem. A proposta da UFRJ, apesar de não fundamentar teoricamente o seu trabalho nessa perspectiva de linguagem mantém claro alguns pressupostos fundamentais que em muito se aproximam da visão contextualista que eu estava, naquele momento, tentando acrescentar ao trabalho. As mesmas aproximações que permitem que Vygotsky e Wittgenstein estejam juntos na minha fundamentação teórica.

Atualmente, mais de um ano depois de ter iniciado as reuniões com o grupo de família e partindo da visão crítica que as propostas não-mentalistas de linguagem proporcionam, percebo algumas peculiaridades sobre essa realidade, que passo agora a relatar.

Quando nasce uma criança surda numa família ouvinte é raro que isso seja percebido precocemente. Dois motivos para que isso ocorra parecem ser: em primeiro lugar o que chamo de uma “recusa natural”, pois nenhuma família pensa, espera ou se prepara para receber uma criança diferente, logo, o esperado é que essa criança nasça *normal*. E como sempre há alguma dificuldade em perceber a *diferença da surdez*, uma vez que a criança que nasce surda se desenvolve em seus primeiros meses de vida como uma criança ouvinte... o tempo vai passando. O segundo motivo – ou explicação -, amplamente narrado pelos pais é que a criança não nasceu surda, *ficou surda* em algum momento que não foi possível identificar exatamente, pois até determinado momento respondia normalmente aos estímulos do ambiente. Ao falarem isso os pais podem não estar somente imersos em suas fantasias ou no desejo de que seu filho escutasse, isso realmente acontece porque mesmo crianças com surdez

profunda possuem algum resíduo auditivo que lhes permite responder a determinados estímulos sonoros<sup>9</sup>.

As causas congênitas da surdez, normalmente seqüelas de doenças virais como a rubéola e o sarampo são de difícil etiologia *a posteriori*, isto é, raramente tem-se certeza que a causa da surdez foi rubéola congênita quando esta é assintomática na gestante, por isso é comum que os pais relatem desconhecer o que causou a surdez em seus filhos.

Não há dados estatísticos sobre a incidência de surdez na população em geral no Brasil, mas o que se vê freqüentemente em estabelecimentos públicos de saúde e educação é que ela está de alguma forma associada à ausência de acompanhamento pré-natal e de tratamentos de prevenção a doenças infecto-contagiosas.

A busca de informações sobre a surdez na criança normalmente tem início nos consultórios dos médicos pediatras ou otorinos que, espantosamente, possuem pouquíssimas informações sobre o que significa a surdez, quais são as suas conseqüências no desenvolvimento da criança e quais os procedimentos que devem ser adotados. Já tive notícia de um pediatra que teria explicado à mãe de uma criança surda que “*O tímpano é como um flor que aos poucos vai desabrochando*”. É difícil imaginar o que o médico quis dizer... talvez pretendesse apenas acalmar a mãe, tentando lhe dizer que seu filho se desenvolveria, talvez (como muitos) acreditasse que *bastaria exercitar a fala*.

Nessas circunstâncias – em meio a tanta desinformação –, mesmo quando constatada finalmente a surdez, a postura inicial da família é lidar com a criança de forma natural, afinal, “*ela só não escuta...*”. Essa forma de lidar com a criança surda pode se estender até aproximadamente os dois anos de idade, quando deveria estar começando a falar. Como isso não ocorre, os pais

---

<sup>9</sup> Vários experimentos já comprovaram que bebês com surdez congênita profunda até aproximadamente oito meses de vida emitem balbucios idênticos àqueles emitidos por bebês ouvintes. Isso ocorreria porque para ter início o balbucio não

começam a perceber que há algo de errado e se são bem orientados - na melhor das hipóteses -, procuram algum tipo de atendimento especializado como um fonoaudiólogo, uma escola especializada ou um otorrino e se conseguem ter acesso a serviços de saúde e educação especializados – o que nem sempre é possível para as classes populares -, tem início um longo percurso que exigirá persistência, paciência, muita informação e a aceitação da diferença dessa criança. Dessa aceitação, ou melhor, da qualidade dessa aceitação, dependerá quase todo o resto. Dar-se conta da diferença, ter consciência dela, conformar-se são diferentes níveis de aceitação...

Não há ao alcance da população em geral nenhum tipo de divulgação, informação ou mesmo um simples esclarecimento, como ocorre nas campanhas de prevenção à dengue ou à AIDS, sobre o que é a surdez, quais são as suas causas mais freqüentes e como preveni-las<sup>10</sup>.

Estando a criança matriculada no sistema regular de ensino, seja a escola pública ou privada, a família sente um certo alívio, afinal aceitaram seu filho surdo e a escola, por sua vez, na grande maioria das vezes, não sabe como implementar um trabalho de alfabetização com essa criança e acaba por repetir a atitude da família, ou seja, agir como se nada de *tão* diferente estivesse acontecendo, afinal, *“é só um aluno que não escuta”*. Nesse contexto, a escola que está tão acostumada a reproduzir conhecimentos, vai implementando a sua velha prática também com a criança surda, às vezes com sucesso, quando a criança reproduz com algum grau de fidelidade tais conteúdos; outras... nem tanto.

Tive a oportunidade de conhecer há bem pouco tempo a história de uma menina surda de 10 anos, sendo oralizada desde os dois anos de idade, aluna da 2ª série numa escola regular da rede particular de ensino. A psicopedagoga que

---

é necessário haver feedback auditivo, ao passo que para ocorrer posteriormente, com a atribuição de significado, o feedback é essencial.

narrava a história mostrava-se surpresa ao constatar que mesmo em testagens não verbais havia uma grande dificuldade em executá-las simplesmente porque a menina não conseguia entender o que se pedia. Nas avaliações de linguagem a produção era pobre, com predomínio de estruturas simples do tipo Sujeito-Verbo-Objeto na escrita e pouquíssimo entendimento do que “lia”.

A orientação para esse caso foi que a criança tivesse o mais rápido possível contato com a língua de sinais; apesar do tempo perdido, apesar das dificuldades em operacionalizar isso, apesar até mesmo de possíveis resistências da família em relação à língua de sinais.

A ilustração desse caso traz um ponto positivo. Mesmo acompanhando há tanto tempo essa criança em seu processo de oralização e aprendizagem a fonoaudióloga percebeu que algo precisava ser investigado, já que lia tão bem os lábios e era capaz de reproduzir quase tudo o que lhe era falado, sem, no entanto, conferir significado ao que falava ou ouvia.

Talvez o motivo do encaminhamento tenha sido identificar um déficit cognitivo capaz de explicar a dificuldade que a criança surda estava encontrando na escola; talvez esse tenha sido o primeiro indício de que se começava a explicitar as dificuldades causadas pela surdez quando não é possível para a criança surda aprender a língua dos surdos... O fato é que não há como dissociar o cognitivo do lingüístico em minha forma de entender o desenvolvimento da criança.

Obviamente, a resolução sobre se esta e tantas outras crianças surdas vão ou não ter contato com a língua de sinais não cabe aos profissionais que as atendem e sim às famílias. Estas, porém, não podem deduzir, inferir ou adivinhar qual é o melhor caminho a seguir se não forem apresentadas as opções. A obrigação de todo profissional que lida com a surdez deveria ser

---

<sup>10</sup> A mídia, que em alguns momentos se solidariza com determinadas minorias -quase sempre portadoras de *mazelas visíveis*- refere-se aos surdos como surdos-mudos e só lembra que podem ter voz e voto em época de eleição, quando colocam na telinha o intérprete de LIBRAS explicando como se vota.



expor as possibilidades de encaminhamento e esperar que as famílias optassem por aquela que melhor lhes conviesse. Muitas vezes as famílias optam pela oralização –por motivos lícitos, genuínos- que devem ser compreendidos pelos profissionais. O que é motivo de alegria para um profissional que acredita no bilingüismo para surdos, como ver a criança sinalizando suas primeiras palavras, para os pais é motivo de angústia, uma vez que não compartilham com a criança esse novo código. Atualmente reformulou-se o ingresso das crianças no trabalho com língua de sinais dentro do *Programa* da UFRJ: os pais são consultados sempre após terem a oportunidade de ver outras crianças usando a língua de sinais.

Para os profissionais que acreditam numa proposta bilíngüe de educação para surdos confrontarem-se com a escolha dos pais por oralizar seus filhos surdos, é muito difícil e fica-se, cada vez que isso acontece, com a impressão de que não foi possível explicitar para a família as inúmeras comprovações do que a ausência de uma língua visual pode causar a uma criança surda.

Talvez esse seja o primeiro dos muitos problemas “de comunicação” que se seguirão entre os profissionais e as famílias: explicitar para pessoas que compartilham diferentes culturas quais são as necessidades da criança surda, como a linguagem está associada ao pensamento, como se forma a consciência humana etc. Talvez seja querer demais... pois alguns *profissionais da linguagem* (fonoaudiólogos, psicólogos, professores) também não compartilham de uma visão de linguagem com tal amplitude. Segundo Wittgenstein, o uso de muitos conceitos psicológicos está relacionado a critérios comportamentais complexos (Baker & Hacker, 1994), o que explicaria o fato de que quando não é possível usar palavras como ferramentas e examinar suas funções no discurso fica comprometido também o uso de muitos conceitos psicológicos.

O *grupo de pais*, como foi chamado pelos técnicos que compõem a equipe da UFRJ, é formado por quaisquer familiares das crianças surdas que estejam dispostos a participar. Curiosamente, mantém-se essa denominação apesar de

nenhum pai frequentar sistematicamente o grupo, somente as mães, duas irmãs e uma babá.

Como se pode ver, muitas são as questões levantadas no *grupo de pais*. Ao longo dos dezoito meses nos quais aconteceram as reuniões semanais do grupo várias estratégias foram utilizadas com o intuito de ajudar a promover a construção de uma prática de linguagem entre pais ouvintes e filhos surdos. Passarei agora a descrever o que de mais relevante aconteceu durante a utilização das diferentes estratégias e as considerações e/ou questionamentos que essas práticas suscitaram em mim e na equipe de trabalho.

### 5.6.1. INFORMAR

Num primeiro momento o grupo assumiu um caráter informativo, uma vez que era importante esclarecer os familiares sobre o que é a surdez; suas possíveis causas e prováveis conseqüências; o significado e os resultados dos exames realizados (audiometria, timpanometria, ganho de prótese, imitanciometria, Bera etc.)<sup>11</sup>. Esses assuntos são recorrentes nos encontros, uma vez que as crianças devem ser avaliadas periodicamente e tais conteúdos são de difícil entendimento para os pais. O uso da prótese auditiva, por exemplo, significa, para alguns pais, que a criança irá ouvir. É preciso explicar

<sup>11</sup> - Audiometria: exame subjetivo, isto é, depende da resposta da criança, que é realizado para definir os limiares mínimos de audição em determinadas frequências sonoras entre 250 e 8000 Hertz.

- Imitanciometria: exame mais amplo que inclui a timpanometria. Verifica a presença ou ausência de líquido, cera, secreção ou anomalias na tuba auditiva. Avalia também a ocorrência ou não do reflexo estapédico, isto é, se o músculo estapédio contrai na presença de um som forte para proteger a orelha interna. A timpanometria objetiva avaliar a pressão da orelha média, pois no caso de haver algum líquido, por exemplo, isto alterará a pressão.

- Ganho de Prótese: ganho auditivo que o usuário tem com o aparelho de amplificação sonora individual. É calculado a partir da diferença entre os limiares auditivos mínimos com e sem a prótese.

- BERA – Audiometria de Tronco Cerebral: exame objetivo que visa avaliar o limiar de audição mínimo especificamente na faixa de frequência sonora de 2000 a 4000 Hertz e também a localização da lesão. Esse exame é importante para verificar se há funcionamento da cóclea nesse limiar. Muitas vezes é necessário sedar a criança para que fique imobilizada.

- Emissões Oto-acústicas: Visa avaliar o funcionamento da cóclea. É necessário também imobilizar a criança, porém o exame tem duração de menos de um minuto em cada ouvido.

freqüentemente que usar uma prótese auditiva não é como usar um óculos, isto é, o aparelho não vai proporcionar ao surdo uma audição como a dos ouvintes, irá apenas amplificar os sons para que se torne mais fácil a sua discriminação. Essa experiência, por sua vez, de ter os sons amplificados, porém ainda distorcidos, necessita de uma «*educação auditiva*», de uma aprendizagem que somente o trabalho fonoaudiológico e, principalmente, o trabalho intenso dos pais poderá propiciar.

Tal dificuldade de entendimento dos pais pode ser atribuída a uma outra dificuldade bastante factível: para quem ouve os sons da fala – e todos os demais sons- dentro de um padrão considerado normal não é fácil imaginar que um som produzido pode não *equivaler* ao som recebido. Lembrando o que foi dito por Sacks (1995) e já citado anteriormente, não é fácil para quem ouve imaginar o mundo sem sons.

Nessas reuniões em que priorizavam-se os aspectos informativos, uma outra questão bastante relevante referia-se à importância do papel dos pais em dar um significado a tudo o que é vivenciado pela criança surda ou falado para ela. Essa talvez tenha sido a tarefa mais complicada para os profissionais envolvidos no trabalho porque invariavelmente ocorre que quando os pais percebem que seus filhos surdos podem articular os sons da fala é como se *algo* se transformasse qualitativamente, a criança passa a ter um *status* de falante e os pais –na verdade, não só os pais, os professores também agem dessa forma- passam a investir grande parte do tempo que passam com seus filhos na repetição de palavras e/ou pequenas frases nas quais o significado é relegado a segundo plano.

No capítulo anterior falou-se que a única forma de auferir se determinado significado foi aprendido pela criança é através de seu uso funcional, logo, se na troca entre pais ouvintes e filhos surdos a criança não usa funcionalmente as palavras que *aprende*, mas simplesmente reproduz os sons de forma automatizada, pode-se concluir que não há aprendizagem de fato, mas

repetições e estereótipos de uma *linguagem*. Ser um usuário de uma língua requer significação, requer também reciprocidade entre os usuários dessa língua.

O que comumente ocorre com a criança ouvinte por volta dos trinta meses de vida, a descoberta de que cada coisa possui um nome e a insistente pergunta «o que é isso?», não ocorre com a criança surda na mesma idade. Isso somente poderá ocorrer se tiver acesso a uma língua visual.

Essa é a *informação* mais importante a ser transmitida aos familiares das crianças surdas: é necessário que elas usem a língua de sinais de forma contextualizada e isso somente poderá ocorrer se tiverem contato freqüente com pessoas surdas fluentes em língua de sinais e se os pais aprenderam essa língua.

### 5.6.2. «DEIXAR» FALAR

Os momentos denominados pela equipe como de «fala espontânea» tinham por objetivo a livre circulação e troca das experiências de cada família, narrando suas dificuldades e/ou seus sucessos obtidos com seus filhos.

Invariavelmente as conversas giravam em torno da dificuldade em impor limites às crianças. Considerando suas idades (dois a seis anos), poder-se-ia pensar que se encontravam dentro de um padrão de comportamento considerado normal, porém a freqüência com que acontecem os episódios de ataque de birra e a grande necessidade de contenção física apontam para outra vertente: pais de crianças surdas demonstram mais dificuldade na educação de seus filhos porque não compartilham de um código linguístico capaz de nortear o comportamento das crianças. Apesar da aparente obviedade dessa formulação, o problema que se coloca é complexo e de difícil tratamento. Como transmitir às famílias a idéia de que a língua é a grande responsável pela

*regulação* do comportamento? Que é a construção dessa prática social a grande responsável pela civilidade do Homem?

Diante das dificuldades em educar seus filhos surdos vêm-se pais ouvintes lançando mão de estratégias como gritar, agredir fisicamente ou simplesmente ignorar seus comportamentos inadequados.

Todo esse processo se agrava quando o diálogo não é uma prática comum entre as pessoas, quando não se tem o hábito de conversar ou discutir sobre o acontecimentos do cotidiano. Infelizmente essa parece ser a realidade das famílias com as quais trabalhamos na UFRJ.

A tentativa de utilizar a fala espontânea como uma das estratégias de implementação no grupo de pais pode ser vista agora como uma solicitação de que atuassem de forma diferente daquela que normalmente atuam em seu contexto sócio-cultural.

A chegada de uma criança de nível sócio-cultural diferente das demais trouxe uma contribuição importante para o grupo de pais. A mãe, também fonoaudióloga, pôde ser em alguns momentos a porta-voz do grupo e o elo de ligação entre os profissionais e os pais. A identificação com os outros membros do grupo e a possibilidade que tinha de acrescentar suas experiências de forma mais contundente e objetiva foram de grande valor para o trabalho.

### 5.6.3. OBSERVAR...

Outra experiência vivenciada com o grupo diz respeito às «observações das atividades» que consistia em que uma mãe realizasse com seu filho uma atividade previamente estabelecida pela coordenadora do programa sem a interferência dos profissionais. A atividade era realizada na sala de espelho com

a observação de todo o grupo e o objetivo era levar os pais a refletirem sobre as dificuldades de seus filhos realizarem algumas atividades que exigiam atenção, concentração, uso da linguagem etc. para que realizassem em casa tais atividades e, dessa forma, ajudassem melhor as crianças a aprender.

No início essa estratégia pareceu alcançar seu objetivo. As famílias puderam constatar que era possível realizar com seus filhos atividades que anteriormente consideravam inadequadas, difíceis para eles.

Com o passar do tempo, começou a não haver trocas significativas entre as mães que observavam a atividade e a mãe que a realizava. Além disso, na última tentativa de utilização dessa estratégia no grupo somente uma das mães e uma professora convidada que estava presente naquela manhã observavam atentamente a dupla em questão. As demais conversavam sobre outros assuntos ou cuidavam de seus filhos que começavam a retornar do trabalho com a monitora surda.

Questionar –uma das funções da linguagem, tal como postula Wittgenstein- consiste também em uma difícil tarefa para aquelas pessoas que não aprenderam a fazê-lo. Exercitar essa *prática de linguagem* requer um contexto no qual o outro seja um interlocutor capaz de –se não promover- ao menos indicar mudanças no discurso e na prática de alguém.

Tais diferenças no falar trazem à tona o confronto de várias culturas: a cultura ouvinte e letrada, a cultura ouvinte não-letrada e a cultura surda. Nesse contexto, a forma como observo não é –e não pode ser- a mesma que aquele que, diferente de mim, não encontra na observação uma técnica de desvelamento do que se lhe é apresentado.

Corazza (1996) aponta para uma reflexão sobre um suposto saber inquestionável:

«Encontrando-se incorporada a quase todos os campos do conhecimento científico, a técnica da observação é considerada um dos mais importantes instrumentos para a identificação e descrição da dita realidade física e natural, e também da assim chamada realidade social e cultural» (p. 58).

Essa forma de encarar a realidade é parte de uma *mitologia* (utilizando a terminologia de Wittgenstein) que prioriza o olhar. Nesse sentido, quis-se «ensinar» aos pais a olhar as atividades realizadas por seus filhos tendo como padrão um certo olhar, como modelo uma certa experiência subjetiva.

#### 5.6.4. “LER O MUNDO”

Um acontecimento muito significativo e que também explicita o que chamei acima de «diferença cultural» aconteceu no momento em que resolvi, ainda que sob protestos de outros membros da equipe, ler e discutir no grupo de pais um capítulo do livro «*O vôo da gaviota*»<sup>12</sup>, escrito por uma autora surda sobre sua experiência desde a infância. O capítulo se chama «Eu me chamo eu» e narra o encontro com a língua de sinais e a descoberta de Laborit de que todas as coisas possuem um nome e de que «eu» se refere a qualquer pessoa quando tratando de si mesma.

É importante ressaltar que se trata de uma leitura coloquial, uma narrativa em primeira pessoa sobre as descobertas de uma criança a respeito da linguagem e do mundo a sua volta.

A leitura foi acompanhada por algumas observações minhas e da coordenadora do grupo quando se tratava de assunto específico da

<sup>12</sup> Encontra-se em anexo o capítulo na íntegra.

fonoaudiologia. Ao final da mesma, o silêncio que se instalou no grupo já dava os primeiros indícios do que se seguiria. No lugar da polêmica que esperávamos, afinal tratava-se de um livro escrito por uma pessoa surda, falava da importância da língua de sinais, da presença e do papel fundamental dos pais na escolha do caminho a seguir com sua filha surda... ao invés de causar algum tipo de comoção – como ocorreu com cada um dos profissionais da equipe ao ler o texto- o pouco que foi explicitado pelo grupo deu-nos a impressão de que não haviam compreendido o que acabavam de ouvir ou, ainda pior, tinham compreendido o contrário do que dizia o texto, como foi o caso da mãe que relatou ter entendido que a língua de sinais é muito difícil de ser aprendida pela criança surda.

Nesse momento a busca teórica me levava a ratificar a crença de que *«os limites do nosso mundo são os limites da nossa linguagem»*. O trabalho com crianças surdas e, mais ainda, o trabalho com seus pais ouvintes acabavam de me mostrar isso e me faziam lembrar de uma aula do curso de mestrado em que a professora dizia que a dicotomia pensamento x linguagem perdia o sentido quando entendíamos que ao falar de um e de outro falávamos exatamente da mesma coisa. Em um texto Coutinho (1994) afirma: *«Ao aprendermos a falar, aprendemos também a observar de uma determinada maneira e a partir daí, realizamos nossas primeiras definições em relação às coisas»*.

### 5.6.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns pontos positivos alcançados pelo *Programa de Surdez* da UFRJ merecem ser destacados. O primeiro (e talvez o mais importante) diz respeito ao comportamento das crianças. As confirmações de que as crianças surdas começavam a ter seu comportamento modificado pelo trabalho que vinha sendo desenvolvido partiram de outros profissionais da Universidade que



percebiam e comentavam sobre os progressos que se alcançavam. Reações como choro, recusa a entrar nos locais de atendimento, birras etc. eram cada vez menos freqüentes. A convivência foi se transformando e atualmente é possível, como foi dito acima, que as crianças permaneçam juntas sem nenhuma atividade previamente planejada enquanto os responsáveis estão na aula de LIBRAS.

Uma criança em particular, que ao chegar ao *Programa* com quatro anos de idade, sem nunca ter tido nenhum tipo de atendimento especializado, não conseguia sentar-se para realizar uma atividade ou estabelecer qualquer vínculo com os profissionais, atualmente é capaz de atender a pedidos simples e interagir com crianças menores sem causar qualquer tipo de problema.

Outro ponto positivo, que considero mesmo o principal objetivo de todo o trabalho, diz respeito às descobertas/aprendizagens que as crianças têm demonstrado tanto em relação à LIBRAS quanto à Língua Portuguesa. Algumas crianças surdas atendidas no *Programa de Surdez* da UFRJ começam a aprender a usar alguns *jogos de linguagem*, como a indagação, por exemplo, como forma de aprender significados. No início as brincadeiras de fazer perguntas aos outros, vinham seguidas das respostas, ou seja, pedia-se para uma criança fazer uma pergunta a outra e a mesma que perguntou já dava a resposta correspondente. Isso demonstrava que a regra, isto é, quem pergunta quer obter uma resposta de alguém, não tinha significado para elas. Aos poucos, a partir de modelos de interação entre a monitora e a intérprete observados pelas crianças, essas regras começam a ser aprendidas.

Algumas esferas do trabalho, porém, constituem-se ainda como questões a serem investigadas para que todo o processo caminhe de forma mais positiva. Entre elas, a dificuldade de mobilizar pais e responsáveis é a que mais chama a atenção dos profissionais que fazem parte da equipe da UFRJ. Sem essa mobilização não há possibilidade de crianças surdas ainda pequenas aprenderem uma língua e, conseqüentemente, constituírem-se como seres sociais.

Como um simples exemplo do que falo acima lembro a tentativa de criar um fundo de reserva para a compra de baterias para a manutenção das próteses auditivas. A idéia surgiu numa reunião com os responsáveis porque algumas vezes as famílias alegavam não ter como adquirir a bateria. Foi então sugerido que um responsável assumisse a responsabilidade de “administrar” o dinheiro. Nenhum deles se propôs a fazê-lo, obrigando, assim, o grupo a abrir mão da idéia. Frente à indignação da equipe, uma das mães voltou atrás e assumiu a tarefa.

Outro exemplo da desmobilização dos pais refere-se aos critérios de prioridade utilizados para resolver se participam ou não das aulas de língua de sinais. Atendimentos clínicos, concomitância com horários escolares, afazeres domésticos e outros constantemente impedem que participem das aulas de língua de sinais, que como já foi dito antes, ocupa uma hora por semana em local e horário escolhidos por eles, além de contar com a participação da intérprete de LIBRAS que, gentilmente, estendeu sua carga horária como voluntária no *Programa* para que pudesse acompanhar a monitora surda.

Uma outra questão que vem sendo cuidadosamente trabalhada pela equipe é a atuação da monitora surda com as crianças, tanto individualmente quanto nos grupos. É comum que adultos surdos que viveram a infância numa época em que o oralismo era a filosofia hegemônica e, portanto, vivenciaram um tipo de oralização automatizado e muito pouco prazeroso, apresentem dificuldades com o uso da Língua Portuguesa nas modalidades falada e escrita. Essas dificuldades limitam o trabalho com objetos culturais (livros de histórias, revistas, gibis, cantigas de roda etc.) e tudo precisa ser meticulosamente planejado e trabalhado previamente com a monitora.

O envolvimento dos pais e/ou responsáveis no trabalho representa o maior desafio. Esse é o objetivo a ser alcançado com o *grupo de pais*. Tenta-se a todo momento transmitir a idéia de que mesmo a melhor equipe especializada em surdez pode fazer muito pouco pelas crianças surdas se os pais não

estiverem junto com seus filhos tentando construir no dia-a-dia uma prática de linguagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKER, G. P. & HACKER, P. M. S. (1994) *Language, Sense and Nonsense*. Oxford: Basil Blackwell.

BAKHTIN, M. (1995) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*; São Paulo: Ed. Hucitec.

BEHARES, L. E. (1988) *Observaciones acerca de lo simultáneo y lo secuencial en las lenguas de señas*. Comunicación presentada en el II Encuentro Latinoamericano de las lenguas de Señas, Mérida (Venezuela), Octubre.

BEHARES, L. E. (1993) Implicações Neuropsicológicas dos Recentes Descobrimientos na Aquisição de Linguagem pela Criança Surda Em M. C. Moura, N. A. C. B. Lodi e M. C. C. Pereira (orgs) *Língua de Sinais e Educação do surdo*; São Paulo: Tec. Art.

BEHARES, L. E. Aquisição da Linguagem e Interações Mãe Ouvinte-Criança Surda Em *Anais do Seminário Repensando a Educação da Pessoa Surda*, 18 a 20 de setembro de 1996/(organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro: Ed. Teatral, 1996.

BELLUGI, U., EMMOREY, K. & KLIMA, E. S. (1993) Organização Neural da Língua de Sinais Em M. C. Moura, N. A. C. B. Lodi e M. C. C. Pereira (orgs) *Língua de Sinais e Educação do surdo*; São Paulo: Tec. Art.

BERGMAN, B. (1980) *On Localization in Swedish Sign Language*. First International Symposium of Sign Language Research. The Swedish National Association of the Deaf, Stockholm.

BOWLBY, J. (1988) *Cuidados Maternos e Saúde Mental*; São Paulo: Ed. Martins Fontes.

BRITO, L. F. (1993) *Integração Social & Educação de Surdos*; Rio de Janeiro: Babel Editora.

CHIZZOTI, A. (1991) *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*; São Paulo: Ed. Cortez.

CICCONE, M. (org.) (1996) *Comunicação Total*; Rio de Janeiro: Ed. Cultura Médica.

CICCONE, M. (1997) A Linearidade do Português Escrito e uma Proposta Bimodal numa Pré-escola de Surdos em *Espaço Informativo Técnico-Científico do INES*; ano IV N° 6.

COUTINHO, A. R. (1995) A Questão da Subjetividade – Justificativa de Uma Abordagem Transdisciplinar Baseada na Pragmática. Cadernos de Pesquisa. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. Cadernos de Subjetividade. S. Paulo, vol. 3, n° 2, set/fev.

COUTINHO, A. R. (1994) Cientificidade e Relevância Social. Controvérsias sobre a Cientificidade da Psicologia e das Ciências Sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12, 1.

CORAZZA, S. (1996) Olhos de Poder sobre o Currículo Escolar em *Educação e Realidade*. Vol. 21 N° 1 Janeiro/Junho.

FERNANDES, E. (1990) *Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo*; Rio de Janeiro: Ed. Agir.

GLOCK, H-J (1998) *Dicionário Wittgenstein*; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

GÓES, M. C. R. (1997) *A linguagem Escrita de Alunos Surdos e a Comunicação Bimodal* – Trabalho de Livre Docência – U. E. Campinas em DORZIAT, A. *Revista Integração MED/SEE* Ano 7 N° 18 1997.

GOLDFELD, M. (1997) *A criança Surda – Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-interacionista*; São Paulo: Ed. Plexus.

GUATTARI, F. (1990) *As Três Ecologias*; Campinas: Ed. Papirus.

HARDER, R. & SHERMER, T. (1986) *A First Phonological Analysis of handshape in the Sign Language of the Netherlands (SLN)* Proceeding of the 2<sup>nd</sup> European Congress on Sign Language Research. Amsterdam: 42-46.

JOBIM E SOUZA, S. (1996) *Infância e Linguagem – Vygotsky, Bakhtin e Benjamin*; São Paulo: Papirus Editora.

JOHNSON, R. E. & ERTING, C. (1989) *Ethnicity and Socialization in a Classroom for Deaf Children* em Lucas (ED) *The Sociolinguistics of the Deaf Community*. New York: Academic Press.

JOHNSON, R. E. & MASSONE, M. I. (1990) *Sistema para la Descripción de la Lengua de Señas Argentina*. Working Papers – Gallaudet University (em prensa).

KYLE, J. (1990) *BSL Development: Final Report*; Bristol: Centre for Deaf Studies.

KYLE, J. (1993) *Compreendendo o Desenvolvimento dos Sinais: Uma Base para o Bilingüismo* Em M. C. Moura, N. A. C. B. Lodi e M. C. C. Pereira (orgs) *Língua de Sinais e Educação do surdo*; São Paulo: Tec. Art.

KYLE, J. & WOLL, B. (1995) *O Desenvolvimento da Comunicação de Crianças Surdas com a Linguagem dos Sinais*. Anais Nestlé. Vol. 50.

LABORIT, E. (1994) *O Voo da Gaiota*; São Paulo: Ed. Best Seller.

LAMPREIA, C. (1992) *As propostas Anti-mentalistas no Desenvolvimento Cognitivo: Uma Discussão de Seus Limites*. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia, PUC/RJ.

LANE, H.; BOYES-BRAEM, P. y BELLUGI, U. (1976) *Preliminaries to a distinctive analysis of ASL*; *Cognitive Psychology*, 8: 263-289.

LANE, H. (1989) *When the Mind Hears – A History of the Deaf*; New York: Vintage Books.

LIDDEL, S. K. & JOHNSON, R. E. (1985) *American Sign Language: The Phonological Base*. Gallaudet University.

LURIA, A. R. & YUDOVICH, R. (1978) *Lenguage y Desarrollo Intelectual en el Niño*; Madri: Pablo de Rio.

MARCONDES, D. (1992) *Filosofia, Linguagem e Comunicação*; Rio de Janeiro: Ed. Cortez.

MONK, R. (1995) *Wittgenstein – O Dever do Gênio*; São Paulo: Cia. Das Letras.

PERELLÓ, J. & TORTOSA, F. (1978) *Surdomudez*; Barcelona: Ed. Médica.

PERRONI, M. C. (1992) *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*; São Paulo: Ed. Martins Fontes.

RAMOS, C. R. (1995) *Língua de Sinais e Literatura: Uma Proposta de Trabalho de Tradução Cultural*. Dissertação de Mestrado em Semiologia; UFRJ.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R. & DAVIS, C. (1981) *Psicologia do Desenvolvimento*; São Paulo: Ed. Pedagógica Universitária.

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 em Trabalhos em Lingüística Aplicada, N° 8; Campinas.*

SACKS, O. (1989) *Vendo Vozes – Uma Jornada pelo Mundo dos Surdos*; Rio de Janeiro: Ed. Imago.

SACKS, O. (1995) *Um Antropólogo em Marte – Sete Histórias Paradoxais*; São Paulo: Cia. Das Letras.

SCHLESINGER, S. H. & MEADOW, K. P. (1972) *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*. Berkeley, Los Angeles, Londres: University of California Press.

SKLIAR, C. (1997) *Idealismo y Etnocentrismo en las Políticas de Integración de los Sordos a la Escuela Regular en Cuadernos de Educación Especial*; UFSM, ano 10.

SKLIAR, C. (1997<sup>a</sup>) *Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial em Skliar, C. (org.) Educação e Exclusão – Cadernos de Autoria*; Porto Alegre: Ed. Mediação.

SKLIAR, C. (org.)(1998) *A Surdez – Um Olhar Sobre as Diferenças*; Porto Alegre: Ed. Mediação.

SOUZA, R. M. (1998) *Que Palavra Que Te Falta? Lingüística, Educação e Surdez*; São Paulo: Ed. Martins Fontes.

STOKOE, W. (1960) *Sign Language structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf in Studies in Linguistics; Occasional Papers N° 8.*



TERVOORT, B. (1978) Bilingual Interference in Schlesinger, I. M. & Namir, M. (eds.) *Sign Language of the Deaf: Psychological, Linguistic and Sociological Perspectives*; New York: Academic Press.

TESKE, O. (1998) A Relação Dialógica como Pressuposto na Aceitação das Diferenças: O Processo de Formação de Comunidades Surdas Em C. SKLIAR (org.)(1998) *A Surdez – Um Olhar Sobre as Diferenças*; Porto Alegre: Ed. Mediação.

VYGOTSKY, L. S. (1989) *Fundamentos de Defectologia*. Obras Completas, tomo 5; Habana: Pueblo Y Educación.

VYGOTSKY, L. S. (1993) *Pensamento e Linguagem*; São Paulo: Ed. Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1994) *A Formação Social da Mente*; São Paulo: Ed. Martins Fontes.

WINNICOTT, D. W. (1987) *Privação e Delinqüência*; São Paulo: Ed. Martins Fontes.

WITTGENSTEIN, L. (1994) *Investigações Filosóficas*; Petrópolis: Ed. Vozes.

WRIGLEY, O. (1996) *The Politics of Deafness*; Washington: Gallaudet University Press.

## ANEXO I

### CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Nome: Daniel

Idade: 5 anos

Etiologia da surdez: meningite viral aos oito meses de idade

Grau de perda auditiva: severa

Uso de AASI<sup>13</sup>: (X)sim ( )não

Escolaridade: Jardim I, escola regular

Outras informações: há suspeita de seqüela neurológica deixada pela meningite

Nome: Daiane

Idade: 3 anos

Etiologia da surdez: desconhecida

Grau de perda auditiva: profunda

Uso de AASI: (X) ( )não

Escolaridade: freqüenta creche próxima a sua residência onde trabalham a avó e tia maternas.

Outras informações: criança com ótimo aproveitamento tanto no tratamento fonoaudiológico quanto no trabalho com língua de sinais

Nome: Giovane

Idade: 4 anos

Etiologia da surdez: desconhecida

Grau de perda auditiva: severa

Uso de AASI: (X) ( )não

<sup>13</sup> AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual, também conhecido como prótese auditiva.

Escolaridade: freqüenta classe especial para crianças surdas em escola da rede pública de Duque de Caxias

Outras informações: não teve atendimento especializado até os quatro anos de idade, suspeitava-se de comprometimento neurológico (sic).

Nome: Bernard

Idade: 6 anos

Etiologia da surdez: desconhecida

Grau de perda auditiva: moderada numa orelha e severa na outra

Uso de AASI: (X) ( ) não

Escolaridade: cursa Classe de Alfabetização em escola da rede particular próxima a sua residência

Outras informações: vem apresentando bons resultados no atendimento fonoaudiológico

Nome: Andressa

Idade: 4 anos

Etiologia da surdez: desconhecida

Grau de perda auditiva: severa a profunda em ambas as orelhas, dependendo da freqüência sonora

Uso de AASI: (X) ( ) não

Escolaridade: freqüenta o Jardim em escola próxima a sua residência

Outras informações: devido às faltas freqüentes foi desligada do *Programa* no início de 1999.

Nome: Conceição

Idade: 5 anos

Etiologia da surdez: Provável anóxia, pois a perda varia de leve a profunda em ambas as orelhas

Grau de perda auditiva: leve a profunda, dependendo da frequência sonora

Uso de AASI: ( X ) ( ) não

Escolaridade: frequentou o Jardim no INES em 1998, em 1999 foi encaminhada para escola regular

Outras informações: já conhecia alguns sinais convencionais mesmo antes de ingressar no *Programa*

Nome: Marlon

Idade: 2 anos

Etiologia da surdez: prematuridade e anóxia no parto

Grau de perda auditiva: severa

Uso de AASI: ( ) ( X ) não

Escolaridade: não frequenta escola

Outras informações:

Nome: Rayane

Idade: 3 anos

Etiologia da surdez: desconhecida

Grau de perda auditiva: profunda

Uso de AASI: ( ) sim ( X ) não

Escolaridade: não frequenta escola

Outras informações:

Nome: Gabriele

Idade: 3 anos

Etiologia da surdez: rubéola congênita

Grau de perda auditiva: profunda

Uso de AASI: (X) sim ( ) não

Escolaridade: não frequenta escola

Outras informações:

Nome: Luis Paulo

Idade: 9 anos

Etiologia da surdez: desconhecida

Grau de perda auditiva: ainda em avaliação

Uso de AASI: ( ) sim (X) não

Escolaridade: nunca frequentou escola

Outras informações: nunca teve atendimento especializado

**Observação:** Três crianças que faziam parte do grupo inicial foram afastadas dos atendimentos e encaminhadas para outra instituição. Após inúmeras tentativas de atendimento fonoaudiológico e aprendizagem de língua de sinais não houve progresso. Essas crianças apresentavam outros comprometimentos (neurológicos, comportamentais).

## ANEXO II

EU ME CHAMO “EU”<sup>14</sup>

Na escola, ensinaram-me a dizer meu nome. Emmanuelle. Mas Emmanuelle é um pouco uma pessoa exterior a mim. Ou um duplo. Quando falo de mim, digo:

\_ Emmanuelle escuta...

\_ Emmanuelle fez isso ou aquilo...

Levo em mim a Emmanuelle surda, e tento falar dela, como se fôssemos duas.

Sei pronunciar também algumas outras palavras, algumas delas pronuncio mais ou menos bem, outras não. O método ortofônico consiste em colocar a mão sobre a garganta do reeducador para sentir as vibrações da pronúncia. Aprendemos o “r”, o “r” vibra como “ra”. Aprendemos os “f”, os “ch”. O “ch” é problemático para mim, nunca consigo. Das consoantes para as vogais, sobretudo as consoantes, passamos para palavras inteiras. Repetimos a mesma palavra por horas inteiras. Imito o que vejo sobre os lábios, a mão colocada sobre o pescoço do ortofonista; trabalho como um macaquinho.

Cada vez que uma palavra é pronunciada, uma frequência se inscreve sobre a tela de um aparelho. Pequenas linhas verdes, como aquelas de um eletrocardiograma nos hospitais, dançam diante dos meus olhos. É preciso acompanhar as pequenas linhas, que sobem e descem, param, saltam e caem novamente.

O que é, para mim, uma palavra sobre a tela? UM esforço para fazer com que minha pequena linha verde chegue à mesma altura que a do ortofonista. É cansativo, e repetimos uma palavra em seguida da outra, sem entendê-la. Um exercício de garganta. Um método de papagaio.

<sup>14</sup> Capítulo extraído do livro «O Vôo da Gaivota» de Emmanuelle Laborit, p-p 45-53.

Os surdos não conseguem articular tudo, é uma mentira afirmar o contrário. E quando conseguem, a expressão fica sempre limitada.

La fazer sete anos na próxima volta às aulas, e estava no nível pré-escolar. Mas minha existência, o universo restrito no qual passava a maior parte do tempo em silêncio, iria explodir de uma só vez.

Meu pai escutou alguma coisa no rádio. Uma coisa que iria acontecer e que da qual eu nunca duvidaria ser um milagre. O rádio, para mim, era um objeto misterioso que falava para os ouvintes e com o qual eu não me preocupava. Mas, meu pai contou, naquele dia um surdo se manifestara na França-Cultura!

Meu pai explicou à minha mãe que aquele homem, o ator e diretor Alfredo Corrado, falava silenciosamente a língua de sinais. É uma linguagem inteiramente diferente, que se fala no espaço, com as mãos, com a expressão do rosto, do corpo!

Um intérprete, também americano, traduzia, em voz alta, em francês, para os ouvintes. Esse homem contou que havia criado em 1976 a Internacional Visual Theatre (IVT), o teatro dos surdos de Vincennes. Alfredo Corrado trabalhava nos Estados Unidos. Havia em Washington uma universidade, a universidade Gallaudet, reservada aos surdos, e ele fizera lá seus estudos universitários.

Meu pai ficou abalado. Um surdo capaz de fazer estudos universitários, enquanto na França eles só conseguiam chegar com dificuldade ao primeiro ano do secundário!

Estava ao mesmo tempo louco de alegria e de raiva.

De raiva, porque na qualidade de médico, tinha confiado em seus colegas. Os pediatras, os ORL, os ortofonistas, todos os pedagogos tinham lhe assegurado que unicamente o aprendizado da linguagem falada poderia me

ajudar a sair do isolamento. Mas ninguém o havia informado sobre a língua de sinais. Era a primeira vez que escutava falar disso, e ainda por cima de um surdo!

De alegria, porque em Vincennes, perto de Paris, encontrava-se certamente uma solução para mim! Queria me levar. Sofria muito por não conseguir falar comigo, estava pronto a fazer a experiência.

Mamãe disse que não iria acompanhá-lo. Tinha medo de se perturbar, talvez de se decepcionar. Quase na época de dar à luz, ela encarregava meu pai de me levar a Vincennes. Sentia que a criança que levava consigo não era surda. Sentia a diferença entre aquele bebê ainda escondido no seu ventre e eu. O bebê novo mexe-se muito, reage aos barulhos exteriores. Eu dormia tranquilamente, ao abrigo dos alaridos. A chegada da Segunda criança da família, quase sete anos depois de mim, era, naquele momento, a sua única preocupação. Mamãe tinha necessidade de calma, de se preocupar um pouco consigo mesma. Compreendo que a emoção ligada àquela esperança nova fosse bastante forte para ela; ela temia uma nova decepção. E, além do mais, tínhamos, ela e eu, nosso sistema complicado de comunicação que chamo de “umbilical”. Estávamos habituadas com ele. Meu pai, por seu lado, nada tinha. Sabia que eu era feita para me comunicar com os outros, que tinha vontade disso, todo o tempo. Entusiasmava-o aquela possibilidade caída do céu, por meio do rádio.

Creio que foi a primeira vez que ele aceitou realmente a minha surdez, ao me oferecer aquele presente inestimável. Oferecia-o também a si mesmo, pois gostaria desesperadamente de se comunicar comigo.

Evidentemente, eu não compreendia nada, não sabia o que se passava. Meu pai tinha o rosto perturbado. Estas são minhas únicas lembranças daquele dia emocionante para ele e formidável para mim: o rádio e seu rosto.

No dia seguinte, levou-me ao castelo de Vincennes. Recordo certas imagens daquele dia.



Subimos as escadarias, depois do percurso para a cidadezinha. Entramos num grande aposento. Meu pai conversou com dois ouvintes. Dois adultos que não usavam aparelhos, os quais, portanto, para mim não eram surdos. Só identificava os surdos, naquela época, pelos aparelhos. Ora, um era surdo, o outro não. Um deles se chamava Alfredo Corrado, o outro se chamava Bill Moody, era um ouvinte intérprete da língua de sinais.

Lembro-me de ver Alfredo e Bill fazendo sinais entre si, lembro que meu pai se entendia com Bill, já que Bill falava. Mas os sinais não queriam dizer nada para mim, eram surpreendentes, rápidos, complicados. O código simples que havia inventado com minha mãe era baseado em mímicas e algumas palavras oralizadas. Era a primeira vez que via aquilo. Olhava para aqueles dois homens boquiaberta. Mãos, dedos que se mexem, o corpo também, e a expressão do rosto. Era bonito, era fascinante.

Quem é surdo? Quem é que escuta? Mistério. Depois disse a mim mesma: “Veja, é um ouvinte que conversa com as mãos”.

Alfredo Corrado era um homem bonito, grande, com jeito de italiano, os cabelos muito negros, o corpo magro. O rosto era um pouco austero, usava bigodes. Bill tinha cabelos semilongos, estirados, olhos azuis, uma “cabeça”. Uma pessoa direta, simpática. Os dois pareciam ter a mesma idade de meu pai.

Havia também Jean Grémion, diretor e fundador do centro social e cultural dos surdos, que nos recebeu.

Alfredo vem para perto de mim e me fala:

\_ Sou surdo, como você, e faço sinais. É minha língua.

Imito-o:

\_ Por que você não usa aparelho nos ouvidos?

Ele sorri, era evidente que para ele um surdo não tinha necessidade de aparelho. Enquanto para mim o aparelho representava a marca visível.

Alfredo era portanto surdo, sem aparelho, e, além do mais, era adulto. Creio que levei um pouco de tempo para compreender aquela tríplice estranheza.

Ao contrário, compreendi imediatamente que não estava sozinha no mundo. Uma revelação imprevista. Um deslumbramento. Eu, que me acreditava única e destinada a morrer criança, como costumam imaginar que aconteceria às crianças surdas, acabava de descobrir que existia um futuro possível, já que Alfredo era adulto e surdo!

Essa lógica cruel permanece enquanto as crianças surdas não se encontram com um adulto. Elas têm necessidade dessa identificação com os adultos, uma necessidade crucial. **É preciso convencer todos os pais de crianças surdas a colocá-las em contato, o mais rápido possível, com adultos surdos, desde o nascimento. É preciso que os dois mundos se entrelacem, aquele do barulho e o outro, do silêncio.** O desenvolvimento psicológico da criança surda se fará mais rapidamente e bem melhor. Ela se construirá longe daquela solidão angustiante de ser única no mundo, sem idéias construtivas e sem futuro (grifo meu).

Imagine que você tem um gatinho a quem nunca foi mostrado um gato adulto. Ele vai tomar-se por um gatinho eternamente. Imagine que esse gatinho viva apenas com cães. Ele acreditará que é o único gato existente. Ele vai se esgotar na tentativa de se comunicar na língua dos cães. Conseguirá transmitir algumas mímicas para os cães: comer, beber, medo e temura, submissão ou agressividade. Mas será muito mais feliz e equilibrado com todos os seus, crianças e adultos. Falando a língua dos gatos!

Ora, com a técnica da oralização, que quiseram impor a meus pais desde o princípio, não tive nenhuma oportunidade de encontrar um adulto surdo,

com o qual pudesse me identificar, porque os desaconselharam a fazer isso. Relacionava-me apenas com ouvintes.

Aquele primeiro encontro, maravilhoso, quando fiquei boquiaberta olhando as mãos se agitarem, não me deixou uma lembrança muito nítida. Ignoro o que meu pai conversou com os dois homens. Havia apenas o estranhamento de ver meu pai entender o que diziam as mãos de Alfredo e a boca de Bill. Ignorava ainda, naquele dia, que iria ter acesso a uma língua graças a eles. Mas levava em minha cabeça a revelação formidável que Emmanuelle poderia se tornar adulta! Tinha visto com os meus próprios olhos.

Na semana seguinte, meu pai me levou novamente a Vincennes. Tratava-se de uma “oficina de comunicação pais-crianças”. Havia muitos pais. Alfredo começa a trabalhar com as crianças, que instala em torno de si. Faz sinais, e os pais olham para aprender ao mesmo tempo. Lembro-me de sinais simples, como por exemplo: “casa”, “comer”, “beber”, “dormir”, “mesa”.

Nas folhas colocadas sobre a mesa, desenha uma casa e nos mostra o sinal a ela correspondente. Em seguida, desenha um personagem adulto, explicando-nos:

\_ É seu pai, você é a filha de seu pai; é sua mãe, você é a filha de sua mãe.

Mostra também alguém procurando alguma coisa. Através de mímica primeiramente, com sinais depois. Pergunta-me:

\_ Onde está mamãe?

Faço os sinais:

\_ Mamãe não está.

Então me corrige:

\_ Onde está mamãe? Mamãe está em casa. Faça-me os sinais de mamãe e de casa.

Uma frase completa: “Mamãe está em casa”. Com sete anos exprimo finalmente, com minhas duas mãos, a identificação de minha mãe e o lugar onde ela se encontra!

Os olhos nos olhos de Alfredo, repito com minhas duas alegres mãos: “Mamãe está em casa”.

Nos primeiros dias, aprendo as palavras da vida corrente, em seguida os pronomes pessoais. Ele é Alfredo, eu, Emmanuelle. Um sinal para ele, um sinal para mim.

Emmanuelle: “O sol que parte do coração”. Emmanuelle para os ouvintes, o sol que parte do coração para os surdos.

Era a primeira vez que aprendia que podemos dar um nome às pessoas. Era formidável. Não sabia que havia nomes em minha família, a não ser o de papai e mamãe. Encontrava-me com as pessoas, amigos de meus parentes, membros da família, mas eles não tinham nenhum nome para mim, nenhuma definição. Estava muito surpresa em descobrir que um se chamava Alfredo, o outro Bill... E acima de tudo que eu me chamava Emmanuelle. Compreendia por fim que tinha uma identidade. Eu: Emmanuelle.

Até então, falava de mim mesma como se fosse uma outra pessoa, uma pessoa que não era “eu”. Diziam-me sempre: “Emmanuelle é surda”. Ou então: “Ela o escuta, ela não o escuta”. Não havia o “eu”. Eu era “ela”.

Para aqueles que nasceram com o próprio nome na cabeça, um nome que mamãe e papai repetiram, para quem se habituou a virar a cabeça ao chamado de seu próprio nome, é talvez difícil de entender. Sua identidade está dada desde o nascimento. Não têm necessidade de pensar nela, não se questionam sobre si mesmos. São “eu”, naturalmente, sem esforço. Eles se

conhecem, se identificam, se apresentam aos outros com um símbolo que os representa. Mas a Emmanuelle surda não sabia que ele era “eu”. Descobriu isso com a língua de sinais, e agora ela sabe. Emmanuelle pode dizer: “Eu me chamo Emmanuelle”.

Essa descoberta foi uma alegria. Emmanuelle não era mais aquele duplo de quem precisava explicar, com dificuldade, quais eram as necessidades, as vontades, as aversões, as angústias. Descobria o mundo que me cercava, e era eu que me encontrava no interior do mundo.

Foi também a partir desse momento que, por me encontrar regularmente com adultos surdos, deixei completamente de acreditar que iria morrer. Não pensei mais naquilo. E foi meu pai que me deu esse presente magnífico.

Foi um novo nascimento, a vida começou mais uma vez. O primeiro muro caiu. Havia ainda outros em torno de mim, mas foi aberta a primeira brecha em minha prisão, iria compreender o mundo com os olhos e com as mãos. Sonhava. Estava tão impaciente!

Diante de mim, havia aquele homem maravilhoso que me ensinava o mundo. O nome das pessoas e das coisas; há um sinal para Bill, um para Alfredo, um para Jacques, meu pai, minha mãe, minha irmã, para casa, a mesa, o gato... Viviam! E tinha tantas perguntas a fazer! Tantas e tantas. Estava ávida, sedenta de respostas, já que podiam me responder!

No começo misturava todos os meios de comunicação. As palavras que saíam oralmente, os sinais, as mímicas. Estava um pouco perturbada, confusa. Aquela língua de sinais caiu sobre mim subitamente, deram-na para mim aos sete anos, era preciso que me organizasse, que fizesse a triagem das informações que chegavam. E elas eram consideráveis. **A partir do momento em que podemos dizer, por exemplo, com as mãos, em uma linguagem acadêmica e construída: “Eu me chamo Emmanuelle. Tenho fome. Mamãe está em casa, papai está comigo. Meu amigo se chama Jules,**

meu gato se chama Bobine...” A partir de então, somos seres humanos capazes de nos comunicar, capazes de nos construir (grifo meu).

Não aprendi em dois dias, certamente. Em casa, continuei a usar um pouco o código maternal, misturando-lhe os sinais. Lembro-me de que me entendiam, mas não me recordo da primeira frase que construí com os sinais e que eles compreenderam.

Pouco a pouco, arrumei as coisas em minha cabeça e comecei a Ter um pensamento, uma reflexão organizada. A comunicar-me com meu pai, sobretudo.

Depois, minha mãe se juntou a nós em Vincennes. Ela iria sair, ela também, do túnel no qual fecharam meus pais desde meu nascimento, dando-lhes falsas informações e falsas esperanças. Choque para minha mãe. Lugar de encontro de surdos. Lugar de vida, de recreação, de aprendizado para os surdos. Lugar de encontro com os pais enredados nas mesmas dificuldades, com os profissionais da surdez, que colocam em causa as informações e as práticas do corpo médico. Pois eles estavam decididos a ensinar uma língua. A língua de sinais. Não um código, um jargão; mas uma verdadeira língua.

Lembrando-se da primeira vez em Vincennes, mamãe conta:

\_ Senti um medo terrível. Confrontava-me com a realidade. Era como um segundo diagnóstico. As pessoas eram calorosas, mas ouvi histórias sobre o sofrimento de crianças, o isolamento terrível que tinham vivido antes. Suas dificuldades de adultos, seus combates permanentes. Vomitei tudo aquilo. Havia me enganado. Tinham me enganado dizendo: “Com a reeducação, com o aparelho, ela vai falar...”.

Meu pai conta:

\_ Era como se até então não houvesse escutado, ou não houvesse desejado escutar “um dia ela FALARÁ” (grifo da autora).

Vincennes é um outro mundo, o da realidade dos surdos, sem indulgência inútil, mas também o da esperança dos surdos. Certamente o surdo chega a falar, bem ou mal, mas trata-se apenas de uma técnica incompleta para muitos deles, os surdos profundos. Com a língua de sinais, mais a oralização e a vontade voraz de comunicação que sentia em mim, iria fazer progressos espantosos.

O primeiro, o imenso progresso em sete anos de existência acabara de acontecer: eu me chamo “EU”.

## ANEXO III

### ATIVIDADES DO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS SURDAS

#### LÍNGUA DE SINAIS

- ▣ Assistir ao vídeo *Vejo Vozes* (duração: 20 min)
- ▣ Recontagem da história pelas professoras
- ▣ Representação da história com bonecos
- ▣ Argüição dos professores em relação aos nomes de personagens, cenários e etc.
- ▣ Relacionar personagens da história com conhecidos da criança
- ▣ Organização das gravuras em seqüência
- ▣ Argüição dos professores em relação a história p.p. dita
- ▣ Formação de perguntas pelas crianças
- ▣ Dramatização da história
- ▣ Desenho da história
- ▣ Recontagem da história pelas crianças

#### FONOAUDIOLOGIA (aprendizado de Língua Portuguesa, discriminação auditiva, leitura oro-facial)

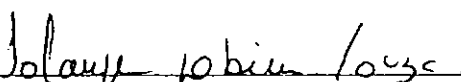
- Nomeação dos personagens pelo fonoaudiólogo
- Leitura labial de palavras em conjunto fechado (nome dos personagens, cenários, etc.) com utilização de gravuras (desenho + escrita)
- Discriminação auditiva de palavras em conjunto fechado (nome dos personagens, cenários, etc.) com utilização de gravuras (desenho + escrita)
- Nomeação de pessoas ou objetos relacionados com a história
- Leitura labial de frases em conjunto fechado, com utilização de gravuras (desenho + escrita)
- Discriminação auditiva de frases em conjunto fechado, com utilização de gravuras (desenho + escrita)
- Recontagem da história pelo fonoaudiólogo
- Nomeação de palavras pelas crianças
- Nomeação de frases pelas crianças
- Leitura labial em conjunto aberto
- Discriminação auditiva em conjunto aberto
- Desenho
- Dramatização

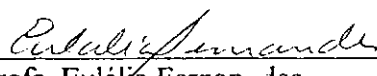


- Formulação de perguntas pelas crianças
- Recontagem da história.

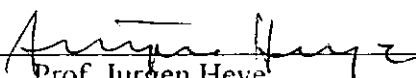
Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC-Rio pela aluna Aliny Lamoglia de Carvalho Sixel, intitulada "Linguagem e surdez: Um enfoque contextualista", e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Carolina Lampreia (Orientadora)  
PUC-Rio

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Solange Jobim e Souza  
PUC-Rio

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Eulália Fernandes  
UFF

Visto e permitida a impressão  
Rio de Janeiro, ...5...1...63/1999.

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Jurgen Heye  
Coordenador dos Programas de Pós-Graduação do Centro de  
Teologia e Ciências Humanas