

CARTA A VYGOTSKY ACERCA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

VANDA MAGALHÃES LEITÃO¹

Resumo

O artigo trata de um diálogo com Vygotsky a propósito de seu texto escrito, em 1925, sobre a educação de surdos. Nesse escrito, percebo que o pensamento do autor se apresenta contraditório frente às suas construções teóricas acerca da linguagem, quando se posiciona favorável ao oralismo como fundamento teórico-metodológico das propostas pedagógicas para a educação de surdos. Os argumentos para tal assertiva têm base no referencial teórico do autor a respeito dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, e de suas relações com o pensamento. Na interlocução, estão envolvidos outros autores como Piaget, Bakhtin e Saussure para o estabelecimento do argumento central.

Palavras-chaves: Educação de surdos – oralismo – língua de sinais – desenvolvimento da linguagem e pensamento.

Abstract: Letter to vygotsky about the education of the deaf.

This article treats of a dialogue with Vygotsky regarding his text written in 1925 concerning the education of the deaf. In this writing I observe what seems to be a contradiction between his theoretical construction of language and his intellectual position defending oralism as a basis for a pedagogic proposes in the education of deaf people. The arguments for this assertion are based on the author's theoretical references about the process of acquisition and development of language and its relationship with thought. In this dialogue other important authors such as Piaget, Bakhtin and Saussure are considered to substantiate the central argument.

Key-words: The education of the deaf – oralism – sign language – language development and thought.

¹ Mestra e Doutoranda em Educação. Professora Assistente do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação-Universidade Federal do Ceará/Brasil.

Meu caro mestre:

Desde há algum tempo, venho ocupando minha mente com algumas questões relativas à surdez e aos surdos. Isto se intensificou a partir de um ensaio que elaborei recentemente sobre o atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais no Ceará – pois é assim que hoje são designados os outrora deficientes. Durante a realização da pesquisa, de caráter sociohistórico, que resultou no referido ensaio, ao deparar-me com as atitudes discriminativas, quando não, a indiferença social para com os problemas específicos das pessoas com deficiência, fui tomada dos mais diversos sentimentos que em determinados momentos me encheram de perplexidade. No entanto, confesso que, dentre os grupos de pessoas caracterizadas por suas diferenças mais significativas, a trajetória dos surdos me pareceu ser a mais complexa e, quicá, a mais dramática.

Excluindo o deficiente mental, pela natureza específica de seu problema, o cego e o deficiente físico, apesar das dificuldades em se escolarizar e se inserir no mundo dos “normais”, conseguem – poucos, é claro – atingir o patamar da instrução superior. Evidências disso são encontradas ao observarmos a recente atuação de cegos e de deficientes físicos no mundo do trabalho, participando do cotidiano da vida social, apesar das barreiras à escolarização e das dificuldades em romper com os preconceitos. Porém, no caso de surdos – mesmo aqueles que, pelas condições socioeconômicas favoráveis e/ou pela tenacidade e empenho familiar, têm acesso a atendimentos especializados de forma sistemática e duradoura – não conseguem atingir a escolarização de nível médio e muito menos a superior. Aqui no Ceará, por exemplo, temos notícia de que somente três surdos concluíram o 3º grau, mediante excepcional esforço próprio e tenaz empenho de determinados membros da família – quase sempre a mãe.

Penso que as dificuldades pelas quais passam os surdos não se devam somente ao estigma da deficiência imposto às pessoas com diferenças dessa natureza, mas que, no Ceará, se somam às tardias, precárias e ineficientes experiências pedagógicas a eles propostas. Daí, resolvi dar prosseguimento ao estudo, agora, voltando-me especificamente para a trajetória social dos indivíduos surdos. A partir de então, debruicei-me sobre a historiografia especializada e pude perceber que a complexidade que envolve a trajetória social deles é um problema comum a vários países e que se relaciona, certamente, a questões

relativas às propostas educacionais a eles oferecidas e às práticas pedagógicas por eles vivenciadas.

Escritos históricos nos têm mostrado que em tempos idos – meados do século XVIII, em países da Europa, em especial a França, e alguns estados membros dos EUA – os surdos foram incentivados ao uso da língua de sinais e que seu processo de escolarização recebia mediação de professores surdos ou de ouvintes que dominavam esta língua. Tais experiências são narradas por especialistas e por surdos com evidente entusiasmo, considerando os êxitos quanto ao desenvolvimento cognitivo e bem-estar socioafetivo que usufruíam.

Registros como esses expressam a capacidade que tem o surdo em desenvolver importantes habilidades e potencialidades, a ponto de construir um sistema lingüístico-gestual – viso-espacial –, tão eficiente quanto a estrutura lingüística das línguas orais, certamente, pautado em outras dimensões do seu universo orgânico e mental. E mais, em circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento do sistema simbólico-lingüístico, os surdos têm apresentado capacidades intelectuais tanto quanto os ouvintes com oportunidades similares. Mas foi, como você sabe, exatamente a partir de 1880, por ocasião do II Congresso sobre Educação de Surdos ocorrido em Milão, que os surdos foram proibidos de utilizar sua forma natural de comunicação, em favor de uma filosofia oralista. A supremacia da oralidade, enfim, se impôs. Era preciso fazer o surdo falar, fazendo jus ao pensamento do alemão Samuel Heinike, criador do método oralista.

Heinike fundamentou suas elaborações teóricas na crença de que o pensamento só era possível por meio da língua oral, ou seja, da palavra falada. No entanto, meu caro mestre, é com enorme satisfação que posso noticiar que estudos mais recentes, dados da segunda metade do século atual, têm revelado que a opção pelo oralismo, como proposta única para a educação de surdos, pode ser responsável pelos grandes prejuízos ao desenvolvimento de processos mentais de surdos, evidenciados principalmente na aprendizagem acadêmica, em que os processos lingüísticos têm papel fundamental, conforme você próprio nos ensinou. Pesquisas recentes, desenvolvidas nos EUA, têm demonstrado que, apesar do grande e permanente esforço de profissionais para oralizar a criança surda, ela somente é capaz de perceber, por meio da leitura labial, 20% da mensagem emitida pelo ouvinte, e que sua fala, em geral, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela.

Frente à impossibilidade de interação com o ouvinte-falante, é comum o surdo se isolar. Tenho tido acesso a depoimentos de surdos oralizados que expressam sua angústia ao se relacionar com grupos de ouvintes, por não serem capazes de participar das conversas ou de opinar sobre temas ali debatidos, a não ser mediados por alguém que traduza para sua língua a temática abordada. Isto porque é freqüente, também, encontrarmos surdos que, mesmo quando “bem oralizados”, na adolescência são impulsionados à aprendizagem da língua de sinais – no caso do Brasil, a língua brasileira de sinais (Libras). Acabam, por necessidades psicoafetivas e sociais, se agregando à comunidade de surdos de sua localidade.

Os estudos que realizei até o momento, os contatos que tenho mantido com surdos, as observações e entrevistas realizadas com adultos surdos, além da oportunidade que tive de acompanhar bem de perto o desenvolvimento de uma criança surda, na minha família, me permitem afirmar que, em sua trajetória sociohistórica, o surdo tem vivenciado dolorosas experiências que precisam ser identificadas e reconhecidas cuidadosamente, até para que o pensar de uma ação pedagógica adequada seja possível. Assim, disponho-me a pensar, sobremaneira, acerca das circunstâncias em que vivem os surdos, suas vicissitudes e as inusitadas experiências educacionais e práticas pedagógicas que lhes são oferecidas. Enveredo, hoje, por caminhos tortuosos em busca de explicações para as circunstâncias que colocam os surdos num lugar de profunda desvantagem social. Proponho-me realizar uma difícil tarefa: pensar a educação de surdos.

As dificuldades se tornam mais evidentes, quando chego a identificar, como problema central do surdo, o uso diferenciado de um sistema lingüístico, que é pouco conhecido, já que se restringe a surdos e aos poucos ouvintes que o utilizam, em especial, como instrumento lingüístico mediador da comunicação entre surdos e ouvintes. Mas ressalto que a tarefa à qual ora me proponho se torna custosa, também, pelas controvérsias teóricas com que me deparo sobre os métodos adotados para a educação de surdos. As “querelas metodológicas” – debates sobre oralismo e gestualismo – são, como você bem sabe, muito antigas e que, talvez para sua surpresa, ainda se mantêm vivas até os dias atuais. As contribuições provindas das ciências – Lingüística, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia etc – resultantes de pesquisas realizadas por todo o século XX, ainda não foram suficientes para elucidar questões relativas a essa

temática, a ponto de provocar mudanças substanciais e eficientes nas propostas e práticas pedagógicas que garantam uma educação de qualidade para o surdo.

É diante desta tarefa complexa, ao mesmo tempo intrigante, que, de certa forma constrangida, venho importuná-lo para, com você, manter um diálogo sobre o assunto com o qual ora me ocupo. Tomo essa liberdade, pois, dos cientistas que se propuseram investigar a psicogênese do pensamento e da linguagem – eixo central da problemática do surdo –, é você quem expande as análises para o âmbito sociocultural e histórico, além de ter refletido, também, acerca da educação de surdos. No entanto, a tarefa se torna mais difícil à medida que ousou questionar algumas das considerações expostas por você a respeito da temática: é precisamente neste aspecto em que situo meu constrangimento. Decido-me por tomar este caminho pela consciência que tenho da fundamental importância de sua obra científica, que guia nossas elaborações e pesquisas atuais e por seu compromisso com a busca da verdade.

De antemão, peço desculpas pela pretensão em discordar de você em alguns aspectos relativos à educação de surdos, mas é que também levo em consideração que, a seu tempo, a Ciência não havia chegado a resultados a que tenho acesso hoje. Refiro-me, sobretudo, aos estudos lingüísticos, desenvolvidos mais recentemente – a partir da década de 1960 – que caracterizam a língua sinalizada como um sistema tão eficiente e adequado quanto a língua falada. É importante ressaltar, ainda, que suas formulações teóricas e de seus contemporâneos acerca do desenvolvimento da linguagem, tomaram como parâmetro crianças, cujo aparato orgânico-funcional não apresentava nenhuma alteração. Tanto seus sujeitos quanto os de Piaget, por exemplo, são crianças ditas normais que enxergam, se locomovem, ouvem, falam etc.

Neste instante de minha reflexão, expresso minha primeira objeção às suas idéias, especificamente, no momento em que você situa o surdo na categoria dos deficientes. Os estudos socioantropológicos mais recentes não me permitem mais admitir que o surdo seja considerado um indivíduo deficiente. Inclino-me a pensar o surdo como diferente e que a surdez é, isto sim, um fundamental elemento diferenciador. Neste sentido, concordo com Ronice Quadros¹⁵, uma das estu-

osas dessa temática, no meu país, ao afirmar, em seu livro *Educação de Surdos*, que as dificuldades que acompanham o desenvolvimento psicossocial da criança surda não representam “um problema por ela ser surda, mas um problema social que pode gerar conseqüências irreversíveis no seu desenvolvimento”. Não tenho dúvidas quanto ao fato de que são as significativas perdas auditivas o critério orgânico essencial que diferencia as duas categorias de pessoas: surda e ouvinte. Neste sentido, afirmo que a deficiência não é somente uma construção social, ela é um dado real, objetivo. Mas a que perdas auditivas me refiro? Acredito que, dentre os níveis de perda auditiva, a mais significativa é aquela que impede o indivíduo de ouvir as palavras emitidas oralmente, mesmo com o auxílio de próteses ou de outras aparelhagens especiais. Isto porque tais equipamentos não garantem ao seu usuário a percepção e a discriminação da palavra emitida pela voz humana por esta apresentar sons de tonicidades diferentes.

O surdo, mediante o uso de próteses, pode até ouvir alguns sons da fala, mas está impossibilitado de atribuir sentido a eles. Afinal de contas, não há dúvidas de que, dentre os sons possíveis de percepção pelo sistema auditivo humano, o mais importante para a função ou desempenho comunicativo e de estruturação da linguagem e do pensamento refere-se à fala (voz humana). Além disso, só o ouvinte é capaz de controlar ou monitorar a própria fala e de receber toda estimulação sonora que vem de conversas próximas ou, “aquele burburinho de conversas que constitui o pano de fundo da vida cotidiana”, como se refere Sachs em seu livro *Vendo Vozes*. Enfim, é a fala humana que possibilita a aquisição da palavra-sentido.

De outra parte, é fundamental ter em mente que o surdo vive num mundo em que a comunicação majoritariamente se dá através da palavra, do verbo, da expressão oral, da língua falada, estruturada essencialmente sob a percepção e discriminação auditivas. Portanto, é razoável concordar com estudiosos desse tema, ao afirmarem que o problema do surdo centra-se na complexa e difícil relação comunicativa. Para os surdos, a impossibilidade de acesso à palavra representa uma limitação fundamental, considerando que a maioria deles nasce em família de ouvintes, em que a comunicação se dá pela via oral-auditiva. Esse fato resulta em sérias implicações em seu desenvolvimento cognitivo e de estruturação das funções semióticas e, conseqüentemente, da construção de seu sistema lingüístico, conforme você próprio nos ensinou.

² Ronice Quadros é ouvinte e filha de pais surdos, portanto, exímia usuária da Língua Brasileira de Sinais. É especialista em Lingüística e vem desenvolvendo estudos referentes à Libras.

Por sua estrutura orgânico-funcional, ou seja, por não ouvirem, os surdos vivenciam, com muita intensidade, experiências visuais em que o contato com a realidade se faz, em especial, pela visão. Nestas condições, estruturaram coletivamente um sistema lingüístico viso-espacial ou viso-gestual, conforme me referi há pouco. Foram capazes de desenvolver, coletivamente, um sistema de comunicação mediada por sinais, ou seja, utilizam-se da língua de sinais, a qual se estrutura, fundamentalmente, sob a base do aparelho perceptivo-visual e não auditivo, como acontece com os indivíduos que ouvem. Entretanto, sabemos que, por sua história, precisamente há mais de um século, os surdos foram proibidos de utilizar sua forma natural de comunicação, em favor de uma filosofia oralista, a eles imposta. Surge, então, uma primeira pergunta: em tais circunstâncias, como ocorrem a aquisição da linguagem, a formação de conceitos e o pleno desenvolvimento do pensamento de indivíduos surdos? Esta é uma pergunta para a qual vou, mais adiante, recorrer à sua brilhante construção teórica e de alguns outros estudiosos, a fim de tentar elucidá-la e, se possível, respondê-la.

Ao ler alguns de seus escritos sobre "defectologia", entendi que conceber a surdez como um fato biológico ou uma pura deficiência não lhe satisfizesse e a mim tampouco, muito embora você tenha incluído o surdo na categoria dos deficientes. Em seu texto, *O Defeito e a Compensação*, escrito em 1924, você magistralmente atribui à construção coletiva do sistema lingüístico viso-gestual – a língua de sinais, própria de surdos – ao fenômeno da supercompensação, por acreditar que no organismo humano existem "forças ocultas" que, na presença do perigo, se mobilizam, compensando não só o prejuízo causado por ele, como, também, protegendo-o e prevenindo-o. Afirma, ainda, que, neste processo, ocorre o desenvolvimento da superestrutura psíquica como resultado das dificuldades surgidas a partir da falta de alguma função. Assim, você conclui, com sabedoria, que o fenômeno da supercompensação é um processo de natureza orgânica, mas é, também, de ordem sociopsicológica.

Você sugere que a relação dialética estabelecida pela teoria da supercompensação entre a deficiência orgânica e a estrutura psíquica seja tomada como ponto de partida ou base para a educação da criança dita anormal, à medida que chama atenção para os desejos, os sonhos e as fantasias. Com isso, na minha compreensão, você acenou, já no início das décadas do século

XX, para os aspectos subjetivos, contraditórios, dialéticos e até paradoxais decorrentes da condição de "ser deficiente". A partir dessa compreensão, você se propôs refletir sobre o conceito e a expressão "crianças com defeito" e faz um convite ao desafio e à promoção das forças psíquicas positivas em ação pelo defeito para a compensação, tomando-as como diretriz de sua proposta de estruturação do processo educativo de crianças surdas com vistas à superação, ou seja, à "validade social". E reafirma que a não-compreensão deste aspecto leva a educação dessas crianças ao fracasso. Neste ponto, você nos adverte sobre importantes conflitos nas relações sociais decorrentes da surdez, à medida que ela se projeta como uma "anormalidade social": a falta da linguagem.

Em *Princípios da Educação Social das Crianças Surdas*, datado de 1925, você aponta para a necessidade de uma revisão radical quanto aos métodos, procedimentos, postulados e leis particulares da "sordopedagogia", incluindo o ensino da língua oral. Com isto, você levanta o problema de que todos os êxitos da "sordopedagogia", tanto na esfera da teoria quanto da prática, têm caráter fragmentado e carecem de fundamentos científicos. Apesar de criticar os métodos orais desenvolvidos para a educação de surdos, em seu país, por sua prática artificial e forçada, expressa preferência pelo oralismo como proposta de atendimento aos surdos. Justifica sua posição, referindo-se ao fato de não se ter, na época, um sistema científico elaborado, nem do ponto de vista da teoria pedagógica da educação, nem do prisma da teoria psicológica do desenvolvimento do surdo e das especificidades físicas relativas à deficiência da audição e à falta da linguagem, considerada, à época, como "defeito social".

Segundo meu entendimento sobre o referido texto, para você, é necessário organizar a vida da criança, desde a educação infantil, de forma a tornar a linguagem (fala) "necessária e interessante", e rejeita a mímica por considerá-la "não necessária e não interessante". Pude ler nas entrelinhas desses mesmos escritos um certo lamento, quando você responsabiliza o uso da língua de sinais pelo fracasso na aquisição e no desenvolvimento da linguagem oral nos surdos, muito embora tenha atribuído ao fenômeno da supercompensação a construção dessa língua. Então, me pergunto e lhe pergunto: por que razão você não reconheceu o valor da língua de sinais como instrumento favorável ao desenvolvimento psicossocial do surdo? Qual o motivo para tanta ênfase

na oralidade como principal ou única possibilidade de desenvolvimento cognitivo e social de surdos? Essa, meu caro mestre, é a primeira contradição que percebo em seu pensamento quanto à educação de surdos. Afinal, influenciada por suas elaborações e pelas reflexões filosóficas de Bakhtin a respeito da linguagem, entendo que o desenvolvimento e a estruturação da língua de sinais surge pela condição de não-ouvinte e impulsionada pela necessidade enunciativa e pelo desejo que tem o surdo em se comunicar e se agregar, considerando seu isolamento da vida social. Penso que estes foram os motivos internos que os mobilizaram à construção coletiva de uma forma própria de comunicação; uma forma por você própria reconhecida como expressão do fenômeno da supercompensação.

Antecipo-me em dizer-lhe que entendo a opção pelo oralismo, como proposta pedagógica à educação dos surdos, como forma inadequada ao seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo, à medida que não considera o modo peculiar de serem e de se comunicarem. Mas este pode parecer um argumento frágil ou pouco convincente para tal afirmação. Por esta razão, recorro a você, às suas elaborações teóricas acerca do desenvolvimento da linguagem na criança "normal", ouvinte, bem como à relação que estabelece entre pensamento e linguagem. Peço-lhe permissão para incluir, em nosso diálogo, contribuições de outros teóricos de seu tempo, como Bakhtin, Piaget e Saussure, até mesmo para que possamos considerar abordagens epistemológicas diferenciadas.

Meu interesse central com esse diálogo é tentar, sempre e atentamente, compreender os processos de estruturação lingüística de crianças ouvintes, tomando-os como referência para identificar os caminhos percorridos pelas crianças surdas, considerando dois elementos. Em primeiro lugar, que as principais vias perceptivas que permitem o contato e relações com a realidade social, e que tornam possível essa estruturação, se apresentam diferenciadas, por suas condições orgânico-funcionais: para os ouvintes, essas relações se estabelecem mediante o aparelho auditivo, enquanto que para os surdos se dá por meio do aparelho visual. Certamente que, ao me expressar deste modo, centrando meu olhar nos canais perceptivos (auditivo e visual), não estou desconsiderando as várias dimensões (orgânica, psicológica, social, afetiva, cognitiva etc) do indivíduo envolvidas no processo de comunicação. E, em segundo lugar, tomo as línguas de sinais como línguas naturais por serem utilizadas pelos surdos para sua comunicação. Os estudos lingüísticos

recentes nos têm mostrado que elas se estruturam sob regras gramaticais, sintáticas e semânticas peculiares, e utilizam-se de configurações e movimentos de mãos próprios. As línguas de sinais, como todas as línguas, são o resultado de uma construção sociohistórica, por sua utilidade, conforme você realçou, e são suscetíveis a mudanças lingüísticas, ao longo do tempo; daí se falar em línguas de sinais, no plural. Assim como qualquer outra língua, elas são aprendidas nas interações de adultos e crianças, portanto, transmitidas de geração a geração. Por meio delas os surdos expressam conceitos, transmitem informações, evocam e narram experiências e fatos do cotidiano, exprimem pensamentos, sentimentos, emoções etc. Considerando que a linguagem é parte importantíssima da função semiótica, posso atribuir grande valor à aprendizagem espontânea e natural das línguas de sinais como elemento propiciador do desenvolvimento dessa função na criança surda.

A tentativa de estabelecer relações ou aproximações entre o processo de aquisição da linguagem por crianças ouvintes e por crianças surdas parece ousada, porquanto os estudiosos clássicos desta temática, que localizei até o momento, não incluem em suas abordagens a condição do indivíduo surdo. Em geral, os estudiosos da linguagem elaboraram suas teorias tomando como referência o indivíduo que tem todo seu sistema orgânico-funcional intacto, sem apresentar nenhum desvio, dano ou falta. Muito embora tenha encontrado algumas referências, como por exemplo, você que, em *Pensamento e Linguagem*, faz rápida alusão à comunicação gestual de surdos, ao reconhecer que a linguagem não depende de sons, enfatizando, assim, a importância do uso funcional dos símbolos e signos; ou Piaget, em *Seis Estudos de Psicologia*, ao tratar da relação entre pensamento e linguagem, chega a supor que, nos casos dos surdos, as operações concretas, consideradas por ele como fundamentais ao desenvolvimento da linguagem, são mais amplamente representadas; ou ainda Saussure, quando, em *Curso de Lingüística Geral*, equipara o alfabeto manual dos surdos à língua.

Porém, tais referências não são suficientes para o entendimento do complexo processo de estruturação da função semiótica em crianças surdas que, por sua condição orgânico-funcional, não têm acesso ao sistema lingüístico utilizado pelo ambiente de ouvintes onde nascem e crescem, pois, como mencionado, em sua grande maioria, as crianças surdas nascem de pais ouvintes. Por outra parte, conforme aludi há pouco, as evidências his-

tóricas têm mostrado que os surdos se desenvolvem cognitivamente a ponto de construir um sistema lingüístico que dispensa a função auditiva, assim como os cegos demonstram sua capacidade imaginativa quanto a representações sobre a realidade objetiva, sem enxergar etc. Isto parece ser, como você referiu, uma decorrência do fenômeno da supercompensação. Quero também fazer chegar até você a notícia de que, inclusive no Brasil, recentes pesquisas na área da Lingüística têm dado à língua de sinais o status de uma língua como qualquer outra, situando-a num outro patamar e reconhecendo toda sua propriedade lingüística, outrora desqualificada.

As considerações feitas até o momento me permitem ousar estabelecer correspondência valorativa entre a palavra, própria da língua oral dos ouvintes, e as configurações e movimentos corporais que envolvem face, membros superiores e mãos, característicos da língua silenciosa usada por surdos, ou seja, estabelecer correspondência entre a palavra e o sinal (próprio das línguas de sinais). A partir desta correspondência, posso expressar minha crença de que o surdo tem o significante nas mãos. No entanto, percebo que a aquisição da linguagem pelas crianças surdas é bastante complexa, considerando as circunstâncias sociais em que estão imersas. Assim, posso supor que a criança surda que não tem acesso à palavra falada-ouvida e tampouco à língua de sinais de sua comunidade fica prejudicada em seu desenvolvimento. Muito embora ela encontre outras formas simbólicas decorrentes da interação com seu ambiente social, essas formas podem permanecer no nível do pensamento concreto, em que o sinal fica vinculado diretamente ao objeto. Ela pode não chegar à generalização e à formação de conceitos, à medida que este sistema simbólico se restringe a sinais, e exclusivamente sinais, e não signos propriamente ditos. Então, o desafio maior é compreender os processos pelos quais a criança surda desenvolve a função semiótica na ausência do instrumento fundamental utilizado pelo adulto, que é a palavra ou o sinal: privada da palavra, por não ouvir, e do sinal, pelo imperativo do oralismo – que proíbe o uso das línguas de sinais.

Não somente no Brasil, mas parece que de modo geral, os surdos, em quase sua totalidade, aprendem a língua de sinais já na adolescência, quando buscam se agregar às associações de surdos e à comunidade própria. Pois bem, nessas circunstâncias, como garantir que a criança surda, também, possa estruturar sua linguagem e desenvolver seu pensamento? De que forma isso

pode ocorrer? É curioso observar, mediante narrativas de surdos adultos – embora proibidos do acesso à língua de sinais ainda em tenra idade –, que as perdas ou defasagens parecem se concentrar nas aprendizagens escolares relativas a conteúdos acadêmicos. Em suas narrativas, meus entrevistados têm sido capazes de lidar com fatos passados e presentes, projetar o futuro, estabelecer relações condicionais, opinar sobre temas os mais diversos etc.

Recorro, neste momento, aos ensinamentos de Piaget. Para ele, existem outras fontes responsáveis pelas transformações ocorridas nas crianças a partir da fase sensorio-motora, antes mesmo da aquisição da linguagem. Para ele, a criança nesse estágio “tem necessidade de outro sistema de significantes”, qual seja, o sistema de símbolo presente no jogo simbólico e na imitação diferida, por exemplo. Certamente que, em se tratando da criança surda, esses processos estejam presentes, levando-se em conta o caráter universal de sua teoria. Para compreender toda dinâmica do desenvolvimento, devo valer-me de você e da literatura especializada, que já nos têm dito muito sobre desenvolvimento do pensamento e estruturação da linguagem em crianças ouvintes. Conversemos um pouco sobre suas principais elaborações e de alguns outros notáveis teóricos.

Ferdinand de Saussure, lingüista suíço, nascido em Genebra no ano de 1857, toma como ponto de partida para seus estudos lingüísticos a língua e não a linguagem. Em *Curso de Lingüística Geral*, faz distinção clara entre uma e outra, afirmando ser a língua parte essencial da linguagem, definindo-a como sendo, “ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Para ele, a linguagem é multifacetada por pertencer ao domínio individual e social ao mesmo tempo e, além disso, inserir-se no domínio físico, fisiológico e psíquico. Refere-se à linguagem como fundada numa faculdade lingüística natural, ou seja, a capacidade de “constituir um sistema de signos distintos correspondentes a idéias distintas”. Por seus múltiplos atributos, a linguagem não pode ser isolada como uma unidade passível de estudo. Segundo ele, a língua pode ser considerada como “um todo em si mesma e um princípio de classificação”. É por esta razão que adota a língua, e não a linguagem, como seu único objeto de estudo.

Saussure realça, também, a distinção entre fala e língua: aquela, concebida como mecanismo psicofísico,

ato individual de vontade, apropriação passiva daquilo que é construído socialmente (a língua), enquanto que esta é uma construção social. Por ser um sistema de signos que exprimem idéias, Saussure compara a língua à escrita, ao abecedário manual usado pelos surdos, aos rituais simbólicos etc. Para ele, a língua “não é uma função do sujeito falante”, ela é construída socialmente; o que é natural ao ser humano é a faculdade lingüística geral que comanda os signos. Compreendo, como resalta Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, que em suas elaborações sobre linguagem, Saussure não se insere na perspectiva histórica, na medida em que não se preocupa com o aspecto processual da construção da língua, muito menos na abordagem genética, por não investigar a gênese da aquisição da linguagem, mas enquadra-se entre os estruturalistas que se concentram, essencialmente, no “sistema estável de normas lingüísticas, que faz da língua um fenômeno social.” No entanto, em sua teorização, Saussure me chama atenção para o aspecto “natural” do fenômeno lingüístico no ser humano. O surdo, portanto, detentor da faculdade lingüística, poderá, certamente, apropriar-se de uma língua construída socialmente, no caso, a língua de sinais de seu país.

Mikhail Bakhtin, seu contemporâneo, na obra ora referida, numa abordagem filosófica e sociológica da linguagem, vem afirmar o caráter subjetivo e dinâmico do sistema lingüístico, e que as normas da língua não se apresentam como um sistema rígido e imutável, como queria Saussure, mas, pelo contrário, elas passam por modificações permanentes. Bakhtin critica a idéia de que “o sistema lingüístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente dela”. Segundo ele, “é somente para a consciência individual e do ponto de vista dela, que a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis.” O indivíduo, ao fazer uso da língua, o faz para atender suas necessidades enunciativas, as quais devem ser compreendidas em um determinado contexto. A palavra é, portanto, o produto da interação do falante com o ouvinte (receptor). Neste jogo das interações verbais, podem ser observados não somente o aspecto normativo da língua, como também, em especial, seu significado e conteúdo ideológico.

Bakhtin faz uma diferenciação entre sinal e signo, ou seja, entre o processo de descodificação e o de identificação: o primeiro (descodificação) é reservado ao signo e o segundo (identificação) refere-se ao sinal, considerando este como entidade imutável que designa objetos ou acontecimentos sem conteúdo ideológico, em-

bora não despreze o valor de “sinalidade” e da identificação para a língua. Para esclarecer essa posição, o autor faz a seguinte afirmação: “Enquanto uma forma lingüística for apenas um sinal e for percebida somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor lingüístico”. Afirma, ainda, que: “A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão”.

Na leitura que fiz da citada obra de Bakhtin, pude observar que o autor direciona suas reflexões para o campo da Filosofia da Linguagem, tratando, basicamente, das relações entre linguagem e sociedade. Ele não tece elaborações a respeito da aquisição ou do desenvolvimento da linguagem na criança, ou seja, não investigou a gênese da linguagem e do pensamento, como fizeram Piaget e você, por exemplo. No entanto, posso situá-lo entre os interacionistas, aproximando-o de você e de Piaget, por acreditar que a criança, ao se integrar no fluxo natural da comunicação verbal, vai progredindo e assimilando sua língua materna, até “que sua consciência [pensamento] desperta e começa a operar”. Segundo o referido autor, “para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário [...]”. Prossegue com suas magistrais contribuições, ao afirmar que: “Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial.*”

As idéias de Saussure e em especial as de Bakhtin, aqui retratadas, me fazem refletir a respeito do oralismo como filosofia adotada na educação de surdos, porquanto, na prática oralista, a apresentação ou representação da palavra é descontextualizada, sem significado lingüístico e/ou ideológico, em situações absolutamente artificiais, nas quais prevalece o treinamento fonoaudiológico. Você se refere a este aspecto quando faz críticas sérias ao método oralista praticado em seu país, a seu tempo. É possível observar que, em casos de surdos pré-lingüísticos que fazem uso da fala, a palavra parece ser usada em sua forma dicionarizada, perdendo seu aspecto polissêmico e ideológico-contextual. Nestas circunstâncias, a palavra passa a ser apenas um sinal.

Em *Pensamento e Linguagem*, você nos ensinou que o desenvolvimento da função semiótica é fator de fundamental importância para a formação psicossocial do indivíduo. Você, como Piaget, ao investigar a origem do pensamento e da linguagem, estabeleceu relações entre

eles, muito embora, em abordagens diferenciadas: você toma o referencial histórico-cultural e ele o faz sob o ponto de vista da inteligência. Para você, pensamento e linguagem têm origens diferenciadas e seguem trajetórias próprias, embora que, em seus percursos, possam se encontrar e convergir. Esta convergência é por você atribuída ao desenvolvimento histórico da consciência humana. Enquanto isso, Piaget, em *Seis Estudos de Psicologia*, admite uma relação de solidariedade e reciprocidade entre linguagem e pensamento, mas deixa evidenciada a dependência de ambos à inteligência. Na trajetória tanto do pensamento quanto da linguagem você encontra uma fase pré-lingüística no primeiro [pensamento] e uma pré-intelectual no desenvolvimento dos processos lingüísticos. Manifestações ou comportamentos emocionais como o balbúcio ou o choro são exemplos da primeira situação, ao mesmo tempo em que servem para ilustrar a presença da função social da fala, ainda anterior à linguagem propriamente dita. Ao atribuir caráter social a essas primeiras expressões, outra vez você diverge de Piaget, pois, para ele, essas são expressões do egocentrismo da criança.

Por outro lado, você concorda com Piaget, ao afirmar que a grande descoberta da criança, ou seja, “descobrir que cada coisa tem seu nome”, pode ser observada no segundo ano de vida. O momento é caracterizado pela grande curiosidade da criança e, conseqüentemente, pela ampliação de seu vocabulário. Nessa fase, o pensamento torna-se verbal e a fala passa a ser expressão de sua inteligência, observando-se a convergência de ambos os processos. Textualmente, na obra acima referida, você afirma que, aos dois anos, a criança “parece ter descoberto a função simbólica das palavras. A fala que na primeira fase era conativa-afetiva, agora passa para a fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram”. Neste ponto, você destaca a importância da mediação estabelecida pelo adulto detentor de um sistema lingüístico. Pergunto-me e lhe pergunto: o que ocorre, então, com a criança surda que não tem acesso à palavra, tampouco aos sinais utilizados na língua de sinais, própria e natural do sujeito surdo? Percorramos um pouco mais seu pensamento!

A propósito de investigar a relação entre pensamento e linguagem, você faz a distinção, nos processos lingüísticos, entre dois tipos de fala: a fala exterior, explícita, que tem função social de adaptação, e a fala interior, de natureza essencialmente individual, de caráter elíptico e que opera sob ordens semânticas. A passagem

de um tipo a outro, ou seja, da fase conativa-afetiva do desenvolvimento da fala para a interiorizada, só é possível à medida que mudam a estrutura e a função da fala, que passa da forma inicial socializada para a individual. Entre a fala exterior e a fala interior, você encontra outra forma, que se apresenta como elo entre as duas: a fala egocêntrica. Destaca duas funções nessa última forma: além de acompanhar a atividade da criança e de sua função de descarga emocional como queria Piaget, apresenta, também, a função planejadora e estruturante do pensamento. E, então, conclui que “a fala egocêntrica [...] é a fala em sua trajetória para a interiorização; intimamente ligada à organização do comportamento da criança, já parcialmente incompreensível para outras pessoas, embora explícita em sua forma [...]”.

Neste mesmo texto, você se refere, ainda, à existência do pensamento verbal situado na área de intersecção entre o pensamento e os processos lingüísticos. Assim, encontra a explicação para o fato de que pensamento e linguagem têm raízes genéticas diferentes, embora mantenham estreita relação. Com suas palavras, nos ensina que “[...] a fusão de pensamento e fala, tanto nos adultos como nas crianças, é um fenômeno limitado a uma área circunscrita. O pensamento não-verbal e a fala não-intelectual não participam dessa fusão e só indiretamente são afetados pelos processos do pensamento verbal.” Para você, o desenvolvimento da fala interior se dá pelas mudanças estruturais e funcionais, conforme já referido, além de ser também uma decorrência da diferenciação das funções social e egocêntrica da fala, e da transformação das estruturas da fala dominadas pela criança em estruturas de pensamento. Aprendo com você que o pensamento é estabelecido pela linguagem. Compreendo que por meio da linguagem a criança domina os meios sociais do pensamento e que a natureza do processo de desenvolvimento do pensamento verbal é histórico-cultural.

Ao tratar do significado das palavras, você chega a afirmar serem elas o resultado do vínculo que se estabelece entre pensamento e processos lingüísticos. Posso entendê-las como o instrumento do pensamento verbal, por excelência. A palavra falada é, inicialmente, concebida pela criança em sua estrutura externa, ou seja, como restrita propriedade do objeto e que, só mais tarde, será capaz de descobrir sua função simbólica. Assim, o uso da palavra é de fundamental importância para o desenvolvimento da formação de conceitos, que é entendido como um processo gradual, resultante, dentre outros fa-

tores, do uso das palavras pela criança, sob a influência do adulto que, sistematicamente, lhes apresenta e dá seu significado, nomeando objetos, ações e situações. Dessa forma, a criança domina, paulatinamente, a estrutura da fala que lhe servirá de estrutura básica para o pensamento. Com isso, você afirma que “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem”, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Volto à pergunta já referida e que tanto me inquieta: como ocorre a formação de conceitos na criança surda sem a mediação da língua oral ou da língua sinalizada? É fadada a ela permanecer na fase dos pseudoconceitos?

Permito-me, neste ponto de nosso diálogo, trazer um pouco das elaborações de Piaget a título de estabelecer algumas relações entre o seu pensamento e o dele. Em meus estudos, pude observar divergências em pontos importantes sobre a gênese e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, e a respeito das relações entre ambos. Enquanto você conclui que o desenvolvimento do pensamento tem como ponto de partida a linguagem comunicativa ou social para, por meio da linguagem egocêntrica, atingir o pensamento interior, Piaget traça uma trajetória inversa, ou seja, o desenvolvimento da linguagem se dá da forma autística, não verbal, em direção à linguagem socializada, atingindo o pensamento lógico, além de afirmar que pensamento e linguagem seguem uma mesma trajetória.

Para ele, a aquisição da linguagem tem suas bases nas aquisições ocorridas no período sensório-motor, quando a inteligência ainda é puramente ação, ou seja, em que os esquemas de assimilação se fazem mediante ações práticas, pois nem o pensamento, nem a representação existem. Para Piaget, neste período, é a lógica da ação que se estrutura e não a lógica conceitual, da representação. A criança é capaz de compreender situações e mesmo de resolvê-las, mas incapaz de generalizações. A passagem da lógica da ação para a lógica conceitual se torna possível, somente, quando a criança já é capaz de assimilação, mediante relações entre objetos, independentemente de esquemas de ação ou de ações sobre eles. Para tanto, é necessário que a criança seja capaz de evocar, de representar, de pensar as relações de objetos, em sua ausência. Para Piaget, a transformação na qualidade do pensamento pode ser observada no curso do segundo ano de vida da criança, por intermédio dos usos que faz dos jogos de imitação e nas brincadeiras simbólicas que, iniciando com ações práticas, se estendem a imita-

ções diferidas ou interiorizadas. O uso da imitação diferida, do jogo simbólico, da imagem mental, da linguagem gestual e da fala aprendida é a expressão da função semiótica, da qual a linguagem é parte.

Em *Seis Estudos de Psicologia*, Piaget assegura que a linguagem é necessária e indispensável à elaboração do pensamento, sob pena de manter as operações no estado de ações sucessivas e individuais. Entretanto, como ele investiga linguagem e pensamento sob o ponto de vista da inteligência, nos ensina que entre ambos existe um ciclo genético, que os mantém numa estreita relação de apoio mútuo e solidário, “mas todos dois dependem, no final das contas, da inteligência, que é anterior à linguagem e independente dela”. Assim, nos ensina que a função semiótica tem por base a inteligência sensório-motora. Piaget, num debate com Chomsky, chama atenção para “um parentesco entre a inteligência sensório-motora e a formação da linguagem”. Ou seja, para ele “a formação da função simbólica, que é um derivado necessário da inteligência sensório-motora, permite a aquisição da linguagem”. Nesta perspectiva, chega a concordar com Chomsky, apesar de sua concepção inatista, que “a linguagem é um produto da inteligência e não a inteligência um produto da linguagem”.

Assimilei suas lições e as de Piaget (e as de outros autores há pouco referidos), às quais tive acesso, e pude compreender a importância da interação da criança com o outro adulto detentor de linguagens para a estruturação do sistema lingüístico. Os teóricos aqui referidos, juntamente com você, dão significativa importância à palavra, com seu caráter polissêmico, como instrumento que favorece a passagem das coordenações de ações para a representação (Piaget), do pensamento pré-verbal para o pensamento verbal e/ou dos pseudoconceitos aos conceitos propriamente ditos, enfim, como elemento que permite a transposição dos limites da experiência sensorial imediata para a formação de conceitos abstratos.

É à luz de importantes ensinamentos sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento que indago: os gestos e sinais que compõem a língua de sinais têm a mesma importância para o surdo que tem a palavra para o ouvinte? Tendo a pensar que sim. Então, se assim for, o que dizer da proposta insistente de oralizar o surdo, fazê-lo falar a qualquer custo, em detrimento do acesso à sua língua natural? Afirmar “ser a mímica não necessária e não interessante” e usar isto como argumento em defesa do oralismo é, para mim, inaceitável, principalmente vindo de você. Contraponho-me a essa idéia,

apoiada em suas brilhantes lições e de seus contemporâneos interacionistas, acerca do processo de aquisição da linguagem e estruturação da função simbólica.

Retornemos às perguntas formuladas inicialmente: de que forma se dá a estruturação lingüística na criança que não ouve, portanto, não têm acesso à palavra e seus múltiplos significados? Será sensato pensar que a surdez, por si, é responsável pelo atraso que o surdo apresenta em seu desenvolvimento, deixando-o com importantes defasagens escolares? Os gestos criados a partir das relações familiares podem ter o mesmo valor lingüístico, tanto quanto tem a palavra para a criança ouvinte? Como se dá o desenvolvimento cognitivo e lingüístico na criança surda sem a mediação do adulto surdo ou ouvinte usuário da língua de sinais? De que forma, então, ocorrem o desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos no surdo sem o aparato da palavra, aliados à proibição do uso dos sinais e dos gestos carregados de significados, resultantes de uma construção social da comunidade de surdos?

É uma pena que você não tenha podido avançar em suas investigações a ponto de poder ajudar-me a responder às questões ora referidas, nem de acompanhar as mais recentes descobertas científicas. Nos últimos anos, vêm sendo desenvolvidas algumas importantes pesquisas lingüísticas sobre as línguas de sinais: sua gramática, sintaxe, morfologia e semântica, que a caracterizam como um sistema lingüístico eficiente e adequado, situando-a no mesmo patamar das línguas orais, conforme me referi há pouco. Além disso, estudos contemporâneos, realizados nos mais diversos recantos do mundo, mostram que insistir nos projetos oralistas, privando a criança surda de acesso à sua língua natural tem provocado sérias implicações no desenvolvimento cognitivo e de estruturação da função semiótica e, conseqüentemente, da construção de seus processos lingüísticos. Sachs, em *Vendo Vozes*, refere que crianças surdas, filhas de pais surdos, expressam fluência ao usar sinais, já com idade de quinze meses. Isto por poderem observar os momentos de diálogos entre adultos sinalizadores (usuários da língua de sinais), do mesmo modo como a criança ouvinte participa das conversas entre pessoas que se utilizam da palavra falada.

Tomando como referência as contribuições recentes da lingüística, e sob seus preciosos ensinamentos e de alguns outros teóricos de seu tempo, é razoável supor que o sinal tenha o mesmo valor de signo que a palavra para a língua oral. Posso acreditar que os ges-

tos, as expressões faciais etc, próprias das línguas de sinais que garantem a comunicação de surdos, venham também desempenhar a importante função estruturante do pensamento: eles expandem e ampliam o poder das operações concretas, assim como a palavra, utilizada nas línguas orais, é de fundamental importância para a criança ouvinte. Sendo assim, podemos presumir que os processos de desenvolvimento cognitivo e de linguagem na criança surda se assemelham aos caminhos percorridos pela criança que ouve, desde que lhes sejam oferecidas condições necessárias à aquisição espontânea da sua língua de sinais, que deve se dar sob a mediação de adultos surdos e usuários dessa mesma língua, o mais cedo possível.

É reconfortante para mim perceber que as ligeiras objeções aqui situadas a respeito de seu pensamento sobre a educação de surdos estão profundamente enraizadas na teorização que você nos presenteou, muito embora auxiliadas e ampliadas por estudos recentes desenvolvidos por pesquisadores nas áreas da Lingüística, Psicologia, Sociologia e Antropologia. Mas foi, em especial, a partir da compreensão do núcleo de seu pensamento sobre a temática em questão, que pude fazer minhas perguntas e tentar algumas elaborações. Por outro lado, fico perplexa ao encontrar em seu pensamento uma contradição tão evidente quanto às propostas de educação de surdos. Afinal, você nos legou preciosas contribuições teóricas sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e do pensamento em crianças ditas normais, convenceu-nos de que as línguas de sinais são construções sociais e expressão do fenômeno da supercompensação e criticou os métodos oralistas utilizados para a educação de surdos vigentes em seu país, sob o argumento de serem artificiais e arbitrários. Entretanto, não conseguiu transpor os limites de tais críticas, permanecendo na defesa do oralismo. Defendeu um sistema educacional em que os surdos fossem oralizados, relegando para segundo plano a aquisição de sua língua natural.

Esse paradoxo em sua obra só pode ser compreendido a partir de um entendimento histórico dos conteúdos ideológicos que o pressionaram: pensando bem, a pessoa e a obra caminham juntos, enrodilhados em seu contexto sociohistórico-cultural. Então, é razoável pensar que você não conseguiu propor um outro paradigma que pudesse se contrapor aos padrões da Ciência de sua época. Você parece ter cedido a tais padrões, muito embora tenha rompido com os modelos teóricos da Psicologia de seu tempo: o associacionista, por exemplo. Mas devo, ainda, atentar

para um outro aspecto – talvez de maior importância. Você não teve a oportunidade de prosseguir seus estudos, nem tampouco de proceder a uma revisão de alguns aspectos de seu pensamento, como fizeram outros notáveis teóricos de seu tempo. Afinal, é importante realçar sua jovialidade quando da elaboração de tão grandiosa produção teórica construída em tão curto período de tempo.

Este diálogo com você me foi profundamente agradável e proveitoso, à medida que ampliou meus horizontes, abrindo caminhos rumo a reflexões acerca das propostas para educação de surdos. Sem desconsiderar os recursos advindos da tecnologia a serviço da fonoaudiologia, hoje, tampouco a riqueza produzida nas relações entre pessoas significativamente diferentes, fico cada vez mais convencida de que é necessário pensar *uma educação para surdos*, em que a criança surda possa conviver, lado a lado, desde muito cedo, em tenra idade, com adultos surdos. E que a língua de sinais seja o instrumento mediador entre ela e a cultura. O adulto surdo detentor da língua de sinais parece ser o único realmente capaz de estabelecer a mediação entre a criança surda e os processos socioculturais e históricos fundamentais ao percurso do desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da consciência.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997. 196p.

CHOMSKY, N. A propósito das estruturas cognitivas e do seu desenvolvimento: uma resposta a Piaget. In: PIAGET, J. e CHOMSKY, N. *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem*. Lisboa: Edições 70, 1987. pp.63-84.

LEITÃO, Vanda M. *Ensaio sócio-histórico da educação dos portadores de necessidades especiais no Ceará. Uma trajetória de luta: da segregação à integração*. 1997. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal do Ceará. 186p.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1ª edição, 1967.

QUADROS, Ronice M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 126p.

SACHS, Oliver. *Vendo vozes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 196p.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, s.d. 279p.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 132p.

_____. *Fundamentos de Defectología*. Habana: Pueblo y Educación, 1995. 336p.