



PUC
RIO

MAURA CRISTINA BATISTA

**O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA SUBJETIVIDADE
NA INTERAÇÃO MÃE OUVINTE / CRIANÇA SURDA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Rio de Janeiro, 14 de janeiro de 2002

**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 B333 TESE UC

Autor Batista, Maura Cristina

Titulo O desenvolvimento da linguagem e da subjetividade na i



Ex.2 PUC-Rio - PUCB

120194

00249769

MAURA CRISTINA BATISTA

**O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA SUBJETIVIDADE
NA INTERAÇÃO MÃE OUVINTE / CRIANÇA SURDA**

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

Orientadora: Carolina Lampreia

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro, Janeiro de 2002

120194



150
B 333
TESE UC
4x.2

"O 'Planeta dos Surdos' compreende 130.000.000 de indivíduos em todo o mundo. Um contingente silencioso, invisível, que nós ignoramos. Por medo, por desconforto, por desconhecimento profundo... O estudo deste mundo proporciona uma reflexão apaixonante sobre os comportamentos, as religiões, as artes, as linguagens. A sua língua gestual é um tesouro da humanidade. Em nossa sociedade de comunicação, os ouvintes têm tudo a aprender daqueles que falam com seus corpos".

Jean Grémion

Aos meus pais, que me permitiram crescer com verdade.

A Paula Ackstein, filha por opção.

AGRADECIMENTOS

A Carolina Lampreia pela competência, exigência, disponibilidade, dedicação e atenção com que me acompanhou em todo este percurso.

A Cláudia Garcia, cuja postura desafiadora, durante a disciplina Seminários de Dissertação, me instigou a tentar uma produção cada vez melhor.

A Marise Lira de Sousa e Vera Lúcia Lima Silva pela atenção e apoio durante esta jornada.

A amiga Aliny Sixel pela indicação para o Programa Surdez desenvolvido na UERJ e UFRJ.

A Eulália Fernandes e Márcia Goldfeld, respectivamente, pela oportunidade de participação no Programa Surdez da UERJ e UFRJ.

A Alessandra Costa Pessanha e Andréa Nascimento Mayrink por terem me colocado em contato com as famílias das crianças participantes da pesquisa.

Às famílias de Bruno e Rafael pela disponibilidade e boa vontade com que me receberam e aceitaram participar da pesquisa.

Aos amigos que direta e indiretamente apoiaram esta difícil caminhada.

RESUMO

O presente trabalho investiga a importância do processo de interação entre uma criança surda congênita profunda e sua mãe ouvinte para o desenvolvimento da linguagem e da subjetividade desta criança, considerando-se que mãe e criança não compartilham o mesmo código lingüístico.

Esta investigação apoia-se nas contribuições teóricas de Wittgenstein e Vygotsky, autores que defendem a importância da linguagem e da atividade prática em todo o processo de desenvolvimento humano e que consideram que sua ocorrência só é possível a partir das interações estabelecidas entre os indivíduos de uma comunidade em um determinado contexto. No caso da criança surda este contexto se refere ao lugar onde ela possa adquirir e desenvolver uma língua visual, ou seja, a língua de sinais.

A investigação foi realizada a partir de uma pesquisa empírica na qual são comparadas as interações de duas díades de mãe ouvinte-criança surda e mãe ouvinte-criança ouvinte, a fim de melhor compreender a evolução de todo este processo. As díades foram observadas em seu ambiente natural e como instrumento de registro foi utilizada a filmagem do processo interativo estabelecido entre cada uma delas.

A análise dos dados da pesquisa aborda, principalmente, o conteúdo e a forma dos episódios interativos entre as díades no contexto em que adquirem significado para as crianças surda e ouvinte.

Os resultados desta análise apontam para diferenças significativas no processo de desenvolvimento geral das crianças, fato que pode ser evidenciado com a comparação do desempenho lingüístico e social das mesmas à luz dos pressupostos teóricos que servem de base para a elaboração desta investigação.

Palavras-chaves: surdez, interação, linguagem, subjetividade.

ABSTRACT

This work investigates the importance of the interaction process between a deeply congenital deaf child and his hearing mother for the development of this child's language and subjectivity, considering that the mother and the child do not share the same linguistic code.

This investigation is based upon Wittgenstein and Vygotsky's theoretical contributions, authors who defend the importance of language and of practical activity during the whole process of human development and who consider that its occurrence is only possible because of the interactions established among a community of individuals in a determined context. In the deaf child's case, this context refers to the place where he can acquire and develop a visual language, in other words, the signal language.

The investigation involved an empirical research in which the interactions of two pairs of hearing mother-deaf child and hearing mother-hearing child are compared, for a better understanding of this whole process. The pairs were observed in their natural environment through video recording of the interactive process.

The analysis of the data embraces, mainly, the content and form of the interactive episodes between the pairs in the context in which they acquire meaning.

The results point to meaningful differences in the children's general development process, fact which can be evidenced through the comparison of their linguistic and social performance.

Key-words: deafness, interaction, language, subjectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – LINGUAGEM E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE	7
– Wittgenstein e a linguagem enquanto prática social	8
– Vygotsky e a teoria sócio-interacionista	17
CAPÍTULO 2 – O DESENVOLVIMENTO DA SIGNIFICAÇÃO DA CRIANÇA SURDA	30
– Surdez	31
– O desenvolvimento da linguagem em crianças ouvintes	34
– A criança surda e o desenvolvimento da significação	40
– A interação mãe ouvinte-criança surda	43
CAPÍTULO 3 - ESTUDO DE CASO COMPARATIVO	52
– Caracterização dos sujeitos	54
– Procedimento	57
➤ Descrição da coleta de dados	57
➤ Análise dos dados	60
➤ Resultados da análise dos dados	61
– Discussão	81
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO E LINGUAGEM DAS CRIANÇAS SURDA E OUVINTE	85
CONCLUSÃO	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

INTRODUÇÃO

Estudar a problemática da criança surda implica, necessariamente, entender como se origina e se desenvolve o pensamento e a linguagem nesta criança. Dessa forma, investigar esse fenômeno, para alguns uma unidade construída socialmente na interação com outras pessoas, é fundamental na compreensão de seu desenvolvimento. Isto acontece na medida que a modalidade interativa, inicialmente centralizada na figura materna, desempenha uma função significativa no processo de aquisição da linguagem, de constituição do pensamento, da subjetividade e, conseqüentemente, das futuras relações sociais da criança surda.

Entender a real função que a interação social desempenha na constituição subjetiva da criança surda, pressupõe, acima de tudo, conhecer a concepção de sujeito que referencia nosso olhar em qualquer investigação envolvendo o ser humano.

O pensamento cartesiano, há séculos predominante na história da humanidade, deixou como herança uma visão universalista e dualista de homem, cuja constituição biológica inata apresenta características de desenvolvimento pré-determinadas, tendo o meio social o papel de fazê-las emergir até um limite fixo pré-estabelecido sem, no entanto, desempenhar qualquer função em sua determinação.

Em oposição à visão inatista, a concepção construtivista defende a importância do meio social na constituição do sujeito, inclusive ressaltando que seu desenvolvimento é dependente da cultura e das relações interpessoais mediadas, especialmente, pela linguagem, visão que compartilho na investigação do tema em questão.

A adoção de um paradigma onde a linguagem atua como constituidora do pensamento e da subjetividade humana, certamente levanta questões sobre a visão de linguagem a respeito da qual se fala. Dessa forma, torna-se

fundamental esclarecer a diferença entre as concepções representacional e não representacional de linguagem, a partir das quais são investigados os temas sobre linguagem, considerando-se a impossibilidade de realizá-los de forma desvinculada dos fundamentos teóricos e filosóficos da concepção que os sustentam.

A visão representacional ou objetivista concebe linguagem como o instrumento através do qual o pensamento é representado e a realidade interpretada, independente de seu contexto de significações, ou seja, existe uma mente que forma representações de uma realidade absoluta e inquestionável. Esta posição evidencia a anterioridade do pensamento em relação à linguagem reforçando a dicotomia entre os dois.

Já na concepção não representacional ou contextualista, a linguagem é entendida como prática social, construída e empregada em seu contexto de uso. Logo, linguagem é tudo o que envolve significação e uso de signos e não a representação do pensamento, sendo, portanto, impossível falar de uma realidade *em si*, absoluta, independente da forma como é significada, assim como de um pensamento anterior à linguagem.

Ao considerar que linguagem é tudo o que envolve significação, a concepção não representacional abre espaço para a compreensão de toda atividade humana que envolve linguagem, visto que o homem é o único animal inserido em um mundo de ações, significações e atos simbólicos. O homem é constituído por este mundo e este representa, portanto, o contexto sócio-cultural no qual a linguagem deve ser vivenciada e aprendida, ou seja, a sua dimensão social.

Como o contexto de significações instaurado pela linguagem enquanto prática social assume papel crucial na investigação deste tema, faz-se necessário um estudo mais aprofundado da visão contextualista de linguagem que, nesta pesquisa, foi feito através de sua análise em uma perspectiva filosófica baseada nas idéias pragmáticas do "segundo" Wittgenstein. O autor é

o que melhor se opõe à visão representacional de linguagem, mostrando sua inadequação e redimensionando a relação entre pensamento e linguagem.

Se a linguagem deve ser aprendida no contexto de significações sócio-culturais onde é vivenciada, conclui-se que as relações interpessoais produzidas e produtoras deste contexto sejam fundamentais no processo de constituição do indivíduo. Este pressuposto encontra respaldo na teoria sócio-interacionista, representada especialmente por Vygotsky que trouxe, para este trabalho, a discussão psicológica indispensável à compreensão do papel da linguagem na constituição do pensamento e da subjetividade humana, complementando o caráter filosófico (e antropológico) da concepção wittgensteiniana.

Linguagem e fala são funções freqüentemente confundidas. Quando se discute linguagem enquanto processo constitutivo do pensamento e do sujeito, é comum se pensar em linguagem apenas como língua na modalidade oral, adquirida de forma espontânea através do diálogo e possibilitada pela função auditiva. Dessa forma, para não suscitar dúvidas, é necessário definir termos como linguagem, fala e significação a fim de possibilitar uma melhor compreensão das idéias expostas neste trabalho.

Os termos linguagem, fala e significação são utilizados com sentidos distintos por diferentes autores. Não é meu objetivo fazer esta diferenciação, mas apenas esclarecer como eles foram usados no contexto deste trabalho. O termo significação foi utilizado de forma ampla envolvendo o sentido que as expressões adquirem no contexto social no qual estão inseridas. Já o termo linguagem foi considerado como um sistema simbólico, regulador do pensamento e não apenas como função comunicativa. O termo fala foi usado como a produção lingüística do falante e, portanto oral, na relação dialógica, de interação. Qualquer outro sentido que estes termos assumiram neste estudo, foi devidamente especificado.

Partindo de reflexões envolvendo questões relacionadas à linguagem e à forma como ela participa da constituição do pensamento e da subjetividade

do surdo, senti a necessidade de investigar o processo de desenvolvimento lingüístico e social de uma criança portadora de surdez congênita profunda (>90dB)¹ e, portanto, impedida de ter acesso natural a uma língua oral. Com isso, pretendi também desmitificar a idéia, ainda por muitos defendida, de que a comunicação oral é a única alternativa para o surdo e sem a qual ele não será capaz de se comunicar, de se integrar à comunidade ouvinte e, portanto, de desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte, que na verdade ele não é. Ainda hoje, esta ideologia oralista encontra adeptos, cujas idéias são herança da visão inatista de sujeito e da concepção representacional de linguagem, diferente da visão aqui defendida que entende linguagem como prática social, desempenhando papel decisivo no planejamento, orientação e regulação do indivíduo e da atividade social.

Nessa perspectiva, onde fica marcada a importância das relações sociais e lingüísticas na constituição do indivíduo, pode-se considerar que as limitações lingüística, social, cognitiva, educacional e afetiva da criança surda não têm origem em sua condição orgânica, mas no meio social freqüentemente inapropriado à utilização de uma língua que a criança possa adquirir de forma espontânea - a língua de sinais - o que prejudica sua interação, especialmente se não existir um trabalho precoce que privilegie a modalidade interativa na vida desta criança. Esta interação deve ser inicialmente centralizada na figura da mãe, que interpreta ações, vocalizações e gestos da criança, conferindo-lhes significado em um determinado contexto, exercendo papel significativo na aquisição da linguagem e na constituição do pensamento e da subjetividade da criança surda.

Partindo da hipótese de que diferentes tipos de interação levam a diferentes formas de aquisição da linguagem e de constituição subjetiva, meu objetivo é analisar o tipo de interação estabelecida pela mãe ouvinte com a criança surda na facilitação do processo de aquisição da linguagem, isto é, no desenvolvimento da significação, avaliando como esta interação influencia a

¹ A surdez é classificada de acordo com os graus de perda auditiva: leve (<40dB), moderada (40 a 70dB), severa (70 a 90dB) e profunda (>90db).

capacidade da criança em organizar o seu repertório de significados e sua constituição subjetiva a partir disto. Neste contexto, entende-se por tipo de interação, as ações empreendidas pela mãe para compartilhar atenção, afeto, carinho, olhares, gestos, brincadeiras, conversas e ações para colocação de limites e satisfação das necessidades básicas da criança, considerando-se que mãe e criança não compartilham a mesma língua. Para enriquecer o trabalho, optei também pela análise do desenvolvimento da significação da criança ouvinte, utilizando para isto uma díade de mãe ouvinte-criança ouvinte, a fim de, comparativamente, facilitar a avaliação do processo. As mães envolvidas no estudo têm basicamente o mesmo nível sócio-econômico-cultural e as crianças idades muito próximas. A análise das interações foi feita a partir de dados coletados em uma pesquisa de campo composta de filmagens das situações interativas entre cada uma das díades.

A investigação deste tipo de interação torna-se relevante na compreensão do desenvolvimento da criança surda, visto que é através da mãe que se dá o primeiro contato daquela com o mundo. Logo, esta interação tem influência determinante nas futuras interações e relações sociais desta criança, pois mesmo que conviva com a comunidade surda, ela faz parte de uma comunidade majoritariamente ouvinte. Além disso, devido à escassez de estudos brasileiros sobre o tema, é relevante contribuir na produção de conhecimentos que levem a novas formas de ação e/ou intervenção por parte de profissionais e, principalmente, de famílias onde nascem crianças surdas, considerando-se que mais de 90% dos casos de surdez congênita acontecem em famílias ouvintes que nunca tiveram contato direto com surdos (Schein, 1996).

Para tentar atingir o objetivo, esta dissertação será dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo será feita uma análise filosófica da linguagem baseada no caráter antropológico que a teoria pragmática de Wittgenstein confere à linguagem, concebendo-a como prática social. Serão apresentados também os principais conceitos da teoria sócio-interacionista de Vygotsky, pela

importância que o autor confere à linguagem como processo decisivo na constituição do sujeito, o que muda radicalmente a perspectiva de investigação da surdez.

No segundo capítulo será feita uma reflexão a respeito de surdez enquanto *diferença cultural* e considerações sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças ouvinte e surda. Será relatada ainda uma revisão de literatura na qual são citados estudos sobre o processo de interação, *principalmente, entre mães ouvintes e crianças surdas.*

No *terceiro capítulo, com base nos conceitos teóricos discutidos, será apresentada a pesquisa de campo realizada a partir de um estudo de caso comparativo entre duas díades, mãe ouvinte-criança surda e mãe ouvinte-criança ouvinte, com o objetivo de analisar de que forma a interação estabelecida com as crianças influencia seu desenvolvimento lingüístico e a constituição de sua subjetividade. O levantamento dos dados desta pesquisa foi feito através de filmagens realizadas a partir de observação direta das díades.*

No quarto capítulo o desenvolvimento das crianças da pesquisa será analisado à luz de alguns conceitos básicos das teorias de Wittgenstein e Vygotsky discutidas no capítulo 2.

A apresentação da pesquisa e a discussão do quarto capítulo tornam-se relevantes porque possibilita a construção de novos olhares sobre a surdez, devido ao fato de evidenciarem aspectos do desenvolvimento social e lingüístico da criança surda que, com certeza, são essenciais à reflexão sobre o tema e à criação de qualquer programa de intervenção com esta criança.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

As reflexões a respeito da linguagem, neste estudo, se relacionam especialmente ao papel que esta, enquanto prática social, desempenha na constituição do pensamento e da subjetividade humana e, mais especificamente, da criança surda.

A adoção de um paradigma que concebe a linguagem como responsável pelos mais importantes processos humanos, como por exemplo a constituição do pensamento, implica, necessariamente, entender de que forma ela se origina e se desenvolve possibilitando a ocorrência destes processos.

Nessa perspectiva, estudiosos como Wittgenstein, em sua segunda fase, e Vygotsky merecem atenção especial, visto que seus pressupostos teóricos defendem a função constituidora da linguagem em todo o processo de desenvolvimento humano, fato que torna relevante minha filiação às propostas teóricas desenvolvidas por ambos na investigação do tema em questão.

As contribuições de Wittgenstein baseiam-se, principalmente, na concepção contextualista de sua teoria pragmática, na qual a linguagem deixa de ser vista como representação do pensamento, ponto central de sua primeira fase, passando a ser concebida como prática social, o que confere um caráter antropológico a suas idéias.

Alguns pressupostos fundamentais à compreensão das idéias teóricas do autor, neste contexto, serão discutidos no decorrer do capítulo. Entre eles, pode-se destacar a diferença entre as visões representacional e não representacional de linguagem, esta última através de uma abordagem mais ampla na qual significação, prática, ação e contexto assumem importância crucial. Também serão abordados os conceitos de jogos de linguagem e de semelhanças de família, visto que estes são fundamentais para o

desenvolvimento da linguagem em seus diversos contextos de uso, a partir das formas de vida de uma cultura em um determinado momento social e histórico.

Já Vygotsky, com sua visão sócio-interacionista, acrescenta à concepção antropológica de Wittgenstein, a discussão psicológica indispensável à compreensão do papel da linguagem na constituição do pensamento e da subjetividade humana.

A concepção teórica de Vygotsky apresenta algumas relações com os pressupostos teóricos desenvolvidos por Wittgenstein, principalmente no que se refere à importância da linguagem e da atividade prática no processo de desenvolvimento humano; embora Vygotsky, em alguns momentos, adote uma posição claramente cognitivista, indo de encontro a si mesmo e diferenciando-se das idéias de Wittgenstein.

Para um melhor entendimento da importância que a obra de Vygotsky tem nesta discussão serão abordados alguns conceitos básicos de sua teoria, tais como desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediação social e lingüística, internalização e formação de conceitos. A compreensão destes conceitos torna-se fundamental em qualquer tipo de intervenção que se faça com a criança surda, logicamente por aqueles que concebem a linguagem dentro desta perspectiva, visto que só conhecendo o processo de desenvolvimento da criança ouvinte será possível criar estratégias e alternativas que possibilitem um desenvolvimento adequado à criança surda.

Wittgenstein e a Linguagem enquanto Prática Social

Uma importante contribuição das idéias teóricas de Wittgenstein na abordagem central do tema deste estudo, a surdez, diz respeito à significação, visto que a questão do desenvolvimento da significação, ou da linguagem, da criança surda é a que mais interfere em sua interpretação da realidade e, conseqüentemente, na constituição de seu pensamento e de sua subjetividade.

Em sua segunda fase, a que me interessa, Wittgenstein equipara o conceito de significação ao conceito de uso das expressões lingüísticas (Condé, 1998), o que me faz pensar na impossibilidade da criança surda desenvolver seu instrumental lingüístico independente do contexto de uso de uma língua viva, a língua de sinais, produzida através de intercâmbios sociais.

Dessa forma, o conceito de significação faz parte de uma perspectiva mais ampla de linguagem, a partir da qual fica mais fácil compreender outros conceitos da obra de Wittgenstein e também relacioná-los à possibilidade de construção de uma prática de linguagem com crianças surdas. Para isto, entretanto, é fundamental começar mostrando um pouco do caminho percorrido pelo autor para posteriormente passar à fase que me interessa.

Ludwig Wittgenstein influenciou decisivamente a filosofia analítica da linguagem contemporânea de forma diferenciada, caracterizando duas fases em sua maneira de conceber a linguagem (Marcondes, 2000).

Em sua primeira fase, Wittgenstein discute suas idéias a partir da visão representacional ou objetivista de linguagem. Nesta visão a linguagem é concebida como o instrumento através do qual a realidade é representada independente de seu contexto de significações, ou seja, existe a linguagem que forma representações de uma realidade absoluta e inquestionável. Nesta perspectiva, a realidade independe do sujeito e da linguagem, sendo esta a representação de uma realidade *em si* concebida de forma a-histórica e descontextualizada a partir de um sistema estrutural preciso, no qual a associação fidedigna entre a palavra e o objeto é capaz de expressar a realidade tal qual se apresenta. Dessa forma, linguagem é a representação fiel da realidade e existe de forma apriorística à ação do indivíduo no mundo e ao contexto de significações que constróem essas ações e, conseqüentemente, a subjetividade deste indivíduo (Mesquita, 2000).

Ao não considerar o contexto de significações, a visão representacional concebe que o significado de uma expressão lingüística é determinado por sua relação com o real, com o fato que pretende descrever, sendo, portanto,

determinado pela referência, ou seja, um objeto empírico, um pensamento ou uma entidade abstrata, tendo, portanto, um sentido único (Lampreia, 1992).

De acordo com o *primeiro* Wittgenstein, a linguagem se define por sua relação com a realidade porque existe um isomorfismo, isto é, uma relação lógica entre ambas. Este isomorfismo é uma das suposições básicas do *Tractatus logico-philosophicus* (Marcondes, s/d), sua única obra publicada em vida e importante marco na filosofia, pois traz a discussão sobre a essência da representação.

A adoção da concepção representacional de linguagem leva a alguns equívocos, principalmente no que se relaciona à temática da surdez, pois como subsidiária da visão inatista de homem, característica do cartesianismo, desconsidera a constituição social do sujeito, reforçando a idéia de surdez como deficiência e não como diferença cultural, conceito que será discutido no próximo capítulo. O melhor exemplo disso diz respeito aos métodos de treinamento oral que utilizam a representação para nomear objetos independentes de seu contexto de uso.

Com base na concepção pragmática da linguagem e sua visão de filosofia como análise crítica da linguagem, o *segundo* Wittgenstein coloca em outros termos a relação entre linguagem e realidade e reformula a noção de representação, já que esta, segundo o autor, passa a ser vista como responsável pelos problemas da filosofia na medida em que as palavras da linguagem ordinária são utilizadas independente de seu contexto de uso (Lampreia, 1992).

É justamente em relação à concepção de linguagem que se encontra o ponto radical da ruptura entre o *Tractatus* e as *Investigações Filosóficas*, obra que caracteriza o *segundo* Wittgenstein. Nesta fase, a linguagem passa a ser concebida como prática social e não mais como representação da realidade.

Wittgenstein adota, então, a visão não representacional ou contextualista de linguagem, concebendo-a como uma forma de ação construída e

empregada em seu contexto usual. Desta maneira, linguagem é tudo o que envolve significação e uso de signos e não apenas a representação do pensamento sendo, portanto, impossível falar de uma realidade *em si*, absoluta, independente da forma como é significada. Para Wittgenstein "as representações já se dão em um contexto lingüístico, em um contexto de significações" (Lampreia, 1992, p.273), o que nos impossibilita de conceber o significado de uma expressão lingüística fora do contexto onde o indivíduo está inserido e a partir do qual interpreta a realidade.

Na visão contextualista de linguagem, o significado é estabelecido pelo uso que se faz das expressões verbais e não pela sua forma ou pelo sentido de seus componentes. Logo, conhecer o significado de uma expressão requer conhecer o contexto de atividades no qual ela está inserida e usá-la de acordo com este contexto, que é regido por regras sociais. Nessa perspectiva, a linguagem é uma prática social concreta pois são as práticas de uma comunidade lingüística que estabelecem o padrão de uso das expressões e, conseqüentemente, de suas significações resultantes dos jogos de linguagem, das formas de vida e das atividades de que é parte integrante. A linguagem é, então, constitutiva tanto da realidade quanto de nossa compreensão sobre esta, o que significa dizer, constitutiva do pensamento e do sujeito.

Se a linguagem é uma prática social que constitui o sujeito, é necessário que este esteja, desde o seu nascimento, inserido em um contexto onde possa aprender o seu sistema de significações e crenças. Para uma criança ouvinte que já nasce exposta a uma rede de significações, inicialmente através da linguagem instaurada pelos pais, predominantemente através de uma língua oral, esse processo acontece naturalmente. Aos poucos, a partir da interpretação de suas ações pelo adulto, a criança começa a aprender as formas de vida da cultura a que pertence e que constitui seu modo de agir e pensar. Entretanto, para a criança surda a situação é mais complexa, visto que a comunicação através da língua oral, a partir de determinado momento, é insuficiente ao seu desenvolvimento. Logo, faz-se necessária, principalmente, a utilização de uma língua viva, visual, a língua de sinais, através da qual a

criança possa aprender o sistema de significações da comunidade em que vive, construir sua maneira de interpretar a realidade e, assim, potencializar seu desenvolvimento lingüístico, social, afetivo e cognitivo.

Dessa forma, entende-se que linguagem, para Wittgenstein, não é apenas aquilo que acontece em uma situação de comunicação; ela envolve todo o sistema de crenças ou mitologia da cultura da qual o indivíduo é parte integrante e através da qual interpreta a realidade. Assim, o indivíduo tanto é agente quanto produto de uma realidade que não pode ser dissociada da rede de significações que envolve as crenças básicas de sua cultura e nas quais ele aprende a confiar desde que nasce. Neste sentido, uma criança não começa a acreditar em uma série de coisas, de proposições porque tem uma capacidade inata para tal; ela acredita porque aprende a agir de acordo com crenças que aos poucos formam um sistema daquilo em que se acredita e que atua como um tipo de mitologia que exerce um papel regulador em sua maneira de interpretar o mundo. Logo, a mitologia de uma cultura é uma criação humana, produto dos mitos de verdade que determinam o comportamento, a linguagem, enfim, o modo de ser, de falar e de pensar dos indivíduos desta cultura em um determinado momento histórico (Costa, 1999). Portanto, o contexto mitológico é fator determinante na maneira como o indivíduo constrói sua imagem do mundo e da realidade, predominando também na forma como constitui seu pensamento e sua subjetividade.

Nesta perspectiva, a linguagem só pode ser entendida a partir das formas de vida de uma cultura, isto é, de suas necessidades e interesses, visto que é no contexto mais amplo de crenças e mitologia que as atividades de um contexto específico ganham significado (Lampreia,1992). Assim, o significado de uma expressão lingüística (termos, sentenças) é variável, só podendo ser compreendido dentro de seu contexto usual, não estando esta compreensão, necessariamente, vinculada à definição conceitual, mas sim ao uso dessas expressões na prática. Logo, "as diferenças no significado não estão nos atos mentais de significação mas em fatores externos, pragmáticos" (Lampreia,1999, p.228). Dessa forma, ficam evidentes as dificuldades

enfrentadas pela criança surda exposta exclusivamente aos métodos de treinamento oral. Estes priorizam o aprendizado de palavras independente de suas diversas possibilidades de uso nos diferenciados contextos, o que impede que a criança consiga desenvolver a linguagem, ou significação, na prática social, de acordo com suas necessidades e interesses, fato que prejudica todo o seu desenvolvimento. Este ponto ficará mais claro nos dois últimos capítulos.

O aspecto pragmático presente no uso das expressões em contextos diferenciados levou Wittgenstein a formular a noção de jogos de linguagem (Condé, 1998). Nestes, o significado de uma expressão lingüística não é mais estabelecido pela relação direta com o seu referente, como na visão representacional de linguagem, mas sim pelo uso que fazemos desta expressão, o que envolve mais do que a simples análise de suas proposições ou sentenças. Esta análise agora consiste em investigar a forma como as expressões são usadas nos diferentes contextos, em explicitar as regras do jogo, visto que os jogos de linguagem se constituem a partir de regras de uso que determinam o significado das expressões de acordo com o contexto (Marcondes, 2000). Isto significa dizer que a linguagem é uma atividade essencialmente normativa, determinada por regras sociais, cujo caráter convencional permite que seu uso seja modificado de acordo com o contexto, com a prática de uma comunidade lingüística. Estas afirmações são ratificadas com o que diz o § 43 das Investigações Filosóficas:

"Para uma grande classe de casos - mesmo que não para todos - de utilização da palavra 'significado', pode-se explicar esta palavra do seguinte modo: O significado de uma palavra é seu uso na linguagem" (Wittgenstein, 1994).

Dessa forma, uma vez que a significação é construída pelo uso que fazemos das palavras, ela não traz embutida em si uma essência invariável. As diferenças de significado que uma mesma expressão pode assumir no cotidiano são diferenças na prática de usar sentenças, o que possibilita que os jogos de linguagem envolvam não só as expressões, mas também as

atividades com as quais elas estão interligadas, visto que a linguagem deve ser concebida como um aspecto da ação humana (Lampreia, 1999). Assim, segundo Wittgenstein (1994): "(...) Chamarei de 'jogo de linguagem' também a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada" (§ 7).

Nessa perspectiva, conceber a linguagem como uma forma de ação implica entender que o sentido das expressões lingüísticas só pode ser reconhecido nos diversos contextos de atividades ou de experiências dos falantes. Isto requer o domínio do uso correto das expressões, visto que saber utilizar um mesmo termo em contextos diferenciados significa reconhecer o seu sentido em cada contexto específico e entender toda a gama de possibilidades de uso que este termo tem, ou seja, aprender e ser capaz de seguir as regras de uso deste termo. Logo, as regras desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem e entendimento do uso das expressões lingüísticas, pois aprender a linguagem é aprender as regras de uso desta linguagem.

A concepção wittgensteiniana de regra, como podemos perceber, não se refere ao conceito formal de regras. Nesta visão, as regras não são fixas nem pré-determinadas; possuem um caráter dinâmico, um fluxo contínuo que constitui o próprio jogo de linguagem. Portanto, elas se revelam na prática, no jogo, no uso, o que significa dizer que as palavras, expressões ou conceitos têm significados variáveis e dependentes do jogo de linguagem no qual estão inseridos (Lampreia, 1992).

A multiplicidade e variedade de significados que os termos lingüísticos podem adquirir nos diferentes jogos de linguagem levou Wittgenstein a descartar a hipótese, sustentada em sua primeira fase, de que existe um referente fixo para cada conceito. Entretanto, o autor reconheceu que, mesmo com toda essa pluralidade, é possível encontrar alguns traços comuns ou semelhantes entre estes termos, fenômeno que ele chamou de semelhanças de família.

Dessa forma, ainda que a definição de diferentes termos esteja relacionada com o seu contexto de uso específico e por isso com significado e sentido próprios, possivelmente encontrar-se-á uma relação de generalidade que revela traços comuns entre eles. É esta relação que possibilita que os termos sejam divididos em grupos de proposições que envolvem similaridades relacionadas a determinados conceitos, como por exemplo de parentesco ou de jogo. Em uma família existe uma relação de semelhança, fisionômica por exemplo, da mesma forma que o conceito de jogo envolve uma rede de semelhanças e relações condizente com o jogo de linguagem do qual faz parte. Entretanto, semelhança não é identidade, não envolve uma propriedade comum invariável. Ela pode variar, pode aparecer ou desaparecer completamente dentro de um determinado jogo de linguagem, ou mesmo na passagem de um jogo para outro. Um exemplo wittgensteiniano clássico que elucida essa malha de relações e semelhanças é o exemplo da família dos termos que constituem o conceito de jogos, como podemos constatar:

"Observe, p. ex., os processos que chamamos 'jogos'. Tenho em mente os jogos de tabuleiro, os jogos de cartas, o jogo de bola, os jogos de combate, etc. O que é comum a todos estes jogos? -Não diga: '*Tem que* haver algo que lhes seja comum, do contrário não se chamariam 'jogos' -mas *olhe* se há algo que seja comum a todos. -Porque, quando olhá-los, você não verá algo que seria comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, aliás, uma boa quantidade deles. Como foi dito: não pense, mas olhe! -Olhe, p. ex., os jogos de tabuleiros com seus variegados parentescos.

Passe agora para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aquela primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem, outros se apresentam. Se passarmos agora para os jogos de bola, veremos que certas coisas comuns são mantidas, ao passo que muitas se perdem. - Prestam-se todos eles ao '*entretenimento*'? Compare o xadrez com o ludo. Ou há, por toda parte, ganhar e perder, ou uma concorrência dos jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há ganhar e perder; mas, se uma criança atira a bola contra a parede e a agarra novamente, neste caso este traço desapareceu. ...E assim podemos percorrer os muitos, muitos outros grupos de jogos, ver as semelhanças, aparecerem e desaparecerem.

E o resultado desta observação é: vemos uma complicada rede de semelhanças que se sobrepõem umas às outras e se entrecruzam. Semelhanças em grande e pequena escala" (Wittgenstein, 1994, § 66).

Podemos concluir, então, que se não existe uma característica comum que atravesse todos os jogos, não existe também uma linguagem universal e, conseqüentemente, conceitos fixos, rígidos, visto que eles não possuem uma definição única, verdadeira, mas diversas definições que variam de acordo com seu uso e, portanto, com o jogo de linguagem do qual participam. Assim, podemos considerar que, para Wittgenstein, não existe a linguagem, mas sim linguagens, ou seja, diferentes usos das expressões lingüísticas em diferentes jogos de linguagem (Condé, 1998).

Os conceitos wittgensteinianos aqui desenvolvidos são bastante úteis na compreensão do que pode acontecer com o desenvolvimento de uma criança surda que não tem acesso a uma língua estruturada que ela possa adquirir de forma contextualizada, a língua de sinais. Estes conceitos me levam a fazer uma analogia entre a língua oral e a língua de sinais, pois enquanto a criança ouvinte aprende diferentes usos da palavra em um contexto de falantes, a criança surda pode e deve aprender diferentes usos de sinais em um contexto adequado à aquisição e ao desenvolvimento de uma língua visual. Diante de tudo o que já foi discutido, entendo que esta seja a única possibilidade efetiva que a criança surda tem de constituir-se como sujeito lingüístico e, assim, potencializar a constituição de seu pensamento.

O caráter antropológico que Wittgenstein confere ao desenvolvimento da linguagem será complementado com a concepção psicológica postulada por Vygotsky, como veremos a seguir.

Vygotsky e a Teoria sócio-interacionista

O primeiro contato da criança ouvinte com a língua estruturada de sua comunidade acontece através de interações sociais estabelecidas com ela desde o seu nascimento. Nestas interações, os adultos usam *palavras* cujos significados são assimilados pela criança de forma gradual, fazendo sentido e evoluindo à medida em que ela se desenvolve, o que também só é possível por causa da fala/ linguagem. O que acontece, então, com o desenvolvimento da criança que pelo fato de não ouvir, não tem acesso a essas *palavras* através da interação dialógica da mesma forma que nós ouvintes?

A maioria das dificuldades enfrentadas pela criança surda se relaciona, principalmente, aos problemas na aprendizagem de uma língua estruturada, visto que geralmente ela nasce em uma comunidade ouvinte, cuja língua oral não pode ser adquirida naturalmente através desta interação dialógica, fator que interfere em todo o seu processo de desenvolvimento.

Dessa forma, com o objetivo de compreender não só as dificuldades, mas também as possibilidades de desenvolvimento da criança surda, torna-se necessário analisar alguns conceitos da obra de Vygotsky, dada a importância que o autor confere à linguagem/fala no processo de estruturação da consciência e, mais especificamente, sua participação no desenvolvimento do pensamento infantil até a constituição do pensamento verbal, a partir de uma perspectiva social.

Para um melhor entendimento da utilização dos termos linguagem e fala neste contexto, convém mencionar que Vygotsky, em seu livro *Pensamento e Linguagem*, utiliza ora um, ora outro termo quase sempre com o mesmo significado, o que será mantido especificamente na exposição de suas idéias.

Lev Semenovitch Vygotsky foi um dos primeiros psicólogos modernos a considerar a determinação sócio-histórico-cultural no desenvolvimento humano, defendendo que é a partir da internalização da cultura que o indivíduo constitui sua consciência (Brunner, 1998; Cole e Scribner, 1987). O autor ressalta que a

linguagem tem papel decisivo neste processo, visto que é através dela que os indivíduos estabelecem relações sociais e interiorizam conhecimentos, papéis e funções sociais que possibilitam a constituição do pensamento, de sua subjetividade e das funções psicológicas superiores, isto é, atenção, percepção e memória voluntárias.

Para Vygotsky (1988), a constituição das funções psicológicas superiores, características dos seres humanos, envolve mediação semiótica² e mediação social. No desenvolvimento infantil toda função se dá inicialmente em nível social (interpessoal) e depois em nível individual (intrapessoal) através de um processo que implica tanto utilização de signos (linguagens orais e de sinais, sistemas numéricos, mapas, escritas, etc.) quanto interação social e posterior internalização. A ocorrência das relações sociais possibilita o uso desses signos transformando as funções elementares ou biológicas em funções superiores ou sócio-culturais, ou seja, é através da mediação social via linguagem que se constitui o que há de específico no ser humano. Esta afirmação nos leva a concluir, então, que as limitações lingüística, cognitiva, social e afetiva da criança surda não têm origem em sua condição orgânica mas no meio social freqüentemente despreparado para lidar com situações de diferença, especialmente se tiver que utilizar uma língua não oral, o que prejudica a aquisição de uma língua estruturada pela criança surda, e conseqüentemente, todo o seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998), mais que apenas contribuir para a superação da dicotomia entre o social e o individual, ressalta a origem social do individual, estabelecendo uma nova forma de se entender a relação entre pensamento e linguagem.

² O conceito de mediação semiótica é central na obra de Vygotsky, pois o autor considera que um sistema de signos produzidos culturalmente pode transformar a consciência do indivíduo em relação à realidade.

Para o autor, apesar de independentes em suas origens, pensamento e linguagem, posteriormente, se transformam em um processo interdependente no qual a linguagem se constitui na mais importante condição de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entretanto, isto não é simples, visto que de suas origens independentes até a transformação dinâmica em um processo construído socialmente, pensamento e linguagem passam por várias e diferenciadas mudanças.

Se neste momento pensarmos na criança surda que não tem acesso a nenhuma língua estruturada, fica mais fácil entender este processo. A criança surda, apesar desta situação, é capaz de adquirir uma forma elementar de linguagem e também simbolizar, já que existe interação, fator fundamental neste processo (Goldfeld, 1997). O problema situa-se na qualidade e na quantidade das trocas interativas, que estão aquém daquelas estabelecidas pela criança ouvinte através do diálogo com adultos que usam palavras em situações contextualizadas e, portanto, impregnadas de significação, desde o seu nascimento. Como a criança surda não tem a possibilidade de ouvir e não existe a utilização de uma língua visual que ela possa adquirir de forma espontânea, a língua de sinais, as trocas interativas geralmente se restringem às situações isoladas, concretas, descontextualizadas, o que interfere no desenvolvimento pleno de sua capacidade lingüística e, conseqüentemente, de seu pensamento e de sua subjetividade.

No início da vida infantil, pensamento e linguagem estão dissociados, caracterizando o que Vygotsky (1998) denomina de fase pré-intelectual da fala e fase pré-verbal do pensamento. Nesta etapa, a criança possui apenas ações e reações instintivas, às quais a mãe confere significados que aos poucos vão sendo compartilhados pela criança. Por volta dos dois anos de idade, as linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se encontram, os signos começam a mediatizar as ações, transformando-as. Até este momento, a criança só era capaz de utilizar instrumentos na atividade prática; a partir de então, ela será capaz de utilizar signos como instrumentos ou ferramentas psicológica. Em relação a isso Vygotsky (1988) ressalta que:

"Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento...o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem " (p. 26-27).

Esta etapa representa um momento de grande importância no desenvolvimento humano, pois a partir daí os significados das palavras evoluem e se complexificam possibilitando que pensamento e fala comecem a servir à concretização um do outro constituindo-se, assim, o pensamento verbal. Entretanto, esse processo faz um longo percurso envolvendo duas formas de expressões diferentes: social e egocêntrica, visto que a outra forma de expressão, a interior, é o próprio pensamento verbal.

Inicialmente a fala é social tendo uma função comunicativa. A criança dirige-se ao adulto para se comunicar e/ou para que este a auxilie em suas atividades ou na solução de algum problema. A resposta a esta solicitação é fundamental pois possibilita que a criança comece a organizar suas ações a partir das referências culturais e lingüísticas do adulto.

Aos poucos, a criança começa a se utilizar de sua própria fala, apropriada da fala do adulto, na realização das atividades caracterizando a fala egocêntrica que passa a ter a função de regulação e planejamento de suas ações, diferenciando-se cada vez mais da fala social, e iniciando-se, assim, a transição para a fala interior. Inicialmente, esta fala egocêntrica se refere à atividade que já foi realizada. Com o decorrer do desenvolvimento, a fala acontece durante a atividade, até que passa a anteceder a esta, exercendo uma função planejadora. Neste contexto, Vygotsky (1988) cita o desenho como um exemplo claro deste processo: no início, a criança pequena só nomeia os desenhos depois de fazê-los; mais tarde, é capaz de decidir primeiro, através

da fala, o que vai desenhar. A partir deste momento, a criança, ao invés de recorrer ao adulto diante de suas dificuldades como fazia antes, passa a recorrer a si mesma; a linguagem começa, então, a adquirir uma função intrapessoal, além de sua função interpessoal. A partir de então, a ação se torna completa e conscientemente dirigida pela fala, que através do processo de internalização transforma-se em fala interior, o que provocará uma grande revolução no desenvolvimento do ser humano. Entretanto, no caso da criança surda a situação é diferente e mais complexa, pois embora tenha desenvolvido uma forma elementar de linguagem, dificilmente ela consegue se desvincular das situações concretas (Goldfeld, 1997). Assim, na fala interior a criança organiza e planeja suas ações utilizando o pensamento verbal, o que provoca o surgimento da ação voluntária complexa.

Neste contexto, a linguagem atua como o instrumento essencial do processo de internalização do pensamento verbal e possibilita a retomada da realidade sócio-cultural provocando uma série de transformações qualitativas na consciência do ser humano. Para Vygotsky (1988), a internalização é, portanto, a reconstrução interna de uma operação externa potencializada pela interação social.

O processo de internalização pode ser melhor explicitado a partir do processo de significação quando consideramos o desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, este gesto nada mais é do que um movimento dirigido a um determinado objeto que se encontra fora do alcance da criança e que ela, em vão, tenta pegar. Esta tentativa mal sucedida de apenas pegar o objeto ganha um significado estabelecido pela mãe que auxilia o filho. Ela interpreta o movimento da criança como um gesto de apontar, mudando radicalmente a situação, já que o apontar ganha conotação social tornando-se um gesto para os outros. Mais tarde, quando a criança pode vincular seu movimento à situação objetiva como um todo, o movimento que era orientado para o objeto torna-se dirigido a uma outra pessoa como uma forma de estabelecer relações. A criança começa a compreender seu comportamento e o movimento de pegar transforma-se no gesto de apontar. Como consequência dessa mudança

tem-se o movimento simplificado de apontar, que pode ser chamado de verdadeiro gesto, visto que já manifesta objetivamente para os outros todas as funções do apontar, sendo entendido e compartilhado como tal.

Dessa forma, torna-se claro que para Vygotsky (1988) o processo de internalização consiste em uma série de transformações ocorridas ao longo do desenvolvimento, tendo como alicerce as relações reais entre seres humanos, relações estas que, inclusive, possibilitam a constituição de todas as funções psicológicas superiores.

Como já foi dito, ao longo do desenvolvimento humano, as funções mentais elementares passam por transformações potencializadas pelas relações sociais e lingüísticas vivenciadas pelo indivíduo. Esta mediação é determinante neste processo, visto que transforma qualitativamente estas funções, consideradas inferiores, nas chamadas funções psicológicas superiores, ou seja, passam de atenção, percepção e memória involuntárias ao status de funções mediadas, voluntárias.

A atenção é uma das primeiras funções mentais a ser desenvolvida, desempenhando um importante papel em todo o processo de desenvolvimento infantil.

No início da vida, a atenção da criança é dirigida pelo adulto que utilizando palavras cria indicações do que merece a sua atenção, já que a criança ainda não consegue centralizar esta atenção de forma voluntária. Aos poucos, a criança começa a participar deste processo usando ela própria palavras ou sons como indicações que dirijam a atenção do adulto para algo de seu interesse. Logo, "*com o auxílio da função indicativa das palavras, a criança começa também a dominar sua atenção, criando centros estruturais novos dentro da situação percebida*" (Vygotsky, 1988, p. 40, grifo meu), o que ratifica a importância da fala neste processo e suscita novos questionamentos relacionados ao desenvolvimento deste processo na criança que não fala porque não ouve.

Neste contexto, podemos exemplificar, simplificada, o que foi citado da seguinte forma: quando a mãe leva a criança ao parque de diversões pela primeira vez e lhe mostra os brinquedos, os nomeia, diz como sentar e onde segurar, etc., ela, a mãe, não se preocupa com outras situações fora do contexto dos brinquedos, os quais ela acredita ter maior relevância, principalmente, pelo fato de a criança nunca ter estado ali. Assim, a criança passa a prestar atenção e atribuir significado ao que a mãe lhe indicou ser importante; porém, mais tarde, quando volta ao lugar, a criança já é capaz de dominar sua atenção, criando novas possibilidades de exploração do parque, mesmo que só visualmente, e formas diferenciadas de perceber os brinquedos. É o desenvolvimento intersíquico contribuindo para o desenvolvimento intrapsíquico.

Dessa forma, a partir deste tipo de intervenção do adulto, a criança começa a internalizar os padrões de comportamento cultural de sua comunidade e, aos poucos, processos que dependiam da mediação social, como por exemplo aprendizagem e percepção, começam a depender também da criança, através de sua atenção que agora é voluntária.

Muitos estudiosos consideram que a percepção se desenvolve antes da atenção, o que não faz sentido já que sem esta uma criança não consegue perceber satisfatoriamente os estímulos de seu meio social.

A percepção não é um processo organicamente determinado mas construído a partir de conexões e relações com outras funções, principalmente a linguagem que é o fator integrador de todas as funções. Logo, a percepção é parte de um processo dinâmico que evolui no decorrer do desenvolvimento, especialmente o social e o lingüístico.

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas principalmente através da fala que inicialmente assume a função de nomeação. Em relação a isto, Vygotsky (1988) ressalta que:

"A rotulação capacita a criança a escolher um objeto específico, isolá-lo de uma situação global por ela percebida simultaneamente... Pelas palavras, as crianças isolam elementos individuais, superando, assim, a estrutura natural do campo sensorial e formando novos (introduzidos artificialmente e dinâmicos) centros estruturais. A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção "natural" é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte do essencial desenvolvimento cognitivo da criança" (p. 35-36).

Assim, conclui-se que a percepção é parte de um processo dinâmico, cujo progresso é de fundamental importância para as transformações qualitativas do desenvolvimento humano.

Os signos são bastante importantes para o desenvolvimento da memória, pois sua mediação liberta o homem de uma memória natural, marcando uma grande diferença na forma de utilização desta função mental.

A memória é um processo que se desenvolve a partir de relações interfuncionais das quais fazem parte a atenção, a percepção e a fala, sendo esta um signo de crucial importância, visto que seu aparecimento modifica a memória da mesma forma que acontece com as funções anteriores.

Após dominar sua atenção, a criança é capaz de perceber e memorizar fatos que lhe sejam interessantes. Para a criança que fala isto é mais fácil, visto que através de formulações verbais, segundo Vygotsky (1988), ela se liberta das limitações da lembrança direta percebendo mudanças no contexto imediato de atividades e situações passadas podendo agir no presente com a perspectiva de futuro. Logo, mais uma vez é ressaltada a importância da fala/linguagem para o desenvolvimento humano.

Dessa forma, todas as funções psicológicas superiores são mediadas, sendo os signos mediadores o instrumento básico para dominá-las e direcioná-las, já que estes são parte central da estrutura deste processo. Na formação de conceitos esse signo é a palavra que, inicialmente, atua como um meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo.

Entretanto, não se pode deixar de considerar, neste processo, a elaboração mental do material da percepção, ou seja, o nível de desenvolvimento do pensamento, já que o conceito não é uma formação isolada, mas uma parte ativa do processo intelectual.

Nessa perspectiva, entende-se que o pensamento conceitual não é inato, mas um processo que faz um longo e complexo percurso para se desenvolver, percurso este que envolve mediação lingüística e social e sem a qual a criança não consegue construí-lo. A partir das interações estabelecidas com o adulto, a criança cria significações e conceitos que constituem a sua maneira de agir e pensar de forma condizente com os padrões sócio-culturais de sua comunidade. Assim, a linguagem do adulto tem fundamental importância na formação de conceitos, visto que através dela a criança tem acesso à cultura, constituindo-se parte integrante deste processo. Logo,

"A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos" (Vygotsky, 1998, p. 72-73).

Na verdade, a importância atribuída à palavra está relacionada ao seu significado, pois "uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas a um grupo ou classe de objetos; portanto, cada palavra já é uma generalização" (Vygotsky, 1998, p.5-6). Logo, o conceito ou significado de uma palavra não é imutável e transforma-se de acordo com o desenvolvimento cognitivo do ser humano, já que é o nível intelectual do indivíduo que orienta as operações com as palavras. Assim, é o significado que dá corpo às palavras de acordo com o padrão de desenvolvimento do pensamento e do contexto no qual a palavra é utilizada. Embora Vygotsky fale em contexto, sua posição mentalista é claramente oposta aos pressupostos de Wittgenstein, visto que este último

concebe que o significado de uma palavra transforma-se com o uso que se faz dela de acordo com as diferentes práticas de uma determinada comunidade lingüística.

Na primeira etapa da formação de conceitos, a relação entre o significado das palavras e a categorização dos objetos pode ser percebida pela forma aleatória com que a criança organiza estes últimos. É a fase em que os objetos são agrupados sem qualquer fundamento, sendo chamada por Vygotsky (1998) de agregação desorganizada.

Na fase seguinte, a dos complexos, a criança já consegue estabelecer uma associação entre os objetos seguindo critérios para seu agrupamento, embora ainda de maneira factual, visto que suas experiências são baseadas apenas em situações concretas não incorporando, portanto, as abstratas. Apesar disso, na fase final deste estágio, existe uma grande semelhança entre a fala da criança e a fala do adulto; o que as diferencia é o significado atribuído às palavras, já que a criança ainda não percebe as relações lógicas entre os conceitos. Dessa forma, a criança utiliza as palavras de acordo com o seu padrão de desenvolvimento cognitivo que é diferente do nível conceitual presente no padrão intelectual do adulto, marcando-se, assim, a diferença entre o pensamento por complexos e o pensamento conceitual propriamente dito. Em relação a este fato, Vygotsky (1998) faz uma observação que, outra vez, demonstra uma posição mentalista:

"...no estágio dos complexos, o significado das palavras, da forma como é percebido pela criança, refere-se aos mesmos objetos que o adulto tem em mente - o que garante a compreensão entre a criança e o adulto -, e que, no entanto, a criança pensa a coisa de um modo diferente, por meio de operações mentais diferentes" (p. 86-87).

A criança começa a desenvolver sua capacidade de abstração quando, ainda na fase dos complexos, percebe e agrupa os objetos de acordo com sua máxima semelhança, como por exemplo, brinquedos com mesmo formato e cor, para, mais tarde, ser capaz de agrupá-los com base em um único atributo,

o formato *ou* a cor. Esta forma de agrupamento é chamada de conceito potencial e é a precursora dos conceitos verdadeiros, que só são formados depois que a criança consegue usar sua capacidade de abstrair, de analisar, de separar os objetos da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Segundo Vygotsky (1998):

"Somente o domínio da abstração, combinado com o pensamento por complexos em sua fase mais avançada, permite à criança progredir até a formação dos conceitos verdadeiros. Um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento" (p. 98).

O conceito é uma generalização e a capacidade do indivíduo em perceber as relações de generalidade entre eles denota um nível avançado de pensamento, tornando possível a formação do sistema conceitual, outro ponto que distancia Vygotsky da posição contextualista de Wittgenstein.

A noção de que os conceitos fazem parte de um sistema hierarquicamente organizado permite a construção de idéias abstratas. Quando o indivíduo atinge este nível de desenvolvimento, ele é capaz de criar novos conceitos a partir de conceitos já conhecidos independente da situação concreta.

Neste ponto, encontramos um grande problema em relação ao desenvolvimento da criança surda. Como o adulto não consegue conversar com ela naturalmente, ele geralmente se limita aos assuntos que giram em torno de uma situação específica que ela esteja vivenciando naquele exato momento, como por exemplo o banho, a refeição. Logo, a criança surda fica restrita às situações concretas, aos níveis de generalização empobrecidos que não lhe permitem caminhar rumo ao pensamento racional, característica principal e exclusiva do ser humano (Goldfeld, 1997).

Vygotsky (1998) considera que o processo de formação de conceitos verdadeiros ou propriamente ditos envolve tanto o desenvolvimento de

conceitos espontâneos adquiridos na vida diária quanto o desenvolvimento de conceitos científicos aprendidos formalmente na escola, cujo desenvolvimento se torna possível a partir do anterior. Deve-se, no entanto, atentar para o fato de que a aprendizagem formal desses conceitos deve partir sempre do contexto lingüístico geral conhecido pela criança. Ela deve aprender o significado das palavras e expressões através de explicações e exemplos envolvendo situações práticas de sua vida. Logo, não basta que o professor transmita qualquer conceito ao aluno através da explicação de seu significado independente do contexto em que este é usado, posição coerente com a concepção de Wittgenstein.

Desse modo, a aquisição dos conceitos científicos é beneficiada pela sistematização da instrução formal e serve de base para a modificação dos conceitos espontâneos, embora estes também contribuam para o desenvolvimento dos primeiros, visto que para que algo seja sistematizado é necessário um ponto de partida inicial. Logo, o acesso da criança aos conceitos científicos se dá através de explicações baseadas em conceitos que a criança já domina e que, geralmente, são adquiridos a partir de sua experiência prática, usual.

Dessa forma, conceitos científicos e espontâneos passam a fazer parte de um mesmo sistema de inter-relações, no qual a linha descendente de desenvolvimento dos primeiros (do geral para o específico) provoca o desenvolvimento ascendente (do específico para o geral) dos conceitos espontâneos. Assim, estes conceitos se complementam, um impulsionando o desenvolvimento do outro.

Como já foi visto, a linguagem e o desenvolvimento mental são os pontos cruciais na formação de conceitos. Como o desenvolvimento mental só é possível com a participação da linguagem fica evidente a primazia desta em todo o processo de desenvolvimento humano.

Como foi destacado, Vygotsky, em alguns pontos de sua teoria, assume uma posição que tende para o mentalismo. Esta discussão, entretanto, não é

relevante para o propósito deste trabalho pois minha intenção foi apenas utilizar seus pressupostos teóricos na defesa da relevância da linguagem para a constituição do sujeito, objetivo que a teoria do autor alcança de forma satisfatória. No entanto, um melhor aprofundamento desta crítica pode ser encontrado em Lampreia (1992), visto que a autora analisa de forma clara e sistemática os pontos contraditórios da teoria de Vygotsky a partir das análises críticas feitas por Wittgenstein a respeito da linguagem.

Dessa forma, entende-se que, apesar de evidenciar a posição mentalista de Vygotsky em alguns momentos, nada do que foi discutido de sua teoria fica invalidado, pois de acordo com o que foi visto tanto nas idéias teóricas de Wittgenstein quanto nas de Vygotsky, podemos concluir que toda a problemática enfrentada pela criança em geral e, particularmente, pela criança surda tem seu foco de origem no meio social, já que este não facilita o acesso desta criança a uma língua estruturada, ponto crucial dos nós que atam o seu desenvolvimento.

O próprio Vygotsky (1993) estudou o desenvolvimento de crianças surdas a partir dos pressupostos gerais de sua teoria e ressaltou que estas podem se desenvolver de forma *diferente* da criança ouvinte, caso o ambiente social lhes possibilite o acesso a uma língua estruturada que elas possam adquirir naturalmente. Diferente, neste caso, significa apenas de outra forma, ou seja, nem pior, nem melhor. Assim, para possibilitar esse processo de maneira adequada às potencialidades da criança surda, de maneira que ela possa constituir seu pensamento e sua subjetividade, torna-se necessário investigar e compreender como ocorre seu desenvolvimento, especialmente o lingüístico e o social, como será visto após a discussão sobre o desenvolvimento da linguagem da criança ouvinte.

CAPÍTULO 2

O DESENVOLVIMENTO DA SIGNIFICAÇÃO EM CRIANÇAS SURDAS

O desenvolvimento da linguagem, isto é, da significação está diretamente relacionado ao processo de interação estabelecido com a criança desde o seu nascimento. Através deste processo, a criança torna-se capaz de apreender o mundo a sua volta construindo as bases para a estruturação do pensamento, da subjetividade e de suas futuras relações sociais, potencializando, assim, seu pleno desenvolvimento.

Existem, no entanto, alguns fatores, como no caso a surdez, que podem interferir no desempenho deste processo interativo, acarretando problemas ao desenvolvimento lingüístico da criança, o que leva ao comprometimento de todo o seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, para que se compreenda a real problemática acerca das conseqüências da surdez na vida de uma pessoa, é necessário entender o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança surda. Para isso, torna-se fundamental estudar a dinâmica de interação estabelecida entre a mãe e seu filho surdo, visto que esta relação é determinante neste processo.

Dessa forma, neste capítulo serão feitas algumas considerações sobre surdez, não com o intuito de defini-la mas com o objetivo de clarificar a concepção de surdez, enquanto diferença cultural, adotada neste estudo. Será também apresentado o percurso do desenvolvimento da linguagem, da significação em crianças ouvintes a fim de que, comparativamente, seja possível evidenciar as dificuldades e, principalmente, as potencialidades da criança surda no que se refere à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem. Será discutida ainda a importância da interação materna no processo relacionado à criança surda.

Surdez

A surdez é uma questão complexa não somente pela perda auditiva em si mas, principalmente, porque pode afetar a possibilidade de comunicação, de interação social e de aquisição da linguagem, fatores primordiais à constituição do pensamento e da subjetividade humana, como já abordado anteriormente.

Ainda hoje, para muitos, discutir a aquisição e o desenvolvimento da linguagem da criança surda, significa pensar a surdez sob a ótica do paradigma ouvinte, o qual defende a necessidade dos surdos serem transformados em pessoas que ouvem (Sloman, Springer e Vachon; 1993), e que, portanto, devem falar. A idéia de que esta transformação é possível parece ser uma idealização que se faz em relação à prótese auditiva, ainda hoje vista como o aparelho mágico capaz de devolver a perfeita audição a qualquer criança surda, o que nem sempre acontece, visto que existem diversos níveis de perda auditiva, como já citado.

Esta visão reducionista da questão se relaciona diretamente à concepção de surdez enquanto deficiência, produto do discurso hegemônico de normalização³. Este discurso está pautado na lógica dualista e "se constrói, implícita ou explicitamente, a partir das oposições normalidade-anormalidade, saúde-patologia, ouvinte-surdo, maioria-minoria, oralidade-gestualidade, etc" (Skliar, 1998, p.9).

O enfoque oralista, defendido na concepção do paradigma ouvinte, advoga o uso da língua na modalidade oral como única possibilidade para o desenvolvimento do surdo. O oralismo torna-se, então, a forma institucionalizada do ouvintismo, este definido como "um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte" (Skliar, 1998, p.15). Desta forma, ele

³ Normalização neste caso significa perceber e trabalhar o sujeito surdo do ponto de vista do normal ouvinte.

estaria habilitado a situar-se na polaridade positiva das oposições, entrando para o cenário da ideologia normalizada e, portanto, dominante.

Em oposição à concepção do paradigma ouvinte está o paradigma cultural, que entende surdez como diferença cultural, visão que compartilho sem a pretensão, no entanto, de minimizar os problemas decorrentes da surdez.

Esta concepção é fruto de estudos sociais, culturais, históricos e antropológicos sobre minorias étnicas, raciais, religiosas, lingüísticas, etc. (Sloman & Springer, 1987; Skliar, 1998). A partir dessas pesquisas, tornou-se possível a construção de novos olhares sobre a surdez, permitindo colocá-la definitivamente na perspectiva dos Estudos Culturais, principalmente pelo fato do surdo possuir uma língua própria, a língua de sinais, e uma cultura própria. Esta posição nos remete à concepção wittgensteiniana discutida no capítulo anterior, cujo caráter antropológico nos permite entender linguagem como prática social construída em seu contexto de uso a partir das formas de vida de uma determinada cultura.

A concepção de diferença, defendida pelo paradigma cultural, refere-se à construção histórica e social da cultura do surdo que, naturalmente, acontece diferentemente da cultura ouvinte. Nesta última cultura, o acesso do indivíduo ao sistema de crenças e mitologia que constitui sua maneira de agir e pensar ocorre através da linguagem, principalmente utilizada como língua na modalidade oral, possibilitada pela função auditiva e, portanto, a partir de estímulos sonoros, inacessíveis aos surdos. Se considerarmos somente este último fato, a vida sem som, já podemos pensar na maneira diferenciada que o surdo tem de interpretar a realidade, o que o leva a diferentes formas de constituição do pensamento e da subjetividade, processo que se dá através de um repertório de significados construído basicamente de estímulos visuais, já que a língua que ele utiliza, a língua de sinais, é visual. Entretanto, não fica muito claro de que forma isto acontece, o que nos leva a uma série de questionamentos em relação às reais consequências da falta de som no processo de desenvolvimento lingüístico da criança surda e na forma como ela

constrói sua visão de mundo a partir do que existe de específico em sua cultura que é, principalmente, a vida sem som.

Como vivemos em um mundo majoritariamente de ouvintes, os surdos procuram, dentro desta sociedade, construir uma comunidade específica, visual, com língua e cultura próprias e tentam ser aceitos em uma visão multicultural⁴, através da qual a diferença pode se revelar nos aspectos ligados ao comportamento, aos valores e atitudes e, principalmente, às práticas sociais que se estabelecem pela forma de linguagem (Moura, 2000).

As práticas sociais levam à possibilidade de construção de uma identidade surda sólida. Logo, o acesso da criança surda à comunidade e à cultura dos surdos durante os primeiros anos de vida torna-se fundamental na formação desta identidade (Holcomb, 1997). Segundo a concepção wittgensteiniana, é a partir destas práticas que a criança aprende as formas de vida de sua cultura construindo sua maneira de interpretar a realidade, de pensar, de agir.

Dessa forma, no contato com iguais, a criança se percebe, interage e assimila valores e crenças de sua cultura promovendo seu desenvolvimento. Entretanto, como 90% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes (Schein, 1996) e, portanto, não têm a oportunidade de conviver com a comunidade surda desde o seu nascimento, suas possibilidades de interação geralmente limitam-se à comunidade ouvinte, despreparada para lidar com o indivíduo surdo. Como os ouvintes basicamente utilizam a língua oral, natural de sua comunidade, a criança surda encontra sérias dificuldades para adquirir e desenvolver a língua de sinais de forma contextualizada, o que prejudica seu desenvolvimento. Não se pretende negar a cultura ouvinte, visto que o surdo necessariamente fará parte dela durante toda a sua vida, inclusive podendo

⁴ O movimento multicultural inicialmente abrangeu minorias étnicas que reivindicavam o direito de ser diferente, ter uma cultura própria e que denunciavam as discriminações que sofriam. Posteriormente, este movimento foi estendido às pessoas com necessidades especiais, entre as quais, o surdo.

utilizar a língua oral desta cultura, já que o Bilingüismo⁵ é considerado uma possibilidade e um direito do cidadão surdo. Entretanto, é fundamental ressaltar que a inserção precoce em um contexto apropriado à utilização de uma língua que a criança possa adquirir de forma espontânea, a língua de sinais, contribui de forma significativa para o desenvolvimento lingüístico, cognitivo, educacional, social e afetivo da criança surda, enfim, para a construção de sua subjetividade.

Como a inserção do surdo em uma comunidade de surdos não acontece de forma natural e como a linguagem deve ser aprendida no contexto de significações sócio-culturais onde é vivenciada, esta, a linguagem, torna-se um dos pontos cruciais das questões envolvendo a surdez. Logo, torna-se imprescindível a investigação do processo de desenvolvimento da significação em crianças surdas, como será feito posteriormente à discussão do desenvolvimento da linguagem relacionado à criança ouvinte.

O Desenvolvimento da Linguagem em Crianças Ouvintes

Durante um longo tempo, discutir a questão da aquisição e do desenvolvimento da linguagem significava explicar o desenvolvimento da fala ou, mais especificamente, o processo de aprender a falar, claro resquício de uma visão de linguagem como representação. Felizmente, nas últimas décadas, diferentes perspectivas teóricas inspiraram e ainda inspiram investigações que vêm provocando notáveis transformações no estudo do tema, contribuindo para a adoção de novos olhares a respeito do mesmo.

Atualmente, muitos pesquisadores já entendem que a linguagem envolve mais do que apenas aprender a falar. Vivenciar um processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem significa ser parte integrante de um

⁵ O Bilingüismo é uma filosofia educacional que defende o direito do surdo adquirir a Língua de Sinais como primeira língua e a língua oral oficial de seu país como segunda língua. Existem profissionais que defendem a aquisição desta segunda língua apenas na modalidade escrita.

cenário social situado em um mundo de símbolos (Schaffer, 1977; Preisler, 1999), símbolos estes, uma criação sócio-cultural que liberta nossas experiências do que Bruner (1975) chamou de *a tirania do particular*.

Imediatamente após o nascimento, a criança já começa a fazer parte de um mundo repleto de significados, seja olhando a face da mãe ou imitando seus gestos e expressões (Preisler, 1999). Desse modo, ela estabelece, especialmente com sua mãe, uma variedade de rotinas de comunicação social, cujo progresso é fundamental a sua inserção em um mundo mais amplo de relações sociais e, conseqüentemente, ao desenvolvimento desta rede de significados, isto é, ao seu desenvolvimento lingüístico (Tomasello e Farrar, 1986; Kelman, 1996). É fundamental esclarecer que, neste contexto, comunicação deve ser entendida como um processo mais abrangente do que apenas a utilização de uma língua, neste caso a oral-auditiva, para falar com a criança. Mesmo porque um mundo de símbolos envolve não somente os aspectos auditivos que possibilitam a comunicação oral, mas também os aspectos visuais, gestuais e cinestésicos, fundamentais a todo o processo de desenvolvimento infantil.

No início dessas rotinas comunicativas, a criança possui apenas ações e reações instintivas. Como já visto no capítulo anterior, a mãe, aos poucos, interpreta essas atitudes, conferindo-lhes significados que começam a ser compartilhados pela criança, o que permite a regulação conjunta de alguns de seus comportamentos. A criança passa, então, a perceber que pode utilizar suas ações para chamar ou receber atenção. Dessa forma, ações simples como imitação, balbucios, sorrisos, choros, olhares e gestos assumem valor comunicativo e são usadas pela criança para trazer-lhe resultados, o que caracteriza "o início do processo mais complexo que o ser humano domina e que possibilita formas de raciocínio extremamente desenvolvidas, a linguagem" (Goldfeld, 1997, p. 55).

Nesta fase torna-se fundamental que a mãe valorize a comunicação, possibilitando a construção de uma *matriz significativa* (Pereira, 1989) que permita à criança apreender o significado de suas ações e das expressões e

condutas sociais nos contextos nos quais acontecem. É a inserção nestes contextos que possibilita que a criança estabeleça contato com o referencial lingüístico e social de sua cultura, construindo, assim, o seu sistema de significações, como já visto na concepção wittgensteiniana, fato que permite que as interações se tornem mais complexas provocando um progresso no domínio da comunicação. Amplia-se, assim, o universo de relações da criança e seu interesse se diversifica entre o mundo dos adultos e o mundo dos objetos. O binômio adulto-criança transforma-se em um trinômio, visto que os objetos passam a fazer parte dos jogos sociais entre os dois (Brunner, 1983).

Diversos estudos têm destacado a importância de se estudar não somente as ações e reações da criança nestes jogos sociais e a atuação da mãe frente àquelas mas, sobretudo, criança e mãe juntas nesta interação, visto que o desenvolvimento lingüístico é um processo mútuo, intersubjetivo. Dessa forma, ação e atenção compartilhadas, reciprocidade, compreensão mútua, jogos e brincadeiras espontâneas, etc, têm sido considerados os precursores do processo de desenvolvimento da linguagem (Preisler, 1999).

Em todos esses processos a mãe tem fundamental importância, pois, inicialmente, a criança não possui os dispositivos, sejam lingüísticos ou não, para estabelecer a atenção necessária à comunicação. Dessa forma, a mãe sustenta o formato das comunicações iniciais possibilitando a construção das bases para o desenvolvimento da significação posterior (Tomasello e Farrar, 1986).

Tomasello e Todd (1983) forneceram evidências diretas de que a habilidade materna para estabelecer e manter um foco de atenção compartilhada está diretamente relacionada ao progresso da capacidade comunicativa e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da linguagem, como exemplificarei adiante.

Com o progresso da capacidade comunicativa surgem gestos como apontar, mostrar, movimentos com a cabeça, etc, e uma diversificação nas expressões corporais e faciais, especialmente no olhar, este um dos mais

importantes instrumentos de regulação das interações infantis. Estes gestos e expressões geralmente são acompanhados de produções vocais que constituem uma *protolinguagem* que, mesmo sem significado aparente, já apresenta características da linguagem falada em seu meio (Vila, 1984).

Todo esse progresso tem importância fundamental no desenvolvimento posterior da linguagem, pois, segundo Brunner (1977), a comunicação verbal estabelecida no segundo ano de vida está relacionada à habilidade da criança em participar de diálogos interpessoais estabelecidos na fase inicial de interação. Inclusive Halliday (1975) acredita que mensagens podem ser carregadas de significados antes da criança falar a primeira palavra.

O conceito de diálogo referido anteriormente começa a ser entendido pela criança a partir das noções de reciprocidade e intencionalidade (Schaffer, 1977). A reciprocidade refere-se à comunicação em duas vias que a criança somente ao final do primeiro ano de vida entende como tal. Antes disso, a comunicação, considerada como pseudo diálogo, é sustentada pela iniciativa da mãe de acordo com o papel que as ações da criança assumem nas seqüências interativas. Já a noção de intencionalidade desenvolve-se à medida em que a criança entende que seu comportamento tem valor comunicativo e pode ser usado para, além de trazer-lhe resultados, também influenciar o comportamento do outro.

A comunicação intencional pressupõe comportamentos através dos quais a criança sinaliza para o adulto que ela deseja uma determinada coisa, como por exemplo pegar um objeto. Segundo Bates (1979) a evidência que demonstra a presença de intenções comunicativas inclui alterações no contato visual entre o objetivo e a pessoa que a criança deseja que lhe ajude a atingir este objetivo e mudanças na forma de sinalizar o que ela quer até que isto seja conseguido.

Um exemplo comum de comunicação intencional se refere às formas protolingüísticas de solicitação (Stern, 1992). Quando a criança, por exemplo, estende a mão para pegar algum objeto que se encontra fora do seu alcance e

ao mesmo tempo olha para a mãe, para o objeto e emite sons com um tom imperativo, ela está atribuindo à mãe a compreensão de sua intenção comunicativa, o que transforma suas intenções de se comunicar em experiências compartilháveis, ou seja, a interintencionalidade se torna um fato. Aos poucos esta interintencionalidade envolve expectativas e outros tipos de intenção que não apenas a comunicativa. Esta habilidade, entretanto, só ocorre quando a linguagem já está mais desenvolvida (Carpenter, Nagell, Tomasello, 1998).

É necessário sempre ressaltar a importância da interação materna neste processo pois a partir do fenômeno de atribuição de significados às ações da criança, a mãe reflete não apenas o que observa mas também suas expectativas e fantasias em relação a quem a criança é e quem vai ser no futuro, fato que influencia tanto o comportamento quanto a formação das expectativas e fantasias da criança em relação a si mesma, às pessoas e ao mundo. Esta interação recíproca é uma forma de criar significados interpessoais, compartilhados (Stern, 1992), um fenômeno muito importante para o desenvolvimento da linguagem, proporcionado, principalmente, pela forma como a mãe estabelece o processo interativo com a criança, especialmente no quesito atenção compartilhada.

Um número considerável de estudos que tratam a questão da aquisição e do desenvolvimento da linguagem resalta que crianças cujas mães têm um comportamento muito diretivo em suas interações com elas, apresentam um vocabulário mais empobrecido do que outras em situação diferenciada (Carpenter, Nagell, Tomasello, 1998).

Tomasello e Todd (1983) observaram a interação de uma díade mãe-criança em situações de brincadeira no ambiente natural da criança, ou seja, em casa. Os autores gravaram esses episódios interativos com intervalos mensais de seis meses, começando com o primeiro aniversário da criança. O tempo gasto nos episódios de atenção compartilhada durante os seis primeiros meses estava positivamente relacionado ao vocabulário adquirido pela criança no fim deste período.

Os autores, depois de várias evidências e comparações com outros estudos, sustentaram o argumento de que o tempo gasto nestes episódios era um facilitador do desenvolvimento da linguagem. Esta hipótese foi testada e, segundo os autores, confirmada em outro estudo em que compararam grupos formados por irmãos gêmeos e não gêmeos no qual foram encontradas positivas correlações entre o tempo de atenção compartilhada aos quinze meses e o vocabulário das crianças aos vinte e um meses de idade.

A partir do que foi concluído do estudo anterior, Nelson (1986) argumentou que não era o tempo o fator fundamental neste processo. A correlação entre o tempo de atenção compartilhada e o vocabulário das crianças acontecia devido à percepção das crianças em relação à importância da funcionalidade da linguagem que as pessoas a sua volta usavam e a diretividade do adulto em relação ao foco de atenção que a criança deveria seguir para adquirir um vocabulário novo. Se os adultos utilizavam a linguagem primariamente para categorizar os objetos, a criança inferia que essa era a função primária da linguagem e que o nome dos objetos era muito importante. Se os adultos, entretanto, usavam constantemente a linguagem para propósitos de regulação social, principalmente com ela, a criança inferia que essa era a principal função da linguagem e a nomeação dos objetos isoladamente era menos importante e a interação era mais longa e satisfatória. Com isso a criança interagia, conversava mais e tinha maior oportunidade de enriquecer seu vocabulário.

Tomasello e Todd (1983) contra-argumentaram que a diretividade do adulto não tem muito efeito na avaliação geral da criança no que se refere à função da linguagem, mas sim nas condições de aprendizagem subjacentes à aquisição de palavras individuais.

Esses exemplos sucintos foram citados, principalmente, para reforçar a importância da interação materna no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, para a constituição do pensamento e da subjetividade da criança, seja ouvinte ou surda. Entretanto, para a criança surda a situação é mais complexa porque a mãe tem também a

responsabilidade de criar condições para que a criança não fique à margem do contexto de significações que possibilita o seu desenvolvimento geral, o que perpassa necessariamente pela linguagem como será visto a seguir.

A Criança Surda e o Desenvolvimento da Significação

Da mesma forma que durante um longo tempo aconteceu em relação à criança ouvinte, o foco da questão da aquisição e do desenvolvimento da linguagem da criança surda, ainda hoje, para muitos, se concentra no processo de desenvolvimento da fala.

Esta concepção baseada na crença oralista, como já citado, tem trazido implicações bastante negativas para o desenvolvimento geral da criança surda, em especial o lingüístico, principalmente devido à manutenção de práticas históricas de imposição da modalidade oral da língua à população não ouvinte de maneira geral.

Esta imposição tem sido uma das principais dificuldades na potencialização do desenvolvimento da criança surda, pois impossibilitada de adquirir naturalmente a língua na modalidade oral-auditiva ela encontra-se também limitada em sua capacidade de interação social, o que fatalmente provoca atraso de linguagem e, conseqüentemente, dificuldades em seu processo de significação.

Com o avanço das pesquisas na área da linguagem, especialmente nos últimos trinta anos, o chamado sócio-interacionismo ganhou espaço também na temática da surdez. Nesta concepção, a presença do "outro" é fundamental ao desenvolvimento humano, visto que este ocorre graças à interação entre a criança e o adulto, inicialmente centralizado na figura dos pais e, no caso deste estudo, especificamente na figura materna, como já citado anteriormente.

Dessa forma, a interação estabelecida entre a mãe e a criança surda em seus primeiros meses de vida torna-se fundamental, pois nesta fase esta

criança é capaz de compartilhar com a mãe a mesma dimensão de comunicação social que a criança ouvinte (Preisler, 1999). A diferença deste processo, entretanto, reside no fato de que a criança ouvinte possui um permanente *feed-back* de uma língua oral que lhe permite, gradativamente, adquirir e desenvolver a linguagem através de diálogos contextualizados ao passo que a criança surda, geralmente nascida em família ouvinte, não tem condições auditivas de interagir dialogicamente e desenvolver, a partir disto, seu instrumental lingüístico.

Inicialmente o processo de comunicação social parece acontecer naturalmente, já que, durante esses primeiros meses, no período pré-lingüístico, a criança surda, assim como a ouvinte, manifesta naturalmente uma série de vocalizações. Em uma das principais fases destas vocalizações, chamada balbucio, a criança surda emite diversos fonemas incluindo alguns que não são próprios da língua falada em seu meio, o que demonstra a regulação biológica deste fenômeno. Entretanto, por volta dos seis meses, esta criança, progressivamente, começa a experimentar um decréscimo significativo destes balbucios, evidenciando que as vocalizações deixam de ser exclusivamente biológicas para cumprir sua função de regulação social (Coll, Palacios, Marchesi, 1995). Assim, a comunicação com a mãe começa a ficar comprometida e as trocas interativas ficam qualitativa e quantitativamente aquém daquelas estabelecidas pela criança ouvinte através de diálogos contextualizados. Este fato prejudica a aquisição do significado das palavras pela criança surda, visto que é através da mediação social que ocorre a utilização e a aquisição dos signos.

Dessa forma, no período lingüístico, que se inicia com o surgimento das primeiras palavras, entre os doze e os quinze meses, o desenvolvimento da criança surda começa a apresentar diferenças significativas em relação à criança ouvinte. Impossibilitada de trocas comunicativas através de diálogos contextualizados na língua utilizada por sua mãe, esta criança precisa fazer uso de mecanismos não orais, a fim de potencializar seu desenvolvimento lingüístico e cognitivo e, assim, interiorizar signos social e culturalmente construídos. O

caminho para a evolução deste processo é a aquisição de uma língua viva e contextualizada, a língua de sinais, que possa ser adquirida espontaneamente. Esta língua se manifesta através de sinais gestuais estruturados e organizados de forma arbitrária e convencional, com os mesmos objetivos de qualquer língua oral: a comunicação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em estudos realizados por autores que investigam a aquisição da linguagem em crianças surdas, pode-se evidenciar a importância da língua de sinais em seu desenvolvimento. Segundo Klima e Bellugi (1979), o processo de aquisição da linguagem segue o mesmo curso entre crianças surdas e ouvintes que adquirem, respectivamente, a língua de sinais e a língua oral, visto que o importante neste processo é o sistema semiótico. Torna-se fundamental, no entanto, que a criança surda comece a adquirir a língua de sinais em época correspondente à aquisição da fala pela criança ouvinte. Além disso, os autores ressaltam a importância de intercâmbios sociais, tais como brincadeiras, estabelecidos entre a mãe e a criança surda em seus primeiros anos de vida, na facilitação do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Segundo Preisler (1999), esses intercâmbios sociais, intersubjetivos, citados por Klima e Bellugi (1979), são pré-requisitos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e de outras competências, como por exemplo a cognição social, da criança surda, visto que as experiências que ela precisa para potencializar o seu desenvolvimento estão inscritas também na face, no corpo, nos gestos e nas brincadeiras simbólicas realizadas por sua mãe (Preisler, 1999).

Entende-se, então, que torna-se fundamental a interação da mãe ouvinte com a criança surda em um contexto onde seja utilizada uma linguagem comum através de diálogos na forma de gestos, mímicas, sorrisos, olhares, imitações, jogos, já que mãe e criança compartilham um código de condutas sociais antes de utilizarem o mesmo código linguístico (Schaffer, 1977). Entretanto, como geralmente nesta fase a mãe ainda não tem conhecimento da surdez do filho, o progresso no domínio deste tipo de comunicação fica

prejudicado, instalando-se, assim, várias dificuldades comunicativas e interativas entre a díade.

Dessa forma, a criança surda apresenta dificuldades em compreender o mundo de significações inicialmente apresentado por sua mãe, fato que interfere na forma como ela irá organizar seu repertório de significados e, conseqüentemente, em seu processo de inserção em um contexto mais amplo de relações sociais, imprescindíveis ao desenvolvimento da linguagem.

Conclui-se, portanto, que o não acesso da criança surda a uma língua estruturada impede que ela experiencie situações lingüísticas e sociais que favoreçam o seu desenvolvimento, visto que sem acesso não há aquisição e nem desenvolvimento lingüístico. Logo, é importante que a mãe domine a língua de sinais, a fim de facilitar o desenvolvimento da criança e, inclusive, intermediar a aprendizagem da língua na modalidade oral, visto que a criança surda possui condições para isto, desde que sejam respeitadas suas possibilidades, diferentes das apresentadas pela criança ouvinte.

A Interação Mãe Ouvinte-Criança Surda

Como já foi dito, a interação estabelecida com a criança desde a tenra idade é fundamental para todo o seu desenvolvimento e, em especial, o lingüístico, visto que a linguagem se origina nos eventos interativos precoces, o que evidencia sua origem social e, portanto, a importância do outro, em seu processo de aquisição e de desenvolvimento (Brunner, 1977). Este outro, no início da vida infantil, costuma ser centralizado especificamente na figura da mãe, visto que é esta quem geralmente estabelece as primeiras interações sociais com a criança.

A dinâmica de interação da díade mãe-criança e, conseqüentemente, o processo de aquisição da linguagem podem, entretanto, sofrer algumas interferências quando esta criança nasce surda ou adquire a surdez nos primeiros meses de vida.

A surdez pode afetar a possibilidade de comunicação, principalmente quando a criança nasce em uma família de ouvintes. Ao receber o diagnóstico de surdez de seu filho, a mãe, comumente, tende a não mais tentar se comunicar com ele por acreditar que se o filho não a ouve, não a entende. Este comportamento provoca uma série de transtornos na relação da mãe ouvinte com seu filho surdo, dificultando a construção de uma base interativa sólida, imprescindível ao desenvolvimento desta criança.

O desconhecimento sobre a surdez e o diagnóstico geralmente tardio, especialmente no Brasil, contribuem para intensificar essas dificuldades. O ideal seria a existência de um programa governamental de apoio às famílias de crianças surdas desde o diagnóstico, preferencialmente precoce, fator que, certamente, contribuiria para mudanças no panorama atual acerca da surdez e suas consequências.

Programas deste tipo já funcionam em alguns países adeptos do Bilingüismo, como por exemplo a Suécia, com grande êxito (Moura, 2000). O principal fator de sucesso, na minha opinião, se relaciona ao fato dos pais aprenderem a língua de sinais enquanto o filho ainda é um bebê, minimizando, assim, os problemas de interação e de comunicação. Este procedimento potencializa o desenvolvimento da criança surda, facilitando, inclusive, a aprendizagem posterior da língua na modalidade oral, desde que sejam respeitadas suas possibilidades, diferentes das apresentadas pela criança ouvinte.

A revisão de literatura referente à interação mãe ouvinte - filho surdo ressalta a importância da reciprocidade desta relação e seus efeitos qualitativamente positivos no processo de desenvolvimento lingüístico, social, cognitivo e afetivo, enfim, na constituição subjetiva da criança surda. Vejamos alguns exemplos.

Schlensiger e Meadow (1972) foram dois dos primeiros pesquisadores a perceber a relação existente entre as dificuldades psicossociais da criança surda e a ausência de uma interação materna satisfatória especialmente

durante os dois primeiros anos de vida infantil. Segundo seus estudos, a inabilidade em estabelecer um elo de comunicação com o filho surdo e a frustração causada por esta levam à diminuição da receptividade da mãe em relação ao filho, influenciando o tipo e a qualidade da interação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança surda.

Altshuler (1974) e McAnally, Rose e Quigley (1988) corroboram esta afirmação, sugerindo que a habilidade de comunicação limitada da criança surda (naturalmente se comparada à criança ouvinte sem qualquer atraso lingüístico) pode inibir a expressão de afeto necessária ao estabelecimento de um vínculo mãe - criança satisfatório ao desenvolvimento desta.

MacTurk, Meadow-Orlans, Koester e Spencer (1993), através de estudo longitudinal, examinaram o efeito das primeiras experiências cognitivas, sociais e comunicativas no posterior desenvolvimento lingüístico e social de crianças surdas filhas de mães ouvintes. Eles relatam que mães ouvintes de crianças surdas apresentam padrões empobrecidos de interação e tendem a concentrar-se mais em objetos do que em brincadeiras sociais.

Segundo os autores este comportamento materno é prejudicial ao desenvolvimento infantil, visto que existe um elo conceitual entre as primeiras respostas maternas e a conseqüente competência da criança, chamado de *fenômeno de base segura* (Sroufe & Waters, 1977). A mãe sensível, responsiva e emocionalmente disponível para seu filho, fornece a este uma base segura que lhe possibilita separar-se facilmente dela e explorar um meio-ambiente mais abrangente, ampliando a capacidade de interação social, indispensável ao seu desenvolvimento.

Lederberg e Mobley (1990) apontam que o processo de interação entre a mãe ouvinte e o filho surdo fica prejudicado pela incapacidade da criança em entender o significado da comunicação materna, principalmente devido a sua impossibilidade de ouvir a mãe enquanto brinca. Isto foi percebido em pesquisa realizada com aproximadamente quarenta crianças surdas e quarenta crianças ouvintes, entre três e cinco anos, observadas juntas, em situações de

brincadeira livre com suas mães ouvintes. As autoras perceberam que a díade mãe ouvinte - criança surda passava menos tempo interagindo, principalmente, devido à dificuldade da criança em coordenar a atenção visual entre a mãe e o ambiente, a fim de compreender o que estava acontecendo.

Na mesma pesquisa, também foi observado que as mães das crianças surdas eram mais controladoras, intrusivas, didáticas, rígidas e desaprovadoras que as mães das crianças ouvintes, comportamento que, de forma geral, contribuiu para maior insegurança e menor iniciativa das crianças surdas durante as atividades.

Certamente os fatos anteriormente citados interferiram na qualidade da interação, podendo deixar como conseqüências futuras a dificuldade e a inibição das crianças surdas em explorar novas situações e brincadeiras prejudicando, assim, o seu desenvolvimento.

Em relação à questão visual, alguns estudos trazem importantes contribuições, visto que este tipo de estímulo é fundamental para o desenvolvimento da criança surda.

Koester, Karkowski e Traci (1998) investigaram a reação e as estratégias usadas por mães surdas e ouvintes na recuperação do contato visual com seus bebês surdos de nove meses de idade quando eles dispersavam o olhar. Foi percebido que as mães surdas tinham extrema naturalidade e segurança em utilizar estratégias visuais, como por exemplo a realização de sinais no campo visual da criança ou a colocação do objeto referencial perto dela e da criança, para recuperar a atenção de seus bebês, enquanto as mães ouvintes enfatizavam prioritariamente as vocalizações sem se importar com a condição não ouvinte dos filhos.

Considero que as vocalizações devam fazer parte da comunicação estabelecida com a criança surda, pois qualquer forma de interação é importante. Entretanto, até mesmo para a percepção e produção de expressões orais, esta criança necessita de expressões visuais e gestuais

(Preisler, 1999). Esta afirmação ratifica tanto a importância da língua de sinais ser a língua natural e oficial dos surdos quanto a necessidade da mãe ser fluente nesta, a fim de potencializar a comunicação e, portanto, o desenvolvimento de seu filho, embora a interação com este não dependa exclusivamente deste fato.

Koester, Karkowski e Traci (1998) afirmam que as mães surdas que utilizam a língua de sinais, a ASL (Língua de Sinais Americana) no caso de sua pesquisa, apresentam vantagens sobre as mães ouvintes que não a utilizam. Primeiro, pelo fato de esta língua ser também uma língua natural para elas e, depois, porque elas conseguem interagir com seus filhos de forma mais satisfatória, já que utilizando uma língua visual, têm mais possibilidade de usar as estratégias visuais que naturalmente prendem mais a atenção das crianças surdas. Como exemplo destas estratégias temos a realização dos sinais no campo visual da criança e a colocação, perto da díade, do objeto referencial sobre o qual se esteja falando.

Dessa forma, pode-se concluir que filho surdo de mãe surda tem mais probabilidade de estabelecer diálogos, trocas comunicativas e interação favorável, visto que ele já nasce em um contexto apropriado as suas condições não auditivas. Assim, a construção de seu sistema de significações acontece de forma natural e enriquecedora, seguindo o mesmo curso de desenvolvimento de uma criança ouvinte em contato com a língua oral de sua comunidade desde o seu nascimento. Este fato, entretanto, não reflete a realidade, visto que o percentual de crianças surdas filhas de mãe surda é muito pequeno.

Embora o corpo significativo de pesquisas sobre este tema seja realizado em outros países, temos no Brasil alguns estudos a respeito do mesmo, como veremos a seguir.

Pereira e De Lemos (1987), através de pesquisa longitudinal, estudaram três crianças surdas, com idade variando entre dois anos e sete meses e três anos e onze meses, quando do início da coleta de dados, e suas mães

ouvintes com o objetivo de investigar se nesta relação existiam os mesmos processos interativos (especularidade, complementariedade e reciprocidade) existentes na relação mãe ouvinte-filho ouvinte. As autoras investigaram ainda o tipo de modalidade, oral ou gestual, de comunicação que promovia esta interação. É importante ressaltar que essas crianças não tinham recebido, até então, nenhum tipo de atendimento na área da linguagem, além de terem acabado de ingressar em uma escola de abordagem oralista, embora gestos pudessem ser usados caso as crianças não tivessem outra forma de se comunicar.

As autoras observaram que, apesar de mães e filhos utilizarem supostamente modalidades diferentes para se comunicar, existia interação entre as díades. As mães interpretavam e significavam as ações dos filhos e utilizavam gestos concomitantes à língua oral, sendo que esta última era a modalidade utilizada em primeiro plano. Foi percebido também que os processos interativos entre mãe ouvinte - filho surdo geralmente eram semelhantes aos processos existentes entre mãe ouvinte - filho ouvinte.

Os processos interativos citados pelas autoras podem ser resumidos da seguinte forma: a especularidade está relacionada à noção de reflexo e de espelho. A criança, ao incorporar o papel do adulto e os papéis que este atribui a ela através de seu enunciado, gradualmente se torna capaz de construir a si mesma e ao outro como interlocutor. Este processo responde tanto pelos enunciados da criança quanto pelos do adulto, resultando na construção do objeto lingüístico. A incorporação parcial ou total do enunciado do adulto é a base de outros dois processos (complementariedade e reciprocidade) que, segundo De Lemos (1982), regem a construção do diálogo entre adulto e criança. Na complementariedade, a criança responde diretamente ou acrescenta um significante de seu vocabulário, que antes era do outro, como se exercitasse este processo. Já na reciprocidade, ela deixa de ocupar a posição de reprodutora do discurso passando também à emissora do mesmo.

Ampliando a pesquisa anteriormente citada, uma das autoras, Pereira (1989), investigou a interação e a construção do sistema gestual em quatro

crianças surdas entre dois anos e sete meses e quatro anos, filhas de pais ouvintes.

No início, as díades foram observadas bimensalmente durante um ano e meio. Este período, no entanto, foi prolongado por igual tempo, com intervalo de seis meses em relação ao anterior, por ter sido considerado insuficiente, já que o processo de aquisição da linguagem das crianças estava apenas começando. No período seguinte, as crianças passaram a ser observadas mensalmente, visto que já havia um progresso no desenvolvimento da linguagem.

De forma geral, a autora concluiu que no início das observações a interação se caracterizava pela atividade prática sobre os objetos. Foi percebido que os gestos usados pelas mães e pelas crianças serviam para regular a participação umas das outras na situação interativa. As vocalizações usadas pelas crianças eram parte da atividade e também regulavam o comportamento das mães. Em relação a estas, a fala parecia ser utilizada tanto para regular a conduta das crianças quanto para interpretar suas ações. Como a fala era dirigida a uma criança não ouvinte, a autora concluiu que sua função básica era regular o próprio comportamento em relação às atividades com as crianças.

Posteriormente, Pereira (1989) observou que houve uma seqüência de transformações qualitativas em termos de um maior desprendimento dos gestos no que se referia às ações sobre os objetos. Este fato aponta para uma mudança em seu estatuto simbólico, visto que a linguagem, inicialmente, faz parte da atividade prática sobre os objetos para, em seguida, dirigir e dominar o curso da ação.

Segundo a autora, a partir da interação com as mães, as crianças apresentaram progresso no desenvolvimento da comunicação, embora de graus e tipos diferenciados. Ela ressaltou que as diferenças pareciam estar relacionadas, principalmente, à imagem ou à representação que a mãe faz de seu filho surdo, fator primordial ao desenvolvimento infantil.

Brito (1997) pesquisou durante oito meses uma família de pais ouvintes com filho surdo na faixa etária de cinco anos, estudante de uma escola adepta da filosofia oralista.

A autora observou a predominância da utilização da língua oral na comunicação com a criança, o que é justificável, visto a decisão de matricular o filho em uma escola de abordagem oralista. Esta comunicação acontecia através de conversas curtas e rápidas na forma de diálogo pergunta-resposta, sem grandes episódios interativos entre os pais e a criança. As brincadeiras livres aconteciam sempre com a televisão ligada, para onde se dirigia a atenção dos pais. O pai, inclusive, só participava das atividades quando solicitado pela mãe.

A autora concluiu que a dificuldade dos pais em interagir com o filho surdo se relacionava ao fato das atividades exigirem mais tempo, visto que, muitas vezes, estas precisavam ser interrompidas e recomeçadas a fim de que a criança pudesse entender o que estava acontecendo.

Um aspecto importante a ser ressaltado é o fato de estas pesquisas, independentes de serem ou não brasileiras e, portanto, culturalmente diferentes, implicitamente destacarem, como já citado, que as limitações lingüística, cognitiva, afetiva e social da criança surda não têm origem em sua condição orgânica mas nas interações estabelecidas com a criança desde o seu nascimento. Dessa forma, assim como em toda explanação feita até agora, estes estudos enfatizam a crença na origem social do processo de aquisição da linguagem, evidenciando a fundamental importância da figura materna no mesmo.

Nessa perspectiva, entende-se que o principal problema enfrentado pela criança surda no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, na constituição de sua subjetividade não está centrado na perda auditiva em si, mas nas dificuldades de comunicação e interação que se instalam, principalmente se a mãe ouvinte não compartilha o mesmo código lingüístico com seu filho surdo. Neste caso, compartilhar o mesmo código

lingüístico significa utilização da língua de sinais, já que somente através desta a criança surda será capaz de estabelecer as trocas afetivas e sociais indispensáveis ao seu desenvolvimento.

A língua de sinais é um instrumento propriamente lingüístico, sendo sua configuração estruturada, organizada e articulada como qualquer outra língua e que, portanto, "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).

Várias pesquisas (Stokoe, 1960; Lane, 1976; Liddell e Johnson, 1985; Johnson e Massone, 1990) demonstram que uma língua de sinais apresenta caráter arbitrário e convencional com base no canal visual-manual-gestual da mesma forma que uma língua oral está baseada em uma estrutura fonético-fonológica também arbitrária e convencional. No entanto, para evitar dúvidas, é fundamental esclarecer que "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" (Behares, 1993, p. 43). Logo, a língua de sinais, como qualquer outra língua, é produção de uma comunidade social e culturalmente diferenciada e não a tradução manual da língua oral praticada nesta comunidade.

Assim, parece evidente a importância não apenas da utilização da língua de sinais pelos surdos, mas também da mesma ser reconhecida e aceita como sua primeira língua, visto que esta é a única língua que estes indivíduos podem adquirir de forma espontânea. Somente através dela será possível a ocorrência dos diálogos contextualizados da interação, o que possibilita a atribuição de significados sociais às situações vivenciadas pela criança surda, fator que potencializa a constituição de seu pensamento e de sua subjetividade.

CAPÍTULO 3

ESTUDO DE CASO COMPARATIVO

A adoção de uma proposta que concebe linguagem como constituidora do sujeito a partir da interação social pode revelar, equivocadamente, que intenciono esgotar nesta investigação todo o processo de constituição subjetiva da criança surda deste estudo enquanto sujeito imerso neste contexto de interações. Entretanto, devido às limitações de uma pesquisa que não tem caráter longitudinal, o objetivo desta pesquisa é fazer uma análise do tipo de interação estabelecida pela mãe ouvinte com esta criança na facilitação do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, e como esta interação influencia a constituição de sua subjetividade, entendendo que o mesmo não começa e nem termina nesta investigação.

Para um maior enriquecimento da análise, optei pela utilização de dados comparativos entre a diade mãe ouvinte-criança surda e uma outra composta por mãe ouvinte-criança ouvinte, a fim de evidenciar as dificuldades e, principalmente, as potencialidades vivenciadas pela criança surda e, como já citado, de que forma estas interferem no desenvolvimento da significação e na constituição de sua subjetividade. Embora esta comparação tenha grande importância na evidenciação do tipo e da qualidade das interações estabelecidas pelas díades, não é meu propósito utilizar a interação mãe ouvinte-criança ouvinte como padrão a ser seguido pela mãe ouvinte-criança surda.

Na tentativa de melhor alcançar os objetivos, escolhi categorias que possibilitem uma melhor avaliação do processo de comunicação e interação estabelecido entre as mães e seus filhos.

Em relação às mães utilizei algumas categorias ressaltadas em um estudo já citado na revisão de literatura, Lederberg e Mobley (1990), a fim de evidenciar se a mãe da criança surda é mais controladora, diretiva e

desaprovadora em sua interação com o filho, se comparada à mãe da criança ouvinte, e como isto pode interferir no desenvolvimento da criança surda.

A escolha destas categorias se justifica porque no estudo as autoras afirmam que mães de crianças surdas apresentam as características descritas mais comumente que mães de crianças ouvintes.

É importante elucidar que as categorias citadas foram escolhidas antes do início do processo de filmagem. Entretanto, durante a análise dos dados duas outras categorias - didática e observadora - foram incorporadas ao trabalho por aparecem de formar significativa no processo interativo.

Uma destas categorias, didática, também ressaltada no estudo de Lederberg e Mobley (1990), mas que inicialmente resolvi ignorar, se relaciona ao fato de que as mães de crianças surdas são mais didáticas com seus filhos do que as mães de crianças ouvintes. A outra, observadora, embora não tenha sido citada no estudo acima, aparece especificamente no repertório de interação da mãe da criança surda.

Já em relação às crianças escolhi as categorias acatar ordens, sugerir outras atividades e expressar descontentamento, a fim de verificar se existem diferenças significativas na forma como as crianças surda e ouvinte respondem ao controle, diretividade e desaprovação da mãe durante o processo interativo e como isto interfere no desenvolvimento das mesmas. Estas categorias também foram escolhidas antes do início das filmagens.

Para melhor análise dos dados coletados durante o processo interativo das díades estabeleci percentuais de freqüência das categorias tanto das mães quanto das crianças. Esta medida foi adotada apenas pela necessidade de identificar o aparecimento destas categorias na interação das díades e verificar de que forma sua freqüência pode interferir no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, na constituição subjetiva dessas crianças. É importante frisar que, apesar desta medida, o objetivo principal é a análise qualitativa das interações.

Caracterização dos Sujeitos

Os sujeitos deste estudo foram escolhidos levando-se em consideração apenas a idade próxima das crianças e o nível sócio-econômico-cultural semelhante das famílias. Os sujeitos são Bruno⁶, a criança surda, Rafael, a criança ouvinte, e suas respectivas mães, ambas ouvintes.

Bruno

Bruno pertence a uma família de nível sócio-econômico-cultural baixo, sendo a mesma composta por seus pais e dois irmãos do sexo masculino de oito e dez anos respectivamente.

A mãe de Bruno é dona de casa, tem vinte e nove anos e primeiro grau incompleto. O pai tem trinta e quatro anos, é autônomo e também não completou o primeiro grau.

A surdez de Bruno foi percebida pela mãe quando ele tinha quinze meses de idade e confirmada por um médico otorrinolaringologista por volta dos dezessete meses, sendo o diagnóstico prescrito como perda de audição bilateral profunda. A mãe não sabe exatamente a causa da surdez do filho, embora acredite que ele tenha nascido ouvinte, mesmo que nada comprove este fato.

Após o diagnóstico a família procurou uma instituição que utiliza a língua de sinais e outra que segue exclusivamente a linha oralista, tendo o pai optado por esta última. Entretanto, Bruno só passou a freqüentá-la aos três anos de idade, tendo permanecido sem qualquer tipo de atendimento do momento do diagnóstico até esta idade.

Na época da coleta de dados, Bruno encontra-se com três anos e seis meses e ainda não freqüenta a escola, embora participe do programa

⁶ Todos os nomes usados neste trabalho são fictícios.

bisemanal de estimulação precoce da fala⁷ para crianças surdas na instituição assistencial de abordagem oralista anteriormente citada. Apesar disso, a criança ainda não usa aparelho de amplificação sonora. Esta instituição também funciona como escola de ensino formal, porém só aceita matrículas para a mesma quando a criança atinge a idade de quatro anos, motivo pelo qual Bruno ainda não a freqüente com este fim.

A rotina de Bruno apresenta poucas variações. Além de ir à instituição duas vezes por semana na parte da manhã, a criança vai levar e buscar os irmãos na escola com a mãe. Quando está em casa passa a manhã assistindo desenhos na televisão. Na parte da tarde geralmente passa o tempo vendo os irmãos jogarem video-game ou brinca com os mesmos, sempre no quintal de casa, já que a mãe não os deixa sair.

Bruno parece um menino solto e ativo, mas apenas no contato familiar. Sobe em árvores, brinca com o cachorro e anda de bicicleta. Entretanto, sua brincadeira preferida é lutar com os irmãos utilizando um pedaço de pau como espada. Geralmente começa brincando e depois agride os irmãos que o seguram mas nunca revidam. Segundo a mãe, isto acontece porque ele é pequeno e não por causa da surdez.

Além dos pais e dos irmãos, as pessoas mais significativas na vida de Bruno são o avô materno, uma tia materna, dois primos maternos em torno dos nove anos e uma prima paterna de dez anos. As outras pessoas da família convivem com a criança de forma mais esporádica, embora a mãe afirme que a relação seja muito boa, já que todos o aceitam sem a menor discriminação. Bruno não brinca com outras crianças surdas ou ouvintes, já que a família não cultiva relações sociais. Nem mesmo na instituição que freqüenta acontece algum tipo de interação entre Bruno e as crianças surdas. Isto pode ser atribuído ao fato do atendimento ser individual e, portanto, as crianças não terem muita oportunidade e tempo de interagir, pois quando uma está saindo a outra está chegando. Apesar disso, poderia haver um contato extra-instituição,

⁷ Esta denominação, segundo a mãe, é utilizada pela própria instituição.

visto que algumas crianças que a freqüentam moram no mesmo bairro que Bruno, o que facilitaria o encontro.

Rafael

A família de Rafael, como a de Bruno, é de nível sócio-econômico-cultural baixo, sendo composta por seus pais e um irmão de quatorze anos do sexo masculino, portador de Síndrome de Down.

A gravidez de Rafael foi de risco, tendo a criança nascido prematuramente aos oito meses. Apesar disto, a criança não apresenta nenhuma seqüela parecendo ter um desenvolvimento perfeitamente típico.

A mãe de Rafael é dona de casa, tem trinta e sete anos e primeiro grau completo. O pai tem a mesma idade, é auxiliar administrativo e tem segundo grau completo.

Na época da coleta de dados, Rafael encontra-se com três anos e quatro meses. A criança ainda não freqüenta a escola porque a Rede Municipal de Ensino só aceita crianças a partir dos quatro anos, época em que sua mãe pretende matriculá-lo.

A rotina de Rafael também apresenta poucas variações. Todos os dias pela manhã ele vai com a mãe levar e buscar o irmão na escola e a acompanha em todas as outras atividades, como ir ao supermercado por exemplo. Nos fins de semana, Rafael acompanha a família à Igreja.

Rafael é um menino ativo, esperto, gosta de dar ordens e fala o tempo todo, se irritando um pouco quando alguém não o entende e ele precisa repetir o que falou. Brinca sozinho mas, na maioria das vezes, solicita a participação da mãe e quase nunca interage com o irmão. A criança possui vários brinquedos e os utiliza simultaneamente, não se fixando em nenhum especificamente por muito tempo. Assistê televisão sem muita atenção, com

exceção da hora das refeições, já que deixa de se alimentar porque não tira os olhos da mesma.

Rafael fala muito do pai se referindo a ele pelo nome ou por "meu amor", maneira como a mãe chama o marido. Fala também de um tio materno de quem gosta muito e de algumas crianças que freqüentam a mesma igreja que ele.

Procedimento

Dada a natureza do estudo, o levantamento de dados para a pesquisa foi feito através de observações diretas gravadas em vídeo, realizadas em situações naturais de interação, ou seja, situações não estruturadas para este objetivo e acontecidas durante a rotina de atividades das díades, devido ao interesse pelo contexto sócio-cultural em que vivem as crianças, em especial a criança surda.

➤ Descrição da Coleta dos Dados

As observações diretas foram empregadas como instrumento de registro visando uma categorização do tipo e da qualidade da interação mãe-criança, tendo sido realizadas exclusivamente na residência das famílias sem, no entanto, provocar qualquer alteração significativa em sua rotina.

As gravações foram realizadas durante o mês de setembro de 2001, com a freqüência de três vezes na semana, somando um total de doze sessões com seis horas de filmagem para cada díade, sendo que algumas sessões foram compostas por mais de um episódio. Como nem todas as sessões interessavam aos objetivos da pesquisa, resolvi, para efeito de análise, considerar os episódios mais significativos para estes objetivos e não integralmente todas as sessões. Estes episódios transcorreram naturalmente em situações cotidianas diferenciadas como brincadeira livre, banho e refeição

e foram selecionados visando uma melhor avaliação das interações vivenciadas pelas crianças e suas mães, principalmente nos quesitos desenvolvimento da comunicação e da linguagem e constituição da subjetividade.

Segue abaixo a discriminação dos episódios considerados ou não nas respectivas sessões:

– CRIANÇA SURDA:

- Primeira sessão: dois episódios de atividades livres, sendo os dois considerados (I e II);
- Segunda sessão: um episódio de atividade livre considerado (III);
- Terceira sessão: três episódios de atividades livres, sendo todos considerados (IV, V e VI);
- Quarta, quinta e sexta sessões: apenas um episódio de atividade livre em cada uma, sendo que nenhum foi considerado, já que em dois destes episódios a criança ficou assistindo televisão quase todo o tempo das filmagens, e no outro ela brincou sozinha com o cachorro, não havendo, portanto, interação satisfatória que pudesse ser analisada;
- Sétima sessão: um episódio de atividade livre considerado (VII);
- Oitava sessão: um episódio de satisfação de necessidades básicas da criança (banho) considerado (VII);
- Nona sessão: um episódio de satisfação de necessidades básicas da criança (banho) considerado (VIII);
- Décima sessão: um episódio de satisfação de necessidades básicas da criança (refeição) considerado (IX);

- Décima-primeira sessão: um episódio de satisfação de necessidades básicas da criança (refeição) considerado (X);
- Décima-segunda sessão: um episódio não considerado, porque a criança ficou o tempo todo da filmagem deitada na varanda da casa sem que quisesse fazer qualquer coisa.

– CRIANÇA OUVINTE:

- Primeira sessão: um episódio de atividade livre não considerado porque a criança ficou brincando sozinha o tempo todo da filmagem, já que a mãe estava gripada;
- Segunda sessão: um episódio de atividade livre considerado (I);
- Terceira sessão: um episódio de atividade livre considerado (II);
- Quarta sessão: um episódio de atividade livre considerado (III);
- Quinta sessão: um episódio não considerado porque a criança ficou deitada quase o tempo todo da filmagem alegando que estava com sono;
- Sexta sessão: dois episódios de atividades livres, sendo os dois considerados (IV e V);
- Sétima sessão: um episódio de atividade livre não considerado porque a criança estava com dor de garganta não acontecendo interação satisfatória que pudesse ser analisada;
- Oitava sessão: um episódio de atividade livre considerado (VI);
- Nona sessão: um episódio de atividade livre considerado (VII);
- Décima sessão: um episódio de satisfação de necessidades básicas da criança (banho) considerado (VIII);

- Décima-primeira sessão: um episódio de satisfação de necessidades básicas da criança (banho) considerado (IX);
- Décima-segunda sessão: um episódio de satisfação de necessidades básicas da criança (refeição) considerado (X).

➤ **Análise dos Dados**

Considerando-se que este trabalho se insere na abordagem sócio-interacionista, fica evidente a importância não apenas das atividades em si mas, principalmente, dos episódios interativos no contexto em que adquirem significado para as crianças.

Neste sentido, a análise das atividades leva em conta o conteúdo das mesmas e a forma como se estruturam na interação. Com isso, pretendo mostrar como as crianças são capazes de agir nas situações a partir dos esquemas interpretativos construídos nas trocas interativas, possibilitando o desenvolvimento da significação e, conseqüentemente, a constituição de seu pensamento e de sua subjetividade. Para isto foram escolhidas categorias de comunicação entre os interlocutores, especificadas da seguinte forma:

- Relacionadas às mães: se as mesmas são controladoras, diretivas, desaprovadoras e/ou didáticas nos episódios interativos com as crianças;
- Relacionadas às crianças: se as mesmas acatam ordens, sugerem outras atividades e/ou expressam descontentamento a partir da interação estabelecida pela mãe.

As categorias relacionadas às mães podem ser definidas da seguinte forma: no quesito controladoras, se elas têm capacidade de dominar os episódios interativos independente da ação utilizada para isto, como por exemplo dar uma palmada na criança; no quesito diretivas, se elas têm capacidade de levar a criança a fazer o que elas querem de forma natural; no quesito desaprovadoras, se elas expressam algum tipo de censura às ações do

filho durante os episódios interativos; no quesito didáticas, se elas usam um estilo formal de ensino ou explicação durante os episódios interativos com o filho.

Já em relação às crianças as categorias podem ser definidas da seguinte forma: no quesito acatar ordens, se elas obedecem prontamente as ordens; no quesito sugerem outras atividades, se elas propõem algo diferente ante uma situação que lhes seja desagradável; no quesito expressam descontentamento, se elas apresentam algum tipo de hostilidade às ações da mãe, se choram ou fazem cara de choro, etc.

É importante evidenciar de que forma essas categorias foram consideradas e como as mesmas podem influenciar a relação das díades.

Em relação às mães foi levado em conta em quais situações e com que frequência elas apresentam as categorias citadas e como o fazem, se através da fala, de gestos, de expressões faciais, corporais, palmadas, etc., e qual a implicação disto para a constituição subjetiva das crianças, em especial a criança surda.

Em relação às crianças foi considerada a frequência com que as categorias aparecem nos episódios interativos e a forma como as crianças reagem ao controle, diretividade e/ou desaprovação de suas mães; se reclamam oral ou gestualmente, se choram, se agridem a mãe ou alguém que esteja por perto, etc., enfim, como agem e atribuem significado às situações a partir da forma de interação adotada pelas mães e qual a implicação disto para o seu desenvolvimento (visualização completa das categorias referentes às mães e às crianças, respectivamente, nos quadros I e II da p. 80).

➤ **Resultados da Análise dos Dados**

Os resultados da análise dos dados levam em consideração o pressuposto, inclusive um dos destacados na revisão de literatura do capítulo

2, que defende que o tipo e a qualidade das interações estabelecidas com a criança surda desde o seu nascimento influenciam determinantemente a construção de seu sistema de significação e, conseqüentemente, a constituição de sua subjetividade.

Os resultados foram sistematizados considerando-se a atividade, a freqüência e a forma de aparecimento das categorias relacionadas tanto às mães quanto às crianças. Para isto, optei, preferencialmente, pelo relato corrido das situações interativas seguido dos comentários pertinentes às mesmas, considerando que esta é a melhor maneira de facilitar o processo de avaliação e discussão finais.

BRUNO E A INTERAÇÃO COM A MÃE

Um aspecto primordial a ser analisado é a maneira como a mãe interage com Bruno, se utilizando a língua portuguesa, mímica, gestos ou qualquer outra forma de comunicação. É interessante citar que mãe e criança nunca tiveram contato com a língua de sinais, não utilizando, portanto, uma língua comum, já que Bruno não tem condições de adquirir o português na modalidade oral de forma espontânea através do diálogo.

Na análise das primeiras gravações percebe-se que inicialmente a mãe de Bruno se mostra apática em relação ao filho, quase nunca buscando uma forma de interagir com ele, situação que se modificou ao longo do trabalho, mesmo que através de uma forma controladora e diretiva na maioria das vezes.

Por sua vez, nesta etapa inicial da análise, caracterizada por atividades livres, Bruno parece muito interessado em manipular objetos ou brinquedos que estejam por perto sem fazer qualquer planejamento em relação à introdução de novos objetos na atividade.

Na maior parte do primeiro episódio da sessão inicial, Bruno brinca sozinho com algumas ferramentas do pai, decidindo o que fazer com as

mesmas. A mãe **desaprova** a brincadeira balançando a cabeça negativamente e dizendo que aquilo não é brinquedo. Bruno parece entender a desaprovação tanto que esconde as ferramentas para que não lhes sejam retiradas, o que não adianta, já que sua mãe as guarda, como forma de **controlar** a situação. Ele **mostra descontentamento** levantando-se bruscamente e indo assistir televisão. Durante este episódio Bruno vocaliza o tempo todo como se estivesse resmungando por causa da desaprovação da mãe. (I)

Nesse momento não houve interesse da mãe em tentar explicar ao menino o motivo pelo qual ela havia guardado as ferramentas, mas apenas a tentativa de controlar a situação. A criança surda precisa de estimulação especial constante e para isso as situações precisam ser explicadas de forma que ela entenda. A mãe poderia ter agrupado outros objetos perigosos do ambiente como, por exemplo, garrafa de vidro e prego, a fim de ensinar ao filho o perigo de brincar com objetos inapropriados, introduzindo a noção de um conceito abstrato, além de possibilitar a expansão da comunicação com o filho.

Ainda na sessão inicial, segundo episódio, a mãe tenta participar da atividade prática de Bruno que brinca sozinho empilhando as fichas de um jogo em cima da cama. Ela tenta interagir com a criança espalhando as fichas, mas Bruno, **descontente**, balança a cabeça negativamente, pega as fichas e as empilha em suas próprias mãos. A mãe, então, desiste de tentar, colocando-se na posição de **observadora** da situação. (II)

Nos exemplos citados (I e II), Bruno já expressa descontentamento com as situações sem que haja qualquer tentativa da mãe no sentido de explicá-las ao filho. A maioria das mães, principalmente na primeira situação, mesmo que não a explicasse, pelo menos, reclamaria da forma brusca com que a criança se levantou e saiu, fato que provavelmente se relaciona à falta de um código lingüístico comum que possa colocá-los em situação de troca.

Em outro episódio, na sessão seguinte, Bruno desenha (garatujas), sorri e às vezes busca interação com a mãe através do gesto de mostrar o desenho. Ele aponta para o caderno ou o levanta e depois olha para a mãe, que apenas

sorri. O gesto é acompanhado de vocalizações e, ambos, parecem funcionar como uma forma de regular a atenção da mãe. Em seguida esta tenta participar da brincadeira do filho e começa a desenhar uma casa na mesma folha usada por Bruno, mas ele não permite que ela introduza um esquema de ação conjunta e rabisca o desenho dela, voltando ao seu esquema de desenhar sozinho. A mãe insiste na interação com o filho tentando outra atividade; ela pega um livro, começa a folhear e mostrar figuras para Bruno; ele olha e lhe tira o livro das mãos rindo. Mesmo o livro estando com a criança, a mãe se mostra mais **diretiva**; delicadamente vira o rosto da criança para ela, lhe mostra uma figura de cachorro e prossegue sorrindo até conseguir uma resposta do filho. Bruno acaba cedendo, **acata**, balançando a cabeça afirmativamente, o que parece uma ordem e, sorrindo, entra na situação vocalizando um "au, au" (III).

M(ãe) - É o cachorro? Como ele faz? (o irmão de Bruno faz um gesto de imitar o cachorro sem, entretanto, se abaixar ou sair do lugar).

B(runo) - "au, au" (ele começa a engatinhar imitando o animal).

M - Ah, muito bem! (batendo palmas).

Neste episódio, quando Bruno mostra o desenho para a mãe há um claro indicio de atenção compartilhada entre a díade, propiciando a comunicação e a interação entre mãe e criança, tendo a figura do cachorro o papel de organizar esta interação.

Em outro episódio, já na sessão seguinte, na qual os dois brincam com um jogo de figuras (memória), a interação da dupla acontece mais facilmente, apesar da dificuldade que o jogo representa para Bruno. O jogo é composto de quatorze pares de fichas às quais devem ser espalhadas aleatoriamente com as figuras voltadas para baixo e cada participante tem o direito de virar duas figuras de cada vez para tentar formar um par. A mãe se mostra **diretiva** e começa a brincadeira colocando juntas duas figuras iguais, a fim de demonstrar para o filho a ação a ser realizada. Bruno até imita seus gestos sem, contudo, entender o objetivo de ficar repetidamente virando e desvirando as figuras, até

que demonstra certo **descontentamento** através da expressão facial e do gesto brusco de mexer nas fichas. A mãe não faz qualquer comentário sobre a atitude do filho. (IV)

Apesar deste fato, a mãe ainda tenta **direcionar** a brincadeira chamando a atenção de Bruno através da mudança na forma de jogar. Ela começa a mostrar as figuras para o filho, perguntando-lhe o que é cada uma e quando volta a conseguir sua atenção passa, então, a **controlar** a situação ordenando, através de uma indicação insistente, que ele desenhe o objeto correspondente, ordem que ele **acata** prontamente. (V)

M - Olha, o que é isso? (virando o rosto da criança para ela e depois para a figura de caminhão).

B - " Bi-bi" (vocalização incompreensível e gesto como se estivesse dirigindo).

M - Muito bem! Agora desenha um caminhão (apontando para uma folha de papel, para a figura e desenhando em seguida).

B - Eh! (Rabisca o papel, ri e bate palmas).

Esta brincadeira prossegue com a mãe mostrando figuras de bola, chapéu, óculos, pássaro, escada, etc. Para algumas figuras, Bruno faz gestos e movimentos que realmente lembram os objetos. Em relação à bola ele faz um movimento de chutar e com a escada faz movimentos com as mãos, como se estivesse subindo, embora bem próximo a ele tenha uma escada, à qual ele não faz qualquer menção. Estas são as únicas figuras que ele consegue representar gestualmente. A mãe continua indicando a folha para que ele desenhe e ele **acata** sua ordem rabiscando a parte do papel delimitada por ela. Toda a atividade acontece com risos, gestos e muitas vocalizações da criança, embora estas sejam incompreensíveis. Inicialmente, Bruno gosta da brincadeira, mas perde o interesse quando as figuras começam a se repetir demasiadamente. Apesar disso, há uma aceitação por parte de Bruno em relação à atividade **direcionada** e regulada pela mãe, possibilitando que a participação da díade aconteça como uma atividade conjunta. Entretanto, isso só acontece depois que a mãe muda a forma e, conseqüentemente, o esquema interpretativo do jogo, mesmo que, em alguns momentos, sua postura

seja **controladora** como, por exemplo, na situação em que delimita a área do papel a ser desenhada por Bruno. (VI)

Percebe-se nas atividades já descritas que são usados poucos gestos por parte da mãe, que privilegia a comunicação oral na interação com Bruno, não aproveitando estas atividades para, por exemplo, explicar gestualmente uma determinada situação para o filho, o que facilitaria sua compreensão. Isto talvez ocorra porque a expectativa da mãe é que a criança utilize a língua na modalidade oral o mais rápido possível, o que justifica a escolha pela instituição freqüentada pelo filho. Por sua vez, Bruno, nas vocalizações, parece evocar uma situação de treinamento da fala, situação que ele vivencia no programa de estimulação oral do qual participa.

A mãe de Bruno, em alguns momentos das atividades livres, como as anteriormente citadas, mostra-se controladora, diretiva ou desaprovadora. Entretanto, esta postura fica mais evidente em algumas situações de satisfação das necessidades básicas da criança, como veremos nos episódios seguintes.

Em duas filmagens durante o banho da criança, a interação da díade é bem menos significativa do que a estabelecida na última atividade citada, se é que se pode considerar que houve interação com a mãe na segunda atividade de banho.

O primeiro banho acontece de forma rápida sem que haja qualquer tentativa da mãe em aproveitar o contexto para falar com Bruno sobre as partes de seu corpo ou brincar com a água, por exemplo. A situação parece ser desprazerosa para Bruno que se mostra **descontente** chorando, se debatendo, tentando sair da banheira e segurando as mãos de sua mãe para impedir que ela o ensaboe. Ela por sua vez, o segura com força sem falar, brincar ou distrair o filho e, em determinado momento, se irrita e lhe dá uma palmada, fato que demonstra tanto a **desaprovação** em relação às atitudes da criança quanto o **controle** que ela tenta ter da situação. (VII)

Na sessão seguinte, em outra atividade de banho, o avô materno, que está na casa, assume o papel da mãe, brinca com Bruno, coloca brinquedos na banheira e faz gestos sérios como se estivesse tomando banho, a fim de facilitar a compreensão de Bruno em relação ao fato de que ele também precisa tomar banho. A criança não apresenta qualquer resistência ao banho; pelo contrário, **acata** as ordens do avô, se ensaboa, lhe joga água (em mim também), ri e pula na banheira. Este fato é interpretado pela mãe, para os ouvintes a sua volta, como uma esperança de Bruno em sair com o avô, já que este vai levar o outro neto para sua casa. Bruno chora quando o avô sai levando apenas seu irmão. Nesta situação a mãe se restringe à posição de **observadora**. (VIII)

Durante duas filmagens na hora da refeição acontece, em uma delas, algo parecido com a situação anterior, só que desta vez envolvendo o pai.

Na primeira refeição, Bruno, que geralmente come sozinho, não aceita a ajuda da mãe que tenta intervir dando-lhe comida na boca, já que ele não consegue comer sem que entorne alguma coisa. A refeição se torna uma batalha, só sendo vencida quando a mãe **controla** a situação ameaçando entregar o prato de Bruno a um de seus irmãos, que colabora com ela fingindo aceitar. Bruno, então, permite sua participação e **acata** as ordens, embora de forma **descontente**. Nesta situação, Bruno vocaliza e faz muitos gestos com as mãos, interpretados pela mãe como raiva, interpretação que, no entanto, é relatada somente para os ouvintes presentes, tendo a mãe perdido a oportunidade de tentar significar este sentimento para Bruno. Logo depois, ela lhe dá uma laranja cortada ao meio e ele direciona uma das partes ao irmão, olhando em seguida para a mãe, que aprova sua atitude balançando a cabeça afirmativamente. Bruno, então, dá a metade da laranja para o irmão e, sorrindo, volta a olhar para a mãe buscando outra vez sua aprovação, que também acontece através de um sorriso. (IX)

Na refeição seguinte, Bruno encena que não quer comer, chora e a mãe tenta ajudá-lo, mas ele não permite. O pai, então, assume a postura de mediador da situação e a mãe passa apenas a **observar** o que acontece. O pai

se dirige ao filho e conversa utilizando simultaneamente a comunicação oral e alguns gestos, a fim de facilitar a compreensão da criança em relação à necessidade de se alimentar. Bruno olha atentamente para ele, balançando afirmativamente a cabeça como se estivesse entendendo e concordando com ele, embora nada comprove a aquisição deste significado. Em seguida, o pai começa a dar-lhe a comida e Bruno não rejeita, mas se mostra **descontente** quando a mãe é solicitada pelo pai para fazer uma nova tentativa. (X)

É interesse ressaltar a participação do pai de Bruno porque ele, mesmo que sua presença não tenha sido efetiva, mostrou facilidade em interagir com a criança. Isto pode ter acontecido pelo fato dos momentos de interação com o pai serem mais raros neste tipo de situação, já que ele quase nunca se encontra em casa neste horário. Entretanto, independente disto, fica evidente a importância de se considerar a figura paterna nas investigações sobre desenvolvimento infantil, seja com crianças surdas ou ouvintes.

Além do pai, os irmãos também apresentam boa relação com Bruno e por isso algumas situações envolvendo os três irmãos são citadas, embora não sejam o foco de atenção do trabalho.

Os irmãos mostram paciência e facilidade de se comunicar com Bruno. Na maioria das vezes eles usam gestos, estando sempre atentos ao olhar da criança, que também parece atenta às brincadeiras. Eles brincam de bola, bicicleta, luta, balanço feito na árvore, etc, embora não haja nenhum tipo de planejamento, divisão de papéis ou estabelecimento de regras nas atividades. Bruno, mais do que em qualquer outro momento, usa gestos e vocalizações que sugerem uma forma de regular a atenção dos irmãos.

Apesar de tudo isto, mesmo que o pai e os irmãos freqüentemente utilizem gestos para se comunicar com Bruno, estes parecem intuitivos e particulares, não tendo para a criança qualquer significado fora do ambiente familiar, o que não contribui sistematicamente para seu desenvolvimento.

Dessa forma, apesar de, aparentemente, haver uma relação satisfatória entre Bruno e sua família, a qualidade e a quantidade de estímulos recebidos pela criança são insuficientes para alavancar seu desenvolvimento lingüístico, cognitivo e social, visto que estes estímulos são sempre os mesmos e relacionados às atividades concretas do aqui e agora. A maior parte das atividades vivenciadas por Bruno são situações das quais ele participa rotineiramente, não havendo modificações em seu esquema de ação, o que leva a crer que a criança responda a elas automaticamente. Em nenhum momento das interações familiares se observa a inclusão de Bruno em assuntos não relacionados especificamente a estas atividades, embora ele esteja sempre junto à família nos momentos em que se conversa sobre assuntos diferenciados como, por exemplo, situações relativas à escola dos irmãos.

A análise das interações com a mãe, foco central da pesquisa, mostra que não existe efetivamente uma preocupação com a comunicação estabelecida com Bruno, visto que, na maioria das vezes, a mãe não tenta compartilhar com a criança o contexto, o planejamento, a divisão de papéis ou as regras a serem seguidas em uma determinada atividade. Isto pode ser atribuído ao fato da mãe não compartilhar a mesma língua com Bruno, que, inclusive, ainda não tem acesso à língua estruturada, neste caso, a língua de sinais e também à falta de orientação profissional adequada.

De maneira geral, esta situação pode ser considerada como inabilidade da mãe em estabelecer um elo de comunicação com seu filho surdo, fato que influencia o tipo e a qualidade da interação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança, como destacado no estudo de Schlensiger e Meadow (1992), citado na revisão de literatura do capítulo anterior.

Esta inabilidade pode ser evidenciada quando consideramos que a comunicação oral é a manifestação mais comum no repertório comunicativo utilizado pela mãe de Bruno, visto que ela quase não utiliza gestos, dramatizações ou expressões faciais e/ou corporais para facilitar e enriquecer a

comunicação e a interação com a criança. Algumas palmadas também fazem parte deste repertório.

O fato da comunicação ser pobre e insatisfatória leva à criação de um círculo vicioso difícil de ser interrompido, já que a criança surda não consegue entender a mãe, que, por sua vez, não se faz entender e, assim, sucessivamente, o que acaba prejudicando o desenvolvimento da criança.

Esses problemas podem ser evidenciados quando observamos a frequência com que as categorias relacionadas às díades aparecem na interação entre Bruno e sua mãe (vide quadros I e II da p. 80).

A mãe se mostra controladora em 50% dos episódios interativos (I, V, VI, VII, IX) e diretiva em 40% das interações (III, IV, V, VI) estabelecidas com Bruno, sendo que em dois episódios (V, VI) ela tanto é controladora quanto diretiva (vide quadro I da p. 80 para todas as categorias referentes à mãe de Bruno).

A mãe se mostra claramente desaprovadora em 20% dos episódios (I e VII), sendo que em ambos esta categoria aparece simultaneamente à categoria controladora.

Em 30% dos episódios (II, VIII, X) a mãe se manteve como observadora da situação não tentando interagir com a criança.

Na maior parte das atividades livres, a mãe de Bruno se concentra nos objetos manipulados pela criança, que geralmente não permite sua participação nas mesmas. Se inicialmente estas atividades envolvessem mais contato, brincadeiras de mímicas, de se esconder e aparecer para a criança ou de correr, por exemplo, talvez ficasse mais fácil estabelecer uma cumplicidade para, posteriormente, compartilhar as outras atividades, não havendo tanta necessidade de controlá-las e/ou direcioná-las, embora nem sempre isto seja negativo.

Uma pesquisa interessante de MacTurk, Meadow-Orlans, Koester e Spencer (1993), citada na revisão de literatura, parecer ter relação com a interação que a mãe estabelece com Bruno. O estudo ressalta que mães ouvintes de crianças surdas apresentam padrões interativos empobrecidos e tendem a concentrar-se mais em objetos do que em brincadeiras sociais com os filhos, fato que pode afetar as futuras relações interpessoais dessas crianças.

A mãe de Bruno não percebe que ele precisa de estímulos especiais diferenciados e condizentes com a sua condição não ouvinte e acaba interagindo com o filho dentro de seus padrões de ouvinte. Como a criança não tem condições de compreender e compartilhar esse padrão as dificuldades de comunicação e interação aparecem e acabam se refletindo nas respostas de Bruno (vide quadro II da p. 80 para todas as categorias referentes às respostas de Bruno).

Bruno expressa descontentamento em 60% dos episódios interativos (I, II, IV, VII, IX, X), o que parece um índice alto para uma criança de sua idade em interação com a mãe, em seu ambiente natural.

Bruno parece acatar as ordens em 50% dos episódios interativos (III, V, VI, VIII, IX), resultado que, entretanto, deixa dúvidas pelo fato de a criança não ter compreensão das situações como um todo, levando a crer que ele realize uma determinada atividade porque lhe interesse naquele momento, porque já esteja habituado a realizá-la ou pela forma impositiva de interação estabelecida pela mãe, e não porque esteja realmente acatando ordens.

No episódio (IX) Bruno acata ordens e se mostra descontente simultaneamente, o que pode revelar que ele só acatou as ordens por não ter outra alternativa e não porque tenha compreendido a importância daquela.

No episódio (VIII), banho com o avô, Bruno acata suas ordens sem nenhum problema, o que pode estar relacionado tanto à forma de interação

estabelecida pelo avô como pelo fato desta situação não ser habitual ou até mesmo, como afirmou a mãe, pela esperança da criança em sair com ele.

Já a categoria sugerir novas atividades é totalmente ausente no repertório de Bruno, o que pode denotar incompreensão e inibição na exploração de novas situações, o que também pode ser efeito do tipo de interação estabelecida com ele.

Dessa forma, a maneira como Bruno age nas situações parece estar relacionada tanto à forma como a mãe interage com ele quanto à incompreensão das situações, resultado do atraso de linguagem provocado pela falta de contato com uma língua que possa ser adquirida de forma espontânea e contínua.

RAFAEL E A INTERAÇÃO COM A MÃE

Na análise das primeiras gravações já se percebe a boa interação estabelecida entre Rafael e sua mãe, interação esta facilitada pela utilização de um código lingüístico comum.

Na primeira filmagem, Rafael chama a mãe para brincar e, logo, **sugere** a atividade. Ele escolhe um jogo de carimbar animais, que a mãe **desaprova**, justificando para o filho que o jogo suja tudo o que está em volta. Rafael não dá atenção, diz que depois limpa o que sujar e começa a carimbar e nomear os animais, sem permitir que a mãe mexa nos carimbos, já que ela desaprova a brincadeira. Apesar disto, Rafael busca interação através do diálogo, sendo a mãe bastante receptiva permitindo que ele fale sobre diferentes assuntos durante a brincadeira, como por exemplo contar algo que aconteceu com o irmão na escola há alguns dias. (1)

Nesta atividade já fica evidente a diferença significativa que a utilização de uma língua estruturada provoca entre as crianças surda e ouvinte. Rafael coloca sua opinião e fala de assuntos passados enquanto brinca, não estando

preso somente às situações concretas do aqui e agora, o que leva a crer que ele provavelmente já comece a utilizar a memória mediada pela linguagem. Isto poderia acontecer com Bruno se ele também tivesse acesso a uma língua estruturada, a língua de sinais.

Na sessão seguinte, Rafael logo aceita a sugestão da mãe e os dois brincam com um jogo confeccionado por ela, o jogo do feltro, como eles o chamam. Este jogo é composto de um painel de feltro onde são colocadas figuras diversificadas como, por exemplo, anjos, legumes, verduras, frutas. O objetivo é que a criança seja capaz de nomear cada figura dizendo o que pode ser feito com os alimentos, qual a sua cor, etc. Nesta atividade a mãe é bastante **didática**, levando Rafael a refletir quando ele confunde o nome de algum alimento, por exemplo. Ela utiliza recursos que remetam à lembrança de algo que a criança goste. Ao mesmo tempo, ela participa da fantasia do filho quando ele finge voar com os anjos ou comer os alimentos. Apesar de parecer gostar da brincadeira, Rafael se desinteressa e **sugere** um jogo de dominó, do qual também logo desiste, partindo para a escolha de outros brinquedos sem, no entanto, fixar a atenção em nenhum deles. Todo este processo acontece com muitas conversas paralelas, já que Rafael fala do pai, do tio, de situações que acontecem no supermercado, etc., sendo atentamente ouvido pela mãe que participa do diálogo estimulando a produção lingüística do filho. (II)

Percebe-se claramente, nesta etapa inicial das observações, que Rafael, diferentemente do que acontece com Bruno, compartilha com a mãe os esquemas de ação aplicados nas brincadeiras, fato que proporciona a ocorrência de atividades conjugadas na interação. Apesar disso, não acontece qualquer tipo de planejamento ou divisão de papéis nas atividades, como pode ser observado também na situação que se segue.

Na sessão seguinte, Rafael está mais disperso do que nas observações anteriores e introduz vários brinquedos nas atividades até se fixar em alguns carrinhos. Ele começa a colocá-los um atrás do outro e não se incomoda quando a mãe introduz um novo esquema de ação, logo o privilegiando. Ela participa da brincadeira de forma **didática** explicando a função dos sinais verde

e vermelho, atraindo a atenção do filho. Rafael interfere na explicação confundindo um pouco esta função e começa a fantasiar situações nas quais os carros devem andar e parar e a mãe aproveita para fazer associações com momentos reais vividos pela criança ao atravessar a rua. Depois de muito falar, como se estivesse tentando organizar o pensamento, parece que ele consegue entender, sendo elogiado pela mãe. (III)

Mais uma vez, percebe-se que a mãe facilita a compreensão de Rafael levando-o a selecionar dados significativos da situação de forma que ele possa organizá-los dando sentido à mesma.

No primeiro episódio da sessão posterior, a mãe não pergunta o que Rafael deseja fazer e começa **direcionando** a atividade de contar histórias de uma Bíblia para crianças, indagando a respeito das figuras que aparecem. Talvez pelo fato de já conhecer as histórias, Rafael não preste muita atenção e começa a folhear rapidamente o livro, falando sobre as figuras que estão no final do mesmo. A mãe tenta **controlar** a situação, pegando o livro e voltando para o início deste, atitude que ele inicialmente **acata**, mas logo depois reclama mostrando **descontentamento** e, então, **sugere** outro livro. Como não existem livros sobre outros temas a situação se repete até que Rafael dispersa a atenção e a direciona para algumas fotografias que estão à vista. (IV)

No segundo episódio desta mesma sessão, nesta outra atividade, ver fotografias, toda a família participa da interação, já que o pai está em casa. Rafael se empolga com a atividade e pega uma caixa com muitas fotos, querendo mostrá-las especialmente para mim. A mãe, mais uma vez, se mostra **didática**, estimulando o diálogo, formulando perguntas e Rafael vai falando sobre as situações e as pessoas que reconhece como tios, avós, amigos, etc. A criança fala de uma viagem da família a São Paulo e a mãe, a partir das fotos, a reconstitui com ele, que aos poucos lembra e comenta detalhes da mesma. Pela primeira vez Rafael interage com o irmão, mesmo que sempre se dirija a ele como se estivesse ensinando, informando ou criticando, e busca constantemente interagir com o pai, que mesmo se mostrando bastante receptivo, tenta impedir que ele mexa em todos os porta-

retratos da casa. Rafael **não acata** as ordens do pai e continua a ação de forma impositiva, demonstrando uma relação informal e de igual para igual com o pai. (V)

No episódio relacionado à viagem, mais uma vez, fica evidente a importância da utilização de um código lingüístico comum entre mãe e criança no processo de interpretação e produção lingüística desta última. A partir do diálogo, Rafael consegue atribuir significado às situações passadas, mesmo que ainda não tenha uma clara noção dos conceitos de tempo, além de complementar a conversa com informações adicionais, como por exemplo que criança não pode viajar sozinha. Rafael só consegue estabelecer este tipo de relação entre os fatos a partir de informações assimiladas dos diálogos do dia-a-dia, ainda que o significado atribuído à situação não tenha relação direta com as reais razões da impossibilidade.

Na sessão seguinte a mãe também não pergunta o que Rafael quer fazer e **direciona** a atividade com um jogo de letras, composto de lâminas com as letras do alfabeto em formato de animais, de diferentes cores e tamanhos. O objetivo principal do jogo é que a criança aprenda as letras do alfabeto até ser capaz de formar palavras, o que, no entanto, é muito complexo para ele devido à idade. Outra vez, a mãe se torna **didática**, leva Rafael a associar cada letra aos nomes de pessoas de sua relação social e depois pede que ele mostre o que sabe. Como conhece a maioria das letras, a criança **acata** as ordens da mãe e se diverte fazendo as associações, sendo corrigido quando se confunde. Entretanto, Rafael logo se cansa e acaba com a brincadeira **sugerindo** um novo esquema de ação que transforma as lâminas em carga colocada em um caminhão que ele carrega para a sala, já que deseja assistir televisão. (VI)

Na sessão posterior, Rafael **sugere** que eles brinquem com um jogo de futebol de botão. Desde o início ele demonstra familiaridade com o jogo e constantemente tenta transgredir as regras para impedir que a mãe faça gol, além de trocar os botões por bolas de gude. A mãe não aceita a transgressão, reclama e começa a explicar as regras do jogo, sendo mais uma vez **didática**.

Inicialmente Rafael finge não ouvir, mas logo depois começa a brincar de acordo com as regras, o que leva a crer que ele já as conhece. (VII)

Da mesma forma que acontece com a díade anterior, em algumas situações interativas envolvendo Rafael e sua mãe não estão presentes qualquer tipo de planejamento ou divisão de papéis nas atividades realizadas, como já citado. Entretanto, a segunda díade se diferencia da primeira pelo fato de a mãe de Rafael tentar, constantemente, durante as atividades, explicar as regras das brincadeiras para o filho introduzindo, assim, um novo esquema interpretativo para as situações.

As situações seguintes são atividades de satisfação de necessidades básicas da criança, nas quais também acontece uma boa interação entre a díade.

Na primeira observação de banho, Rafael leva brinquedos para o banheiro, prolongando a atividade por muito tempo. Ao contrário do que acontece com Bruno, o banho para Rafael parece ser uma atividade prazerosa, já que ele se ensaboa várias vezes, lava os brinquedos, conversa e pula durante o mesmo. Embora sua mãe não participe diretamente do banho, já que Rafael o toma sozinho, ela se torna **didática** levando-o a lembrar de cada parte do corpo que deve ser lavada, que ele deve recolher e secar os brinquedos quando terminar, etc. (VIII)

No segundo banho, Rafael resolve lavar o box enquanto toma banho. Mais uma vez, a mãe se mostra **didática** ensinando como ele deve executar a atividade. Rafael demonstra conhecer o significado de ações como esfregar e enxaguar, o que mostra familiaridade com termos que não fazem parte do contexto da criança surda. Quando acaba de lavar o box, Rafael se preocupa com o excesso de água no chão argumentando que pode molhar a casa do vizinho do andar de baixo. A mãe explica que a água desce pelo cano e que, portanto, não tem risco de molhar nada, mas Rafael continua olhando para o chão parecendo não estar convencido com a explicação, embora não torne isso verbalmente claro. (IX)

Estas duas últimas atividades transcorreram com muita conversa entre a díade, o que é muito bom para Rafael, visto que a estimulação lingüística que ele recebe através de informações como a anteriormente citada é imprescindível ao seu desenvolvimento. Mesmo que aparentemente Rafael não as entenda plenamente, gradativamente ele se torna capaz de participar de assuntos diferenciados que se complexificam naturalmente de assuntos contextualizados do cotidiano a assuntos descontextualizados, complexos e abstratos.

Na filmagem da refeição, observa-se que Rafael, diferentemente de Bruno, não tem problemas para comer a não ser o fato de esquecer o almoço por causa da televisão. Ele fala o tempo todo antecipando o que vai acontecer com o cachorro de um filme que já assistiu. A mãe tenta **controlar** a situação ameaçando desligar a televisão e ele, então, fica quieto, **acata** sua ordem e começa a comer lentamente sem, no entanto, deixar de olhá-la. Depois de algum tempo a mãe acaba por ajudá-lo dando-lhe comida na boca. (X)

A quantidade e a qualidade de estímulos recebidos por Rafael são superiores aqueles recebidos por Bruno, especialmente porque Rafael tem a possibilidade de participar de conversas familiares sobre assuntos diferenciados. Este tipo de participação acontece naturalmente, sendo uma prática comum nas interações, principalmente, das famílias ouvintes como a de Rafael, o que pode representar uma diferença significativa na forma como ele age e responde às situações, interpreta a realidade, constrói sua visão de mundo e, conseqüentemente, constitui sua subjetividade.

Dessa forma, entende-se que a maior habilidade em estabelecer um elo de comunicação com o filho através do diálogo, facilitado pela utilização de um código lingüístico comum, pode influenciar positivamente o tipo e a qualidade das interações entre Rafael e sua mãe, fato que pode ser evidenciado quando consideramos a forma como acontece o processo interativo entre esta díade (vide quadros I e II da p. 80).

Diferentemente do que acontece com a mãe da criança surda, a mãe de Rafael se mostra controladora (IV, X) e diretiva (IV, VI) em apenas 20% dos episódios interativos, sendo que em apenas um episódio (IV), o que Rafael menos se mostrou receptivo, ela tanto é controladora quanto diretiva (vide quadro I da p. 80 para todas as categorias referentes à mãe de Rafael).

Em apenas 10% dos episódios interativos (I), a mãe se mostra desaprovadora, sendo o fato claramente justificado para Rafael, o que é muito bom, mesmo que aparentemente ele não tenha dado importância à justificativa.

A baixa frequência de controle, diretividade e desaprovação encontrada no repertório comunicativo da mãe de Rafael pode estar relacionada tanto à habilidade em se comunicar com o filho, quanto à maior capacidade de comunicação e compreensão da criança, fatores que facilitam a interação e potencializam a construção do seu sistema de significações.

É interessante ressaltar que a mãe de Rafael se mostra didática em 70% dos episódios interativos (II, III, V, VI, VII, VIII, IX), não confirmando o que Lederberg e Mobley (1990) evidenciaram em sua pesquisa, isto é, que mães de crianças surdas são mais didáticas do que mães de crianças ouvintes. No caso das mães de Rafael e Bruno acontece o oposto, visto que esta categoria não aparece nenhuma vez no repertório da mãe da criança surda.

A comunicação oral é a forma utilizada pela mãe de Rafael na interação com o filho, não tendo sido observado qualquer tipo de expressão facial e/ou corporal que pudesse ser significativa para a criança, mas apenas mudanças no tom de voz em determinadas situações, fato que chama a atenção do filho provocando seu olhar.

A forma como a mãe de Rafael interage com o filho influencia diretamente a maneira com que ele age nas diferenciadas situações (vide quadro II da p. 80 para todas as categorias referentes às respostas de Rafael).

Rafael sugere atividades em 50% dos episódios (I, II, IV, VI, VII), sendo que no primeiro e no último ele já inicia as atividades sugerindo o que deve ser feito, o que denota iniciativa por parte da criança.

Rafael acata ordens em 30 % dos episódios interativos (IV, VI, X), sendo que em dois deles (IV, VI) ele tenta reverter o quadro sugerindo novas atividades depois de algum tempo. Em um episódio de interação com o pai (V), ele não acata suas ordens.

Em apenas 10% dos episódios (IV) Rafael mostra claramente estar descontente em relação à atividade, embora em algumas outras, pelo fato de fazer novas sugestões, possa parecer que ele também o esteja. No entanto, este fato pode ser considerado como dificuldade de fixar a atenção ou excesso de estímulos, já que ele tem muitos brinquedos.

Em 30% dos episódios (III, VIII, IX), Rafael não apresenta nenhuma das categorias consideradas, o que talvez aconteça pelo fato de a criança acreditar que esteja controlando a situação, já que a mãe não participa diretamente das atividades, como por exemplo nos episódios de banho, nos quais ela, apesar de estar no banheiro, não lhe dá banho.

**QUADRO COMPARATIVO DAS CATEGORIAS REFERENTES ÀS MÃES
NA INTERAÇÃO COM AS CRIANÇAS (I)**

Categorias	Controladora		Diretiva		Desaprovadora		Didática		Obsrevadora	
	Bruno	Rafael	Bruno	Rafael	Bruno	Rafael	Bruno	Rafael	Bruno	Rafael
Crianças Episódios										
1	X				X	X				
2								X	X	
3			X					X		
4		X	X	X						
5	X		X					X		
6	X		X	X				X		
7	X				X			X		
8								X	X	
9	X							X		
10		X							X	
Total	5	2	4	2	2	1	0	7	3	0

**QUADRO COMPARATIVO DAS CATEGORIAS REFERENTES
ÀS CRIANÇAS EM RESPOSTAS ÀS MÃES (II)**

Categorias	Acata		Sugere		Mostra Descontentamento	
	Bruno	Rafael	Bruno	Rafael	Bruno	Rafael
Crianças Episódios						
1				X	X	
2				X	X	
3	X					
4		X		X	X	X
5	X					
6	X	X		X		
7				X	X	
8	X					
9	X				X	
10		X			X	
Total	5	3	0	5	6	1

Discussão

O processo interativo entre mãe e filho acontece principalmente através da comunicação, verbal e não verbal, estabelecida com a criança desde os seus primeiros dias de vida. Esta comunicação possibilita que a criança amplie suas relações interpessoais, o que é fundamental ao seu desenvolvimento lingüístico, social, cognitivo e afetivo. Logo, entende-se que a utilização de um código lingüístico comum entre mãe e filho pode facilitar a evolução do processo interativo, embora este não dependa exclusivamente daquele.

Neste contexto, torna-se necessário considerar as semelhanças e diferenças encontradas na forma de comunicação e interação estabelecida pelas mães com as crianças surda e ouvinte deste estudo, Bruno e Rafael respectivamente, a fim de evidenciar as dificuldades e potencialidades vivenciadas pela criança surda. Através disto é possível uma melhor compreensão das conseqüências desta forma de comunicação e interação no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e na constituição da subjetividade destas crianças, em especial da criança surda.

Inicialmente as duas díades se caracterizam por interações mediadas, principalmente, pela atividade prática sobre os objetos, não existindo qualquer tipo de brincadeira social no processo interativo, fato que pode ser prejudicial às futuras relações interpessoais tanto de Bruno quanto de Rafael, embora isto seja mais prejudicial à criança surda devido as suas limitações lingüísticas e sociais.

A comunicação oral é a manifestação predominante na forma de interação de ambas as díades, o que evidencia que a mãe de Bruno interage com o filho a partir de seu referencial de ouvinte, fato que não contribui para o seu desenvolvimento, já que ele não pode adquirir a língua oral de sua comunidade de forma espontânea e contínua. Isto não significa que não se possa utilizar este tipo de comunicação com a criança surda, entretanto, esta não deve ser a forma prioritária e/ou exclusiva de comunicação usada com ela,

já que somente a língua de sinais pode potencializar seu desenvolvimento de forma plena.

Em relação a Rafael é compreensível a predominância da utilização da comunicação oral nas interações entre ele e sua mãe, embora seja importante entender que a criança ouvinte, assim como a surda, precisa de outros estímulos, pois a comunicação não se restringe à oralidade, mas também abrange, como já citado, experiências cinestésicas, visuais, gestuais, etc.

Apesar de tudo isto, o fato de compartilharem a mesma língua é um fator positivo no estabelecimento das interações entre a díade ouvinte. A mãe interage com o filho participando das atividades, propondo outras e aceitando suas sugestões sem nenhuma dificuldade de negociar ou discutir, mesmo que implicitamente, o significado das situações com a criança, além de poder falar de assuntos que não somente os da situação imediata, o que evidencia a interação qualitativamente superior existente entre esta díade.

Já em relação a Bruno, a falta de um código lingüístico comum que possa ser compartilhado com a mãe dificulta a evolução do elo interativo e prejudica a construção do sistema de significações da criança. Se Bruno e sua mãe utilizassem a mesma língua, talvez ela não precisasse ser tão controladora, diretiva e desaprovadora com o filho, visto que as situações poderiam ser discutidas e negociadas como acontece com a criança ouvinte.

Outro fator diferenciador entre as duas díades diz respeito ao tempo gasto nas interações. Rafael e sua mãe passam mais tempo interagindo do que a díade da criança surda, fato que pode estar relacionado à facilidade que os dois têm de estabelecer diálogos, o que enriquece a comunicação e a interação.

Com o destaque das principais semelhanças e diferenças na forma de comunicação e interação existente entre as duas díades, percebe-se que a surdez provoca algumas dificuldades no estabelecimento e evolução deste processo. Entretanto, o fato não se relaciona à surdez em si mas,

principalmente, à visão da família sobre esta e a expectativa de que a criança consiga falar como os ouvintes, o que solucionaria qualquer problema conseqüente do fato de não ouvir. Isto denota total desconhecimento da família sobre a questão e justifica sua opção pela filosofia oralista.

Os pontos desfavoráveis evidenciados no estabelecimento da comunicação e da interação entre a criança surda e sua mãe têm grande relação com a utilização exclusiva da língua na modalidade oral que a mãe de Bruno usa com ele, orientação da filosofia escolhida pela família. Este fato prejudica a construção de um elo comunicativo satisfatório entre a díade, afetando a qualidade da interação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança. Logo, a língua na modalidade oral não pode ser o único recurso comunicativo usado com a criança surda, visto que isto provoca atraso de linguagem e bloqueio de comunicação. Assim, entende-se que Bruno se depara com mais dificuldades em seu processo interativo com a mãe do que propriamente com potencialidades que contribuam para alavancar seu desenvolvimento lingüístico, social, cognitivo e afetivo.

A crítica à exclusividade da utilização da língua na modalidade oral se relaciona, principalmente, à concepção do oralismo, que visa a integração da criança surda na comunidade ouvinte através do aprendizado da língua oral e de sua constituição como sujeito ouvinte. Isto significa dizer que a criança surda precisa ser "reabilitada" de sua "anormalidade" em direção à normalidade dos que ouvem, ou seja, a surdez é entendida como uma deficiência e, portanto, só os seus aspectos biológicos são considerados, posição que vai de encontro à concepção adotada neste estudo, como já foi exaustivamente discutido.

Não se pretende, entretanto, negar a possibilidade de oralização à criança surda; este é um direito que ela tem, como já ressaltado no capítulo 2. O que se defende é que ela possa se desenvolver utilizando a língua de sinais como primeira língua, pois só desta forma a linguagem poderá cumprir sua função de constituir o pensamento e a subjetividade desta criança.

A explanação da pesquisa empírica em todo o seu percurso mostra como o desenvolvimento da criança surda permanece praticamente estagnado pelo fato dela não ter acesso, da mesma forma que a criança ouvinte, a um sistema lingüístico que lhe seja natural.

Como já citado, não se pretende usar a criança ouvinte como padrão a ser seguido pela criança surda, entretanto, não se pode deixar de evidenciar que o desenvolvimento lingüístico, social e cognitivo de Rafael parece ser muito superior ao de Bruno, embora eles tenham praticamente as mesmas condições para se desenvolver. A diferença fundamental encontra-se justamente na falta de acesso de Bruno a uma língua visual, assim como Rafael tem acesso a uma língua oral-auditiva.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS SURDA E OUVINTE

Ao longo de todo o trabalho ficou evidente a importância das práticas sociais e lingüísticas na constituição do pensamento e da subjetividade humana. A partir destas práticas, o sujeito torna-se capaz de formar sua visão de mundo enquanto membro de uma cultura específica, possibilitando o desenvolvimento dos processos mais complexos da existência humana.

Dessa forma, falar de práticas sociais e lingüísticas pressupõe pensar em um contexto no qual as situações comuns da vida diária acontecem naturalmente a partir da interação sistemática e contínua entre as pessoas de uma determinada comunidade. É neste contexto que a criança, já ao nascer, entra em contato com sua cultura e promove, de acordo com ela, o seu desenvolvimento.

O desenvolvimento humano só acontece através de mediação social e lingüística. Sem isto não há possibilidade do homem se tornar humano, visto que não existe pensamento independente da linguagem e nem linguagem independente das relações interpessoais, sendo ambas, a linguagem e as relações interpessoais, necessárias para que o sujeito possa estar inserido no mundo e também compreendê-lo. Diante disto, como alguém que não pode ter acesso natural à língua e à cultura da comunidade em que está inserido aprende a agir e a pensar?

Ao se comparar as crianças deste estudo, Bruno e Rafael, pode-se refletir a respeito de questionamentos como o anteriormente citado.

Bruno, a criança surda, não pode ter acesso natural às práticas sociais, lingüísticas e culturais da comunidade ouvinte na qual está inserido, o que

pode trazer conseqüências desastrosas ao seu desenvolvimento, principalmente pelo fato de a criança não ter possibilidade de desenvolver a linguagem em um contexto de convivência com outros surdos que possam levá-lo a constituir-se como sujeito surdo que é.

Como Bruno está exposto a um método de treinamento oral percebe-se claras tentativas, estimuladas pela mãe, de vocalização de palavras isoladas de seu contexto de uso, como pode ser observado no capítulo anterior, episódio (VII) relativo à criança surda, postura coerente com a opção familiar pelo método acima citado.

Este fato nos remete à concepção representacional de linguagem adotada pelo *primeiro* Wittgenstein, que defende que a linguagem é representação fiel da realidade, ou seja, não precisa de um contexto para que as significações se desenvolvam. Sob este ponto de vista, a partir do momento em que Bruno consegue nomear os objetos, ele está automaticamente adquirindo e desenvolvendo a linguagem, concepção que demonstra a supervalorização isolada da questão lingüística em detrimento das questões sociais envolvidas neste processo.

Se a questão fosse tão simples, bastaria que a criança surda ficasse exclusivamente exposta aos métodos de treinamento oral e representasse nominalmente as palavras independente de suas possibilidades de uso nos diferenciados contextos para que a comunicação, a linguagem e seu desenvolvimento fossem possíveis, o que não acontece.

Para que estes processos ocorram é necessário que a criança surda esteja, desde muito cedo, inserida em um contexto social e lingüístico condizente com sua condição não ouvinte, a fim de que possa efetivamente construir uma prática de linguagem de acordo com as formas de vida de sua cultura, a partir da rede de significações que a constitui. Entretanto, em nossa sociedade, isto não é simples por alguns motivos que inviabilizam estas possibilidades: primeiro, porque o surdo faz parte de uma minoria cultural e lingüística que se encontra inserida em uma comunidade majoritariamente

ouvinte, cujas desinformação e representação sobre a surdez dificultam a inserção do surdo neste contexto, como já discutido no capítulo 2; segundo, embora não menos importante, porque a orientação teórica e a concepção de linguagem adotadas por alguns profissionais que lidam com surdos e, conseqüentemente, orientam suas famílias, como observado com a criança surda deste estudo, não contribuem para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, Bruno não tem oportunidade de desenvolver seu sistema de significações de acordo com suas necessidades e interesses no contexto no qual as expressões são utilizadas, já que fica claro que este contexto não é condizente com sua condição diferente da maioria. Este fato promove atraso de linguagem e acarreta uma série de dificuldades no estabelecimento de relações sociais com e pela criança, o que inviabiliza todo o processo de transformação qualitativa de seu desenvolvimento, interferindo em sua forma de interpretar a realidade, construir sua visão de mundo e constituir seu pensamento e sua subjetividade.

As mudanças qualitativas do desenvolvimento humano se referem, principalmente, às transformações das funções psicológicas inferiores em funções psicológicas superiores, transformações estas, mediadas pelas relações interpessoais vivenciadas pelo sujeito, como já discutido no capítulo 1.

Dessa forma, as dificuldades lingüísticas e sociais enfrentadas por Bruno afetam diretamente sua capacidade de atenção, percepção, memória, generalização, abstração, enfim, todo o seu desenvolvimento.

Durante a fase de observação com Bruno fica evidente que, na maioria das vezes, ele não consegue concentrar sua atenção nas atividades por períodos longos, se mostrando agitado logo após o início das mesmas, fato que pode ser atribuído à falta de compreensão destas atividades e não à dificuldade específica de atenção. Se Bruno tivesse uma estimulação lingüística adequada, sendo sua atenção dirigida pela mãe através da língua de sinais, este quadro certamente seria diferente, já que ele poderia compreender e significar situações em contextos cada vez mais amplos, o que possibilitaria o

desenvolvimento da atenção voluntária e contribuiria para o desenvolvimento de outras funções, visto existir uma inter-relação entre elas.

Assim, a estimulação lingüística basicamente oral recebida por Bruno leva à falta de compreensão das situações comprometendo também a sua memória, visto que por não compreender uma determinada atividade ele não consegue perceber, selecionar e organizar dados significativos da mesma, dando-lhe sentido, ainda que já tenha tido contato com ela. Este fato pode ser percebido em uma situação ressaltada no capítulo anterior, episódio (V) referente à criança surda, na qual Bruno e sua mãe brincam com um jogo de memória já conhecido pela criança, que, no entanto, parece não lembrar da brincadeira, o que não é comum acontecer neste tipo de atividade com crianças ouvintes de sua idade sem nenhum problema de desenvolvimento.

Estas dificuldades enfrentadas por Bruno interferem negativamente em sua capacidade de se desvincular das situações concretas do dia-a-dia. Ele não tem, inclusive, conhecimento de fatos relacionados ao seu próprio cotidiano, visto que mesmo estando presente nas conversas familiares ele parece alheio ao que acontece a sua volta, ainda que o assunto seja ele próprio. Isto denota que as conversas, o vocabulário e o tipo de comunicação, exclusivamente oral, utilizados com Bruno são insuficientes para alavancar seu desenvolvimento, já que ele encontra-se preso aos assuntos presentes e concretos e, ainda assim, tem dificuldade de compreendê-los. Este fato interfere efetivamente no desenvolvimento de sua capacidade de generalização e abstração e, conseqüentemente, na formação de um sistema conceitual hierárquico, indispensável à constituição do pensamento conceitual.

Quando Vygotsky (1998) afirma que o signo mediador responsável pela formação dos conceitos é a palavra, fica mais evidente a importância da língua de sinais para a criança surda, porque para esta os sinais funcionam como signo correspondente às palavras utilizadas pelos ouvintes falantes. Logo, a constituição do pensamento conceitual para a criança surda está diretamente relacionada à utilização dos sinais, o que nos leva a concluir que Bruno está

perdendo muito de suas possibilidades de desenvolvimento por não ter acesso à língua de sinais.

Dessa forma, fica claro que a questão do desenvolvimento da criança surda perpassa necessariamente pelos limites impostos por práticas mecanicistas que não privilegiam o acesso desta criança a um contexto social e lingüístico onde ela tenha efetivamente a oportunidade de se desenvolver de forma plena.

Já em relação a Rafael, não se percebe quaisquer problemas como os evidenciados com a criança surda, visto que ele tem acesso natural às práticas sociais e lingüísticas de sua comunidade, fato que potencializa seu desenvolvimento.

Rafael tem a oportunidade de participar de diálogos contextualizados e, assim, desenvolver seu sistema de significações no contexto de atividades no qual está inserido, a partir do contexto mais amplo de crenças e mitologia de sua cultura, o que possibilita que ele interprete a realidade de acordo com as formas de vida desta cultura e construa uma visão de mundo muito mais ampla do que a de Bruno.

Entende-se, portanto, que Rafael desenvolve a linguagem na prática social, aprendendo a multiplicidade de significados que uma mesma expressão pode adquirir em cada contexto específico e de acordo com o jogo de linguagem no qual está inserida. Assim, gradativamente, Rafael vai compreendendo as inúmeras possibilidades de utilização das palavras, inclusive o seu sentido figurado, o que só é possível através de diálogos contínuos e espontâneos com membros mais experientes de sua cultura, inicialmente sua mãe, e não pelo aprendizado de palavras isoladas de seu contexto usual, como acontece com Bruno.

Durante as observações com Rafael, percebe-se que a criança não consegue concentrar sua atenção em algumas atividades, embora isto não aconteça pelo mesmo motivo que ocorre com Bruno, visto que a criança

ouvinte compreende a maioria das atividades desenvolvidas, inclusive, mostrando conhecer e obedecer regras, fato não observado com a criança surda.

A compreensão que Rafael tem das situações potencializa sua produção lingüística possibilitando que ele, aos poucos, se desvincule de assuntos concretos do aqui e agora para outros mais complexos e abstratos. Assim, Rafael também consegue acompanhar e participar de diálogos descontextualizados, discorrendo e atribuindo significados às situações passadas, como acontece, por exemplo, em uma atividade destacada no capítulo 3, episódio (V) referente à criança ouvinte, em que ele fala sobre uma viagem feita há algum tempo pela família, o que leva a crer que a criança já utilize a memória mediada pela linguagem. Isto só é possível porque a estimulação lingüística recebida por Rafael lhe dá condições de perceber as situações e memorizar fatos significativos para ele. A ocorrência de todo este processo é facilitada pela utilização da fala, pois diferente de Bruno, que não utiliza sinais como signo mediador, Rafael utiliza formulações verbais para organizar, conduzir e controlar suas operações mentais.

Dessa forma, Rafael não passa pelas mesmas dificuldades enfrentadas por Bruno no processo de formação de seu sistema conceitual, já que ele pode construí-lo em um contexto social e lingüístico condizente com sua condição ouvinte. Um exemplo claro da importância deste contexto pode ser observado no capítulo anterior, episódio (IX) referente à criança ouvinte, no qual Rafael recebe de sua mãe explicações a respeito da água que desce pelo cano e não de forma aleatória molhando tudo o que está embaixo do chão de sua casa. A partir deste tipo de diálogo, no qual as informações são dadas na prática, a criança se torna capaz de ampliar seu nível de generalização e abstração construindo, aos poucos, o sistema conceitual hierárquico que possibilita a constituição do chamado pensamento conceitual, um dos fenômenos mais complexos alcançados pelo ser humano.

Diante dos aspectos que diferenciam o desenvolvimento de Bruno e Rafael, mais uma vez, entende-se a importância crucial da mediação social e lingüística neste processo.

Neste contexto, a linguagem é concebida não apenas como um meio de comunicação mas, sobretudo, como constituidora do pensamento e da subjetividade e, portanto, essencial ao desenvolvimento humano. Por sua vez, este desenvolvimento é direcionado e dependente da cultura na qual a criança está inserida e sua ocorrência só é possível devido às relações interpessoais que ela estabelece, especialmente, através da linguagem.

Dessa forma, conclui-se que a solução para as conseqüências que a surdez pode provocar na vida de uma criança deve ultrapassar as barreiras comunicativas e envolver todo o processo de desenvolvimento infantil, ou seja, sem conhecer todas as etapas deste processo não é possível contribuir para a sua ocorrência, que deve englobar os fatores sociais, lingüísticos e culturais do contexto em que se encontra a criança surda.

CONCLUSÃO

O processo de investigação do desenvolvimento da linguagem da criança surda nos possibilita fazer descobertas, sobre o ser humano, além daquelas que aprendemos durante todo nosso percurso acadêmico e que, muitas vezes, consideramos como verdade absoluta até nos depararmos com pessoas tão diferentes de nós ouvintes. Diferentes, não só pelo fato dos surdos possuírem uma língua própria, mas, principalmente, porque esta língua não tem uma base sonora, como a nossa língua, o que os leva a uma forma completamente diferenciada de se desenvolver e compreender o mundo.

Essa diferença, no entanto, ao longo do tempo, tem sido social e academicamente pouco tolerada em um mundo governado por discursos normativos impostos pela supremacia ouvinte que, ainda hoje, entende o aprendizado da língua oral como única possibilidade dos indivíduos surdos serem aceitos em nossa sociedade.

Esta visão está entrelaçada a uma concepção que iguala o conceito de língua oral ao conceito de linguagem, sendo esta, portanto, concebida em seu sentido mais restrito, já que somente a sua função comunicativa é considerada.

Ao longo de toda a dissertação, e em especial da pesquisa relatada no capítulo 3, fica evidente a problemática enfrentada por uma criança surda cujo desenvolvimento é considerado a partir da concepção que não entende a função constituidora da linguagem no processo de desenvolvimento humano.

Na maioria dos casos, a criança surda nasce em família ouvinte perdendo, desde muito cedo, a possibilidade de estabelecer relações interpessoais através do sistema lingüístico e cultural de sua mãe, geralmente a pessoa que inicia este processo interativo com ela, fato que prejudica todo o seu desenvolvimento.

Dessa forma, a dificuldade desta criança começa na própria família, visto que ela não pode, assim como a criança ouvinte, participar dos diálogos espontâneos que possibilitam a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e a sua inserção na cultura da comunidade em que vive. Assim, a única possibilidade de evitar esta problemática é a inserção desta criança em um contexto onde ela tenha uma estimulação lingüística adequada, através de interações dialógicas que, no seu caso, só é possível com a utilização da língua de sinais.

A análise das interações de Bruno e sua mãe, e porque não dizer sua família, confirma o quanto este contexto social e lingüístico faz falta ao pleno desenvolvimento da criança surda. Por não ter acesso a este contexto, Bruno apresenta dificuldades em várias áreas de seu desenvolvimento, fato que provoca sérias conseqüências na forma como ele interpreta a realidade, constrói sua visão de mundo e constitui seu pensamento e sua subjetividade.

O exemplo de Bruno, certamente, não é um fato isolado, o que nos leva a crer que existe uma grande necessidade de mudança na visão acerca da surdez e da criança surda e seu desenvolvimento. Essa mudança deve ser ampla e envolver tanto os profissionais que lidam com a questão da surdez quanto as famílias de crianças surdas e a sociedade de maneira geral.

Os profissionais devem ter a maior parcela de responsabilidade neste processo de mudança porque eles produzem conhecimento a respeito do tema, criam as estratégias de intervenção direta e indireta com as crianças surdas e orientam suas famílias.

É importante conscientizar as famílias da necessidade de as crianças surdas conviverem com a comunidade surda, a fim de que possam estar dialogando e recebendo informações de forma espontânea e contínua através da língua de sinais. Sem o contato com esta comunidade é impossível a aquisição e o desenvolvimento de um sistema lingüístico que potencialize seu desenvolvimento, mesmo que as famílias aprendam a língua de sinais, fato também essencial neste processo.

O contato desde cedo com a língua de sinais, além de possibilitar o desenvolvimento pleno da criança surda, a coloca mais perto do aprendizado da língua oral, essencial ao convívio com sua família e com a maioria ouvinte de sua comunidade, possibilitando assim o Bilingüismo, uma das melhores opções para esta criança que, além de ser respeitada em sua singularidade, também tem o direito, caso queira, de conviver com um outro grupo lingüístico e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTSHULER, K.Z. (1974). The social and psychological development of the deaf child: Problems and their treatment and prevention. **American Annals of the Deaf**, v.119, p. 365-376.
- BATES, E. (1979). **The emergence of symbols, cognition and communication in infancy**. New York: Academic Press.
- BEHARES, L.E. (1993). Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos 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.
- BRITO, A.M.W. (1997). **Interações e relações entre Genitores - Criança Surda: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Brasília, UnB.
- BRUNER, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. **Journal of Child Language**, v. 2, p. 1-19.
- BRUNER, J.S. (1977). Early interactive development. Em H. P. Schaffer (org.), **Studies in mother-infant interaction**. London: Academic Press.
- BRUNER, J. S. (1983). **Child's talk. Learning to use language**. New York. Norton.
- BRUNER. J. S. (1998). Introdução. Em L.S. Vygotsky, **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- CARPENTER, M; NAGELL, K; TOMASELLO, M. (1998). Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. **Monographs of the society for research in child development**, 63 (4, n. 255).

- COLE, M. & SCRIBNER, S. (1987). Teoría Historicosocial del Psiquismo. Em: **Vygotsky, Memoria Y Vigencia**. Barcelona: Guillermo Blank Editores.
- COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (1995). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CONDÉ, M.L.L. (1998). **Wittgenstein: linguagem e mundo**. São Paulo: Annablume.
- COSTA, C.L. (1999). **Wittgenstein: Psicologia como uma visão moral do sujeito**. Trabalho de conclusão de curso. Departamento de Psicologia. PUC-RIO.
- De LEMOS, C. (1982). La specularità come processo costitutivo del dialogo nella acquisizione del linguaggio. In L. Camaione (org.), **La teoria di Jean Piaget**. Firenze: Giunti - Barbera.
- GOLDFELD, M. (1997). **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-Interacionista**. São Paulo: Plexus.
- GRÉMION, J. (1996). **La Planète des Sourds**. France: Press Pocket.
- HALLIDAY. (1975). Early interactive development. Em H. P. Schaffer (org.), **Studies in mother-infant interaction**. London: Academic Press.
- HOLCOMB, T.K. (1997). Development of deaf bicultural identity. **American Annals of the Deaf**, v.142, n.2, p. 89 - 93.
- JOHNSON, R.E. & MASSONE, M. I. (1990). Sistema para la Descripción de la Lengua de Señas Argentina. **Working Papers**. Gallaudet University (en prensa).
- KELMAN, C.A. (1996). **Sons e Gestos do Pensamento: Um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda**. Brasília: CORDE.

- KLIMA, E. S. & Bellugi, U. (1979). Em M. H. BORNSTEIN; A. M. SELMI; O. M. HAYNES; K. M. PAINTER; E. S. MARX. (1999). Representational Abilities and the Hearing Status of Child/Mother Dyads. **Child Development**, v. 70, n. 4, p. 833-852.
- KOESTER, L.S; KARKOWSKI, A.M. & TRACI, M.A. (1998). How do deaf and hearing mother regain eye contact when their infants look away? **American Annals of the Deaf**, v.143, p. 5-13.
- LAMPREIA, C. (1992). **As Propostas Anti-mentalistas no Desenvolvimento Cognitivo: uma discussão de seus limites**. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia. PUC-RIO.
- LAMPREIA, C. (1999). Linguagem e atividade no desenvolvimento cognitivo: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n.1, p. 225-240.
- LANE, H.; BOYES-BRAEM, P. y BELLUGI, U. (1976). Preliminaries to a distinctive analysis of ASL; **Cognitive Psychology**, v. 8, p. 263 - 289.
- LEDERBERG, A.R.; MOBLEY, C.E. (1990). The effect of hearing impairment on the quality of attachment and mother - toddler interaction. **Child Development**, v. 61, p. 1596-1604.
- LIDDEL, S.K. & JOHNSON, R.E. (1985). **American Sign Language: The Phonological Base**. Gallaudet University.
- MACTURK, R.H.; MEADOW-ORLANS, K.P.; KOESTER, L. S.; SPENCER, P. (1993). Social support, motivation, language and interaction. **American Annals of the Deaf**, v. 138, p. 19-25
- MCANALLY, P.L.; ROSE, S. & QUIGLEY, S.P. (1988). **Language learning practices with deaf children**. Boston: Little, Brown and Company.
- MARCONDES, D. (2000). **Iniciação a História da Filosofia - Dos Pré-Socráticos a Wittgenstein**. RJ: Jorge Zahar Editores.

- MARCONDES, D. (S/D). Wittgenstein: Linguagem e Realidade. Manuscrito não publicado.
- MESQUITA, A.N.O. (2000). O Psicodrama e as Abordagens Alternativas ao Empirismo Lógico como Metodologia Científica. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Ano 20 n. 2, p. 32-37.
- MOURA, M.C. (2000). **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. FAPESP. Ed. Revinter.
- NELSON, K.E. (1983). Individual differences in language development: Implications for development and language. **Development Psychology**, n. 17, p. 170-187.
- NELSON, K.E. (1986). Theories of the child's acquisition of syntax. **Annals of the New York Academy of Sciences**, n. 345, p. 45-69.
- PEREIRA, M.C.C. (1989). **Interação e Construção do Sistema Gestual em Crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes**. Tese de Doutorado. UNICAMP.
- PEREIRA, M.C.C. & DE LEMOS, C. (1987). O Gesto na Interação Mãe ouvinte - Criança Deficiente Auditiva. **D.E.L.T.A.**, v. 3, p. 01-18.
- PREISLER, G. (1999). The development of communication and language in deaf and severely hard of hearing children: implications for the future. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, v. 49, n. 1, p. 39-43.
- SCHAFFER, H. R. (1977). Early interactive development. Em H. P. Schaffer (org.), **Studies in mother-infant interaction**. London: Academic Press.
- SCHEIN, J. (1996). Demographic of Deafness. Em P.C. HIGGINS, & J.C. NASH, (Eds). **Understanding Deafness Socially**. Springfield, IL: Thomas. 2nd ed., p. 21-43.

- SCHLESINGER, H.S. & MEADOW, K.P. (1972). **Sound and Sign: childhood deafness and mental health**. Berkeley: University of California Press.
- SKLIAR, C. (1998). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação.
- SLOMAN, L. & SPRINGER, S. (1987). Strategic family therapy interventions with deaf member families. **Canadian Journal of Psychiatry**, v. 32, p. 558-562.
- SLOMAN, L.; SPRINGER, S.; VACHON, M. L. (1993). Disordered communication and grieving in deaf member families. **Family Process**, v. 32, n. 2, p. 171-183.
- SROUFE, L. A. & WATERS, E. (1977). Attachment as an organizational construct. **Child Development**, v. 48, p. 1184-1199.
- STERN, D. (1977). **The first relationship: infant and mother**. Glasgow: Fontana/ Open Books.
- STERN, D.N. (1992). **O mundo interpessoal do bebê**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- STOKOE, W. (1960). **Sign Language structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf**. Second Edition, revised. Silver Springs, Maryland: Linstok Press 1978.
- TOMASELLO, M.; FARRAR, M.J. (1986). Joint attention and Early language. **Child Development**, v. 57, n. 6, p. 1454-1463.
- VILA, I. (1984) . Del gesto a la palabra: una explicación funcional. Em J. PALACIOS, A. MARCHESI, e M. CARRETERO (eds), **Psicología Evolutiva, v. 2: Desarrollo cognitivo y social del niño**. Madrid: Alianza Editorial.

VYGOTSKY. L.S. (1988). **A Formação Social da Mente**. SP: Editora Martins Fontes.

VYGOTSKY. L.S. (1993). **The Fundamentals of Defectology. Abnormal psychology and learning disabilities**. The Collected Works of L.S. Vygotsky. NY: Plenum Press, v. 2.

VYGOTSKY. L.S. (1998). **Pensamento e Linguagem**. SP: Editora Martins Fontes.

WITTGENSTEIN. L. (1994). **Investigações Filosóficas**. Petrópolis. RJ: Editora Vozes.

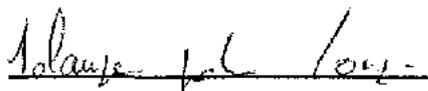
Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC-Rio pela aluna, Maura Cristina Batista, intitulada "O desenvolvimento da Linguagem e da Subjetividade na Interação Mãe ouvinte - Criança surda", e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:



Profa. Carolina Lampreia (Orientadora)
PUC-Rio



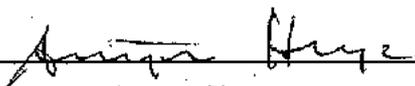
Profa. Eulália Fernandes - UERJ



Profa. Solange Jobim e Souza
PUC/Rio

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, ...11...1.07.2002.



Prof. Jurgen Heye

Coordenador dos Programas de Pós-Graduação do Centro de
Teologia e Ciências Humanas