

CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

OS PROCESSOS DIALÓGICOS ENTRE ALUNO SURDO E
EDUCADOR OUVINTE: EXAMINANDO A CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1996

CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

OS PROCESSOS DIALÓGICOS ENTRE ALUNO SURDO E
EDUCADOR OUVINTE: EXAMINANDO A CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTOS

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por Cristina
Broglia Feitosa de Lacerda e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: 10.06.1996

Assinatura: *HA R. Gomes*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1996

CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

OS PROCESSOS DIALÓGICOS ENTRE ALUNO SURDO E
EDUCADOR OUVINTE: EXAMINANDO A CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTOS

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTOR em EDUCAÇÃO, na Área de Concentração: Psicologia da Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof.(a) Dr.(a) Maria Cecília Rafael de Góes.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1996

14.000.000

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP**

L116p

Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de.

O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte :
examinando a construção de conhecimentos / Cristina Broglia
Feitosa de Lacerda. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Maria Cecília Rafael de Góes.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de educação.

1. Surdos - Educação. 2. Educação especial. 3. Linguagem.
4. Linguagem por sinais. 5. Comunicação oral. I. Góes, Maria
Cecília Rafael de. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

COMISSÃO JULGADORA

As Rêdes.

Luiz Roberto

Roberto

M. Cristina Pereira

João

Para ANTENOR, ANA e JOÃO que
estiveram comigo nesse
processo de criação,
colaborando, participando e
reclamando, às vezes, mas
sempre comigo, me amando.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas me incentivaram e contribuíram para a realização deste trabalho. A elas devo um agradecimento especial:

À professora Dra. Maria Cecília Rafael de Góes pelo muito que tem me ensinado e pela sua forma de acolhimento que transforma a relação acadêmica numa relação de amizade.

Ao pessoal do CIR, que permitiu minha participação, abriu portas e possibilitou o desenvolvimento deste estudo.

A Cilmara, que partilhou comigo seu trabalho, seus questionamentos e conquistas.

Aos alunos surdos, que dividiram comigo seu espaço e me ensinaram muitíssimo.

Aos meus amigos todos, que me cercam cotidianamente e que sempre tiveram uma palavra de incentivo para dar.

participantes da interação não partilharem uma base lingüística suficientement ϵ estável. A compreensão dessas ocorrências pode orientar alterações imp \circ rtantes para as abordagens educacionais vigentes.

RESUMO

A educação de surdos tem sido alvo de importantes discussões devido à ineficácia das propostas pedagógicas na tarefa de propiciar aos alunos condições para que tenham um desempenho compatível com aqueles de seus coetâneos. Para melhor examinar essa problemática o presente estudo focalizou (videogravando) o trabalho pedagógico em uma sala de aula para adolescentes surdos na região de Campinas. A classe em questão interage através da linguagem oral, sinais e outros recursos semióticos. Os alunos têm domínio precário tanto da língua do grupo majoritário, como da língua brasileira de sinais, e a professora, por sua vez, domina bem o português, mas precariamente a língua brasileira de sinais. Essa ausência de uma língua comum satisfatoriamente dominada pelos interlocutores traz certos problemas para os processos dialógicos e para a prática pedagógica que merecem ser analisados, uma vez que, o modo de construção de conhecimentos pelos alunos surdos é determinado por essa falta de uma língua comum. O foco da análise dirigiu-se, prioritariamente, para as negociações de significados e sentidos que ocorrem durante as atividades pedagógicas. A análise de episódios aponta para uma complexa inter-relação envolvendo o afastamento de sentidos preferencialmente eleitos em certos contextos; bem como, a perseveração de certos sentidos nem sempre desejados pelos interlocutores, gerando construções de conhecimentos não pretendidas pela prática pedagógica. Tais processos também estão presentes nas interações entre interlocutores ouvintes, contudo eles parecem adquirir características muito intensas no caso dos surdos, principalmente, devido ao fato de os

ABSTRACT

The education of the deaf has been addressed in important discussions about the inefficacy of pedagogical approaches in terms of promoting adequate conditions for deaf students to achieve levels of performance that are compatible with those of hearing students. In order to examine this issue the present study focuses on the pedagogical work implemented in a classroom for adolescents, within an institution located in the area of Campinas, SP. In this class, the deaf students and the hearing teacher interact through oral language, signs and other semiotic means. The students show a rudimentary use of Portuguese language as well as of the Brazilian sign language. The teacher is, as expected, proficient in Portuguese, but has a limited knowledge of the Brazilian sign language. The analysis of episodes of interaction in the classroom was oriented to the negotiation of meanings and senses, occurring during the elaboration of instructional topics. The absence of a common language, mastered at a satisfactory level by the interlocutors, results in several problems that affect the dialogical processes and the organization of the instructional work; such problems need to be carefully analysed, since they involve conditions that constitute the possibilities of construction of systematic school concepts. The findings point to a complex interplay of displacement and perseveration of senses in the students' dialogical interchanges with the hearing teacher and among themselves, what often generates the construction of concepts in directions which are deviant from the pedagogical intentions. Such processes are also present in the encounters of hearing interlocutors, but they seem to acquire very

intense features in the case of deaf student, mainly due to the fact that the participants of the interaction do not share, on sufficient basis, the linguistic means to the construction of concepts. It is, finally, argued that this "shared basis" seems to depend on some form of effective participation of sign language within the agenda of activities in pedagogical proposals.

SUMÁRIO

Capítulo I

UM POUCO DA HISTÓRIA DAS DIFERENTES ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO
DOS SURDOS1

Capítulo II

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM DO SURDO.35

Capítulo III

CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DE PESQUISA.66

Capítulo IV

O PROCESSO DIALÓGICO E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS POR
ALUNOS SURDOS.74

Capítulo V

A DINÂMICA DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA SALA DE AULA.115

Capítulo VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS.134

CAPÍTULO I

UM POUCO DA HISTÓRIA DAS DIFERENTES ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A educação de surdos tem sido alvo de importantes discussões devido à ineficácia das propostas pedagógicas na tarefa de proporcionar aos alunos condições para que tenham desempenho compatível com aquele de seus coetâneos. Várias pesquisas (Ferreira-Brito, 1993; Volterra, 1994 e outros) mostram que em diferentes países, com realidades culturais diversas, os problemas encontrados são bastante semelhantes. Johnson et alii (1991) realizaram nos Estados Unidos da América (EUA) um estudo a este respeito, buscando explicitar o problema de jovens surdos que em idade de ingressarem na universidade não apresentavam competência acadêmica semelhante àquela apresentada por seus coetâneos ouvintes. O Galliaudet College, universidade norte-americana especial para pessoas surdas, precisou organizar cursos extra-curriculares de leitura-escrita para os candidatos selecionados, visando melhor adequá-los às necessidades acadêmicas. Esses cursos são oferecidos para os surdos que tiveram êxito em sua história escolar, e mesmo nesse grupo as dificuldades com leitura-escrita são muito importantes, apontando para falhas do sistema educacional de primeiro e segundo graus. Argumenta-se que estes estudantes provêm de diferentes escolas, que seguem diversas abordagens pedagógicas; não obstante, o que se observa é um número muito pequeno de sujeitos que realmente demonstra ter alcançado níveis satisfatórios de escrita em qualquer das abordagens educacionais para surdos em uso atualmente nos EUA.

Cada uma das correntes educacionais, nessa área, procura, em sua fundamentação conceitual e objetivos, mostrar sua relevância social e adequação. Entretanto, na concretização do trabalho pedagógico talvez se possa falar apenas em poucos casos realmente bem sucedidos - um ou dois num grupo de dez alunos surdos. O que se considera por 'bem sucedidos', aqui, seriam aqueles alunos que, ao final do percurso escolar, fossem capazes de se comunicar efetivamente, tendo também um domínio razoável de

leitura-escrita, podendo compreender um texto lido e de escrever uma mensagem. Nada muito exigente se comparado com o que se espera dos alunos ouvintes ao final do período de escolarização básica. Entretanto, são bem poucos os surdos que atingindo a idade adulta, têm esse nível de autonomia, apesar dos longos anos de escolaridade. Nesse sentido, é bastante ilustrativo o trabalho de Fernandes (1989) que, pesquisando, no contexto brasileiro, o desempenho de leitura-escrita de sujeitos surdos já escolarizados, encontra uma série de dificuldades básicas, que acabam caracterizando esta população e os diferenciando bastante dos ouvintes da mesma faixa etária no que se refere a esses conhecimentos.

Durante a Antigüidade e por quase toda a Idade Média pensava-se que os surdos não fossem educáveis, ou que eram imbecis. Aristóteles (citado por Behares, 1987) aponta em um de seus escritos - *Sobre os sentidos e os objetos sensíveis* - que a audição, entre as percepções, presta uma grande contribuição ao conhecimento, já que o discurso, que é a causa da aprendizagem, é compreensível porque a fala é composta por palavras, sendo cada uma um símbolo racional, de modo que entre "aqueles que estão privados de um sentido (visão) ou de outro (audição) desde o nascimento, o cego é mais inteligente que o surdo-mudo".

Durante a Idade Média são poucas as referências encontradas em relação aos surdos e ao modo de educá-los. Os poucos textos encontrados referem-se prioritariamente a relatos de curas milagrosas ou inexplicáveis. Apenas no século XV tem-se registros de outro teor, quando Rodolfo Agricola, pedagogo, descreve o caso de um jovem surdo que aprendeu a ler satisfatoriamente (Moore, 1978).

É no início do século XVI que se começa a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos sem que haja interferências sobrenaturais. Surgem relatos de diversos pedagogos que se

dispuseram a trabalhar com surdos, apresentando diferentes resultados obtidos com essa prática pedagógica. Behares (1987) aponta que, naquele século, em diversos países europeus se tem notícias de pessoas que acreditavam honestamente ter descoberto uma 'ciência absolutamente desconhecida', que era a de ensinar os surdos falar.

O propósito da educação dos surdos, então, era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar tais objetivos. Conforme cita Sánchez (1990), Bonet (1579-1633) afirmava que o surdo deve aprender as palavras e conceitos que permitam-lhe expressar seu pensamento. Dalgarno (1628-1687) assegurava que o potencial do surdo para a aprendizagem era igual ao do ouvinte e que poderiam alcançar níveis de aprendizagem semelhantes aos do ouvinte se fossem submetidos a uma educação adequada. (É interessante pensar que até hoje procura-se esta abordagem pedagógica que garanta tal aprendizagem!!!)

Entretanto, era freqüente na época manter em segredo o modo como se conduzia a educação dos surdos. Cada pedagogo trabalhava autonomamente e não era comum a troca de experiências. Heinicke (1782), importante pedagogo alemão, professor de surdos, escreveu que seu método de educação nunca tinha sido conhecido por ninguém, exceto por seu filho. Alegava ter passado por tantas dificuldades que não pretendia dividir suas conquistas com ninguém (Sánchez, 1990). Assim, torna-se difícil saber o que era feito naquela época; em consequência, muitas das técnicas e trabalhos desenvolvidos se perderam.

A figura do preceptor era muito freqüente em tal contexto educacional. Famílias nobres e influentes que tinham um filho surdo contratavam os serviços de professores/preceptores para que seu filho não ficasse privado da fala e conseqüentemente dos direitos legais, que eram

subtraídos daqueles que não falavam. O espanhol Pedro Ponce de Leon é, em geral, reconhecido, nos trabalhos de caráter histórico, como o primeiro professor de surdos.

Nas tentativas iniciais de educar o surdo, além da atenção dada à fala, a língua escrita também tinha uma importância fundamental. O alfabeto digital era amplamente utilizado. Eles eram inventados pelos próprios professores, porque argumentava-se que se o surdo não podia ouvir a língua falada, então ele podia lê-la com os olhos. Falava-se da capacidade do surdo em correlacionar as palavras escritas com os conceitos diretamente, sem necessitar da fala. É importante notar que, já há mais de quatrocentos anos, se afirmava que é possível chegar ao significado do texto escrito sem a mediação da língua oral.

Muitos professores de surdos iniciavam o ensinamento de seus alunos através da leitura-escrita e, partindo daí, se instrumentalizavam diferentes técnicas para desenvolver outras habilidades, tais como leitura labial e articulação das palavras.

Os surdos que podiam se beneficiar do trabalho desses professores eram muito poucos; somente aqueles pertencentes às famílias abastadas. É justo pensar que houvesse um grande número de surdos sem qualquer atenção especial e que, provavelmente, se vivessem agrupados, poderiam ter desenvolvido algum tipo de linguagem de sinais através da qual interagissem. Já durante o século XVI, conforme afirmação de Montaigne, sabe-se de um grupo de surdos que interagiam com gestos rápidos e precisos (Sánchez, 1990).

A partir desse período podem ser distinguidas, nas propostas vigentes, iniciativas antecedentes do que hoje chamamos de oralismo e outras antecedentes do que chamamos de 'gestualismo'.

Moore (1978) aponta Amman, suíço que por motivos religiosos, foi se refugiar na Holanda, como o primeiro educador a postular a primazia do

oral na educação Para os surdos, com fundamentos religiosos e filosóficos. Privilegiava a Palavra falada porque pensava que ela era superior a qualquer outra forma de comunicação como manifestação de humanidade, e que ela era a única via de acesso à razão e ao pensamento humano. É pela influência destas idéias que muitos professores, especialmente na Alemanha, sustentaram que a capacidade de articular palavras é necessária para se chegar aos conceitos e assimilar o seu valor. Estas idéias, de certa forma, ainda são sustentadas contemporaneamente por aqueles que defendem a abordagem oralista.

Em seu início, no campo da pedagogia do surdo, existia um acordo unânime sobre a conveniência de que esse sujeito aprendesse a língua que falavam os ouvintes da sociedade na qual viviam; porém no bojo dessa unanimidade, já no começo do século XVIII, foi aberta uma brecha que se alargaria com o passar do tempo e que separaria irreconciliavelmente oralistas de gestualistas. Os primeiros exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos. Os proponentes menos tolerantes, pretendiam reprimir tudo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes. Impuseram a oralização, para que os surdos fossem aceitos socialmente e, neste processo, se deixava a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a organizarem-se de forma quase clandestina. Os segundos, gestualistas, eram mais tolerantes frente às dificuldades do surdo para a língua falada e foram capazes de ver que os surdos desenvolviam uma linguagem que, ainda que diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral. A partir dessas posições, já abertamente encontradas no final do século XVIII, se configuram duas orientações

houvesse avaliações contrárias que indicavam haver grandes limites nesse suposto êxito. Existem vários livros datados dessa época, escritos por surdos, que abordam suas dificuldades de expressão, e dos problemas trazidos pela surdez entre outros (Lane and Fischer, 1993).

Para De L'Epée, a linguagem de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e a sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha clara a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos.

Contemporaneamente a De L'Epée existiam renomados pedagogos oralistas que o criticavam e que desenvolviam outro modo de trabalhar com os surdos, como, por exemplo, Pereira, em Portugal e Heinicke, na Alemanha. Heinicke é considerado o fundador do oralismo e de uma metodologia que ficou conhecida como o 'método alemão'. Para ele o pensamento só é possível através da língua oral, e depende dela. A língua escrita teria uma importância secundária, devendo seguir a língua oral e não precedê-la. O ensino através da linguagem de sinais significava ir em detrimento do avanço dos alunos (Moore, 1978). Os pressupostos de Heinicke têm até hoje adeptos e defensores.

Paralelamente ao desenvolvimento de propostas educacionais para surdos, no contexto social mais geral, como consequência da crise irreversível do sistema feudal, a vida tinha se tornado especialmente difícil para camponeses e trabalhadores rurais. Sánchez (1990) em seu livro - *A incrível e triste história da surdez* - explicita os acontecimentos daquele momento histórico buscando situar a condição dos surdos.

divergentes na educação do surdo, que se manterão em oposição até a atualidade, apesar de mudanças havidas no desdobramento de propostas educacionais.

Como representante mais importante do que se conhece como abordagem gestualista está o 'método francês' de educação dos surdos. O abade Charles M. De L'Epée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características linguísticas. O abade, a partir da observação de grupos de surdos, verifica que estes desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal viso-gestual, e que esta era muito satisfatória. Partindo dessa linguagem gestual, ele desenvolveu um método educacional, apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando a esta sinais que tornavam sua estrutura mais próxima à do francês e denominou esse sistema de 'sinais metódicos'. A proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para se comunicarem com os surdos; eles aprendiam com os surdos e, através dessa forma de comunicação, ensinavam a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário.

Diferentemente de seus contemporâneos, De L'Epée não teve problemas para romper com a tradição das práticas secretas e não se limitou a trabalhar individualmente com poucos surdos. Em 1775, fundou uma escola, a primeira em seu gênero, com aulas coletivas, onde professores e alunos usavam os chamados sinais metódicos. Divulgava seus trabalhos através de reuniões periódicas e propunha-se a discutir seus resultados. Em 1776, publicou um livro onde divulgava suas técnicas. Seus alunos manejavam bem a escrita, e muitos deles ocuparam mais tarde o lugar de professores de outros surdos. Nesse período, alguns surdos puderam destacar-se e ocupar posições importantes na sociedade de seu tempo. O abade mostrava-se orgulhoso de que seus discípulos não só liam e escreviam em francês, mas que podiam refletir e discutir sobre os conceitos que expressavam, embora

No final do século XVI as sociedades européias se viram estremecidas pela presença de grandes massas de indigentes que, sem possibilidades de manterem-se em seus lugares de origem, erravam pelos campos e ameaçavam instalarem-se nas cidades. Tinham como meio de subsistência a mendicância e pequenos roubos, e eram percebidos como um perigo para a paz e segurança social. A estes juntavam-se outros grupos de improdutivos por diferentes razões, e todo esse contingente preocupava as autoridades.

Com a intenção de por um fim a este problema, inicia-se a prática de confinamento daqueles que são indesejáveis para a sociedade. A princípio, eram confinados indistintamente: aqueles que roubavam ou cometiam qualquer ato delinqüente; os loucos que conturbavam a ordem pública; aqueles que eram indigentes e simplesmente não tinham para onde ir; os débeis mentais; e (porque não?) os surdos. Foi necessário algum tempo para que os improdutivos que eram considerados incapacitados merecessem uma atenção especial, de tal forma que fossem designadas instituições especiais para atendê-los (Sánchez, 1990).

Os surdos, então, discriminados por sua condição, terão na pedagogia a tentativa social de educá-los, para não dizer corrigi-los. É o ensinamento da fala que ocupa todo o espaço da educação, se convertendo no meio e no fim da educação/reabilitação dos surdos.

É no final do século XVIII, que surge de forma mais estruturada um movimento de separação/seleção daqueles que estavam em reclusão. Surge o conceito de enfermo, primeiramente dirigido aos loucos. Mas não demorou muito para que este conceito fosse estendido também aos indivíduos com deficiência, como no caso dos surdos.

A medicalização na abordagem das diferenças dos surdos não viria sem consequências. Tentaram suprimir suas dificuldades como se suprime o sintoma de uma enfermidade, porque a diferença é percebida como algo indesejável, como uma ameaça para os normais. De imediato, se justifica

que o surdo seja submetido a um tratamento, ainda que não seja medicamentoso. A medicina toma para si a questão da surdez, mas objetivamente não dispõe de nenhum meio para curá-la. A meta é de curar a anormalidade, evitar a manifestação da diferença, em iniciativas concentradas em duas indicações: fazer o surdo falar como os ouvintes e evitar que ele use gestos. As bases, agora médicas e 'científicas', da prática oralista não tem um corpo teórico que realmente as sustente, são muito mais as crenças e valores sociais da época que respaldam a ideologia médico-pedagógica. De certa forma, são argumentos ideológicos sem fundamentação em critérios científicos.

Com base nesse contexto é que a medicina passou a proclamar que todos os surdos poderiam falar, que a surdez é superável, e que se poderia curá-la. Os insucessos eram explicados com base em características individuais, e os casos de sucesso eram amplamente alardeados.

A medicalização de um problema está acompanhada de um imperativo moral que é proceder à sua cura. Com base nisso, justificam-se medidas coercitivas que se aplicaram aos 'pacientes' surdos, em prol de um suposto bem estar, definido a partir da normalidade, consistindo em que articulassem as palavras, apesar de todas as dificuldades. Na pedagogia estas práticas coercitivas eram há muito conhecidas, mas, com o aval da medicina, elas ganharam ainda mais força.

Ao lado da questão de medicalização explicita-se a visão eugênica em relação à surdez. De certa forma, os surdos eram vistos como membros menos privilegiados do grupo social e, obscuramente, temidos como portadores de um estigma que deveria ser apagado, sob o risco de estender-se, constituindo uma ameaça para a sociedade falante.

A medicalização da surdez e a pedagogia ortopédica convergem para um espaço comum na educação do surdo. Busca-se o controle social do diferente. Assim, os falantes: médicos, pedagogos, docentes, psicólogos

constituem-se no modelo positivo (o normal), contrapondo-se aos alunos com problemas, ao paciente, etc. que seriam o modelo negativo (o não normal).

Em relação ao tipo de escola que seria melhor para educação dos surdos, Moores (1978) cita Graser, um pedagogo alemão, que sustentava a idéia de que as duas grandes deficiências da educação do surdo tinham suas raízes no uso da comunicação gestual e no isolamento dos surdos em instituições e escolas residenciais. Partindo dessa premissa, argumentava a favor das escolas regulares, para uma melhor integração social do surdo. Sendo assim, em 1821, Graser iniciou a experiência de colocar os surdos de seu país em escolas regulares. Em 1828, um comunicado do Ministério da Educação Alemã proclamava que, nos dez anos seguintes, o sistema disporia de todas as facilidades para que os surdos frequentassem os cursos regulares em toda a Alemanha. Isto não chegou a ser cumprido, e em 1854 encontra-se uma declaração referindo-se ao fato de não haver nada a ser dito sobre a educação dos surdos em escola regular, e que ninguém mais advogava esta causa. Alguns pesquisadores, observando o que se deu na Alemanha concluem sobre o caráter ilusório do sistema. Observaram que as famílias e as autoridades escolares se opunham a manter os surdos nas escolas, porque isso prejudicava o rendimento das crianças ouvintes. A esperança de que todos os surdos pudessem receber a instrução necessária e chegar ao final da escolarização em níveis de conhecimentos compatíveis aos das crianças ouvintes, sem prejuízo destas últimas, foi abandonada (Sánchez, 1990).

Alguns autores atribuíram o fracasso destas primeiras experiências de 'integração' à comprovação do escasso aproveitamento acadêmico por parte das crianças surdas.

Em consequência do avanço e divulgação das práticas pedagógicas com surdos, foi realizado, em 1878, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, no qual se fizeram acalorados debates a

respeito das experiências e impressões sobre o trabalho realizado até então. Os pontos destacados nesse congresso, e que são ainda bastante atuais, foram: a importância do papel da família na educação e na aquisição de linguagem da criança surda, bem como sua inserção na escola; e a possibilidade de utilizar também a 'mímica natural'¹ para o aluno ascender à linguagem falada. Argumentava-se que se as crianças já possuíam a 'mímica natural', e que o educador deveria entrar em comunicação com a criança através dessa linguagem e, a partir dela, ensinar a língua falada e escrita do grupo social majoritário levando em consideração as semelhanças e diferenças entre as duas linguagens. Naquele congresso alguns grupos defendiam a idéia de que falar era melhor que usar sinais, mas que estes eram muito importantes para a criança poder se comunicar.

Nesse congresso os surdos tiveram algumas conquistas importantes, como o direito a assinar documentos, tirando-os da 'marginalidade' social, mas ainda estava distante a possibilidade de uma real integração social.

Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O congresso foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos. O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época.

As discussões do congresso foram feitas em debates acaloradíssimos. Apresentaram-se muitos surdos que falavam bem, para mostrar a eficiência do método oral. Com exceção da delegação americana (cinco membros) e de um professor britânico, todos os participantes, em sua maioria europeus e

¹As línguas de sinais eram na época (e são ainda hoje, em certos contextos) denominadas de mímica. Esta denominação está associada a uma idéia de que os gestos utilizados pelas pessoas surdas são naturais e universais.

ouvintes, votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscricção da linguagem de sinais. Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. As resoluções do congresso (que era uma instância de prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina.

Faz-se necessária, então, uma análise das razões que acentuaram a polêmica oralismo/sinais e o conseqüente fortalecimento da posição oralista. Tais razões não podem ser interpretadas como de ordem objetiva, porque o que realmente se observa é que os surdos que sinalizam não ficavam impedidos de adquirir a língua falada como se pregava. As razões reais para essa opção pedagógica parecem ser de caráter ideológico.

Beronesi (1992) apresenta uma análise interessante do cenário dessas mudanças. Por restringir-se à situação na Itália, sua análise não dá conta de explicar o panorama ideológico dos diversos países que passaram a ter uma abordagem exclusivamente oralista; todavia, mostra como os aspectos da eficácia educacional não foram aqueles mais relevados para que esta opção fosse feita.

Um primeiro fato apontado pela autora é que o congresso foi realizado na Itália num momento em que se enfrentava um problema com a alfabetização e a padronização da língua nacional italiana. Era o momento da unificação italiana, havia profundas diferenças entre o sul e o norte, e a política de unificação visava a uniformização de tudo que fosse possível. O Estado italiano era anteriormente constituído por vários reinos e repúblicas, onde cada um deles tinha sua própria língua, e naquele momento a iniciativa da unificação em torno de uma única língua italiana era uma questão importante e delicada. Como a educação de surdos era vista de modo estático, considerou-se que o mais importante era que as pessoas surdas falassem o italiano como as demais pessoas, pois votar pela

aceitação de que os surdos usassem uma outra língua seria abrir um precedente que a *Posteriori* poderia custar muito caro ao Estado.

Uma segunda razão a ser considerada era a posição do clero. A Igreja tinha um papel importante na educação dos surdos nesse período. O Estado não assumia para si esta tarefa, e era nas entidades religiosas que os surdos eram acolhidos e educados. Tendo como interesse central a questão da catequização dos surdos, a defesa da oralização dos mesmos parecia ser o modo mais viável para a sua inserção nos ritos religiosos. Se o surdo falasse (oralizasse), qualquer padre poderia, por exemplo, tomar sua confissão, o que não seria possível se o surdo se comunicasse por sinais, sendo então necessário um padre especificamente conhecedor dessa linguagem. Além disso, estava em jogo a Palavra de Deus, palavra esta oral/verbal que precisava ser assimilada pelos surdos. Por razões como estas, praticamente todos os professores ligados às entidades religiosas votaram a favor do oralismo como metodologia mais adequada para a educação dos surdos.

Havia, ainda, questões de ordem filosófica. Naqueles anos era muito forte a influência do neo-aristotelismo e a conseqüente consideração da absoluta superioridade do mundo das idéias (abstrações) sobre o mundo real (sensível-concreto). Como a linguagem de sinais era explicada naquele momento como uma realização corpórea, ou seja, de movimentos do corpo, ela foi considerada como muito concreta e, conseqüentemente, de pouca importância, não devendo ser usada para a comunicação. (Na verdade, os sinais são produzidos com movimentos do corpo tanto quanto a fala também o é, através dos movimentos fono-articulatórios e do trato vocal. A presença da abstração na linguagem oral se manifesta pelas relações de sentido possíveis na/pela e com a linguagem, é própria de seu funcionamento, e hoje sabe-se que as línguas de sinais possuem estas mesmas

características, o que se constitui como argumento para considerá-las como verdadeiras línguas.)

Fundamentadas nas concepções já delineadas, decisões tomadas no Congresso de Milão levaram a que a linguagem gestual fosse praticamente banida como forma de comunicação a ser utilizada por pessoas surdas no trabalho educacional. A única oposição clara feita ao oralismo foi apresentada por Galliaudet que, desenvolvendo nos EUA um trabalho baseado nos sinais metódicos do abade De L'Epée, discordava dos argumentos apresentados, referindo-se aos sucessos obtidos por seus alunos (Sachs, 1990; Lane, 1989) .

Com o Congresso de Milão termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos da linguagem falada e gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até então, era freqüente. Era o professor surdo que, na escola, intervinha na educação, de modo a ensinar/transmitir um certo tipo de cultura e de informação através do canal visual-gestual e que, após o congresso, foi excluído das escolas.

Assim, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século. Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveram uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somada a isso, estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Sempre tardia, cheia de problemas, mostrando sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização. Muitos estudos apontam para esses problemas, estudos desenvolvidos em

diferentes realidades e que acabam revelando sempre o mesmo cenário - sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação seja oral ou escrita - tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem (Johnson, 1991; Fernandes, 1989).

Nada de realmente importante aconteceu em relação ao oralismo até o início dos anos 50, com as novas descobertas técnicas, e a possibilidade de se protetizar crianças surdas muito pequenas. Era um novo impulso para a educação voltada para a vocalização. Foram desenvolvidas novas técnicas para que a escola pudesse trabalhar sobre aspectos da percepção auditiva e de leitura labial da linguagem falada, surgindo assim um grande número de métodos, oportunizando momentos de nova esperança de que através do uso de próteses se pudesse educar crianças com surdez grave e profunda a ouvir e conseqüentemente a falar.

Para os oralistas a linguagem falada é prioritária como forma de comunicação dos surdos e a aprendizagem da linguagem oral é preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. De forma geral, sinais e alfabeto digitais são proibidos, embora alguns aceitem o uso de gestos naturais, e é recomendado que a recepção da linguagem deve ser feita pela via auditiva (devidamente treinada) e pela leitura orofacial (Trenche, 1995).

As abordagens orais podem ser subdivididas em dois grandes grupos: os métodos uni-sensoriais (também conhecidos como acupédicos) e os multi-sensoriais. Pollack (1970), considerada uma das maiores representantes da abordagem uni-sensorial propõe algumas 'regras práticas' para o desenvolvimento máximo da audição residual. Afirma que o diagnóstico precoce é indispensável, e deve ser feito antes dos dois anos de idade, para que se possa imediatamente fazer a indicação e adaptação das próteses auditivas. A criança deverá, então, passar por uma estimulação auditiva,

principalmente até os cinco anos de idade, para que possa desenvolver a fala através de mecanismos de 'feedback' auditivo.

Sanders (1971) pode ser considerado um dos principais representantes da abordagem multi-sensorial. Esta abordagem propõe que a criança surda precisa aprender a compensar sua deficiência desenvolvendo sua capacidade de captar a comunicação através da audição, visão e tato. Entende que a recepção da linguagem será feita prioritariamente pela leitura orofacial e pela utilização dos restos auditivos amplificados pelo uso de próteses. Considera, ainda, que tanto a percepção auditiva como a visual devem ser estimuladas como requisitos para o desenvolvimento da linguagem oral e sugere treinamentos através de pistas visuais, auditivas e táteis para a obtenção de informações.

De fato, acredita-se que a intervenção de próteses auditivas, em idade precoce, pode ser de grande ajuda mesmo para crianças com grandes perdas auditivas. Porém, sabe-se que sua capacidade de ouvir a linguagem falada, de oralizar e de falar corretamente continua bastante prejudicada e, em geral, chegam à idade escolar sem ter uma competência lingüística suficiente para seu desenvolvimento cognitivo mais geral.

As abordagens uni e multissensoriais defendem também a inserção das crianças surdas em escolas de coetâneos ouvintes. Em vários países esta prática acabou sendo regulamentada por lei e atualmente se verificam problemas importantes em muitos casos (Volterra, 1994). Já no século XVIII medidas desse tipo foram tomadas sem alcançar os resultados esperados. A convivência exclusiva do surdo com coetâneos ouvintes pode tornar-se um esforço para as suas famílias, que acabam não convivendo com outros casos de crianças surdas, o que favorece um modo de pensar de que só existe o seu filho surdo; e um esforço ainda maior para a criança surda porque ela não está entre os seus iguais (em relação à surdez). Pode ser muito grave sentir-se como o único com certo tipo de dificuldades; isso exige um

grande esforço emocional da parte das crianças surdas que ficam exclusivamente expostas a um mundo em que se comunica num canal que para elas será sempre deficitário.

Os métodos orais sofrem uma série de críticas pelos limites que apresentam. As críticas vêm, antes de tudo, dos EUA. Elas se concentram sobre a afirmação de que, com uma educação bastante precoce, as crianças surdas chegariam a falar. Aqueles que contra-argumentam mostram que mesmo crianças ouvintes, na idade indicada para a intervenção precoce, não falam, o que é revelado por pesquisas segundo as quais, nos dois primeiros anos de vida, as crianças ouvintes usam uma modalidade de comunicação mais gestual que verbal (Caselli et alii, 1993). A criança se comunica gestualmente desde seus primeiros meses, indicando que é seguramente mais fácil nessa fase do desenvolvimento interagir dessa maneira. As pesquisas mostram, ainda, que a modalidade gestual continua sendo muito importante para a comunicação até os 3 anos. A partir desta idade a fala já está mais desenvolvida; a gestualidade da criança ouvinte passa a acompanhar a fala; os gestos tornam-se mais complementares em relação à comunicação oral e se expandem no que diz respeito ao brincar. É no jogo simbólico que a gestualidade aparecerá mais desenvolvida e sofisticada. Isto indica a importância da gestualidade para todas as crianças e sua participação na comunicação. Um estudo feito no contexto brasileiro mostra a relevância da gestualidade nas relações pais ouvintes-filhos surdos, revelando o grande valor da comunicação gestual (Pereira, 1993). Nos adultos, uma parte da comunicação também tem aspectos não verbais, aspectos que ultrapassam o canal auditivo e que indicam muito das intenções comunicativas daquele que fala. Sendo assim, a criança ouvinte começa a se comunicar usando a gestualidade. Por que inibir o gesto na criança surda?

Outra crítica feita aos métodos orais (Sánchez, 1990) se refere à construção do significado das palavras que, como se sabe, está

condicionado ao seu uso contínuo. Alguns métodos prevêem, por exemplo, que se ensinem palavras para crianças surdas de um ano. Entretanto, elas terão de entrar em contato com estas palavras de modo descontextualizado de interlocuções efetivas, tornando a linguagem algo difícil e artificial. Outro aspecto a ser desenvolvido é a leitura labial, que para a idade de um ano é, em termos cognitivos, uma tarefa bastante complexa, para não dizer impossível. É muito difícil para uma criança surda profunda, ainda que protetizada, reconhecer, tão precocemente, uma palavra através da leitura labial. Limitar-se ao canal vocal significa limitar enormemente a comunicação e a possibilidade de usar essa palavra em contextos apropriados. O que ocorre, praticamente, não pode ser chamado de desenvolvimento de linguagem, mas sim de treinamento de fala organizado de maneira formal, artificial, com o uso da palavra limitado a momentos em que a criança está sentada diante de desenhos, fora de contextos dialógicos propriamente ditos, que de fato permitiriam o desenvolvimento do significado das palavras. Este aprendizado de linguagem é desvinculado de situações naturais de comunicação, e restringe as possibilidades do desenvolvimento global da criança.

Na década de 60, começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos a qual não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais. Corazza (1993) descreve, através de entrevistas feitas com várias gerações de sujeitos surdos, a história dos sinais de um instituto de educação de surdos em Roma, por mais de 50 anos. Os sinais eram proibidos entretanto, em maior ou menor grau, eram usados inclusive por professores e funcionários; alguns sinais passavam de geração para geração na escola e as "histórias" mais importantes daquele lugar eram relatadas/resgatadas pelos sinais. Os

documentos oficiais da instituição nada mencionam sobre o uso de sinais, mas nos relatos dos ex-alunos se pode compreender a importância deles no cotidiano educacional.

A primeira caracterização de uma língua de sinais usada entre pessoas surdas se encontra nos escritos do abade De L'Epée. Conforme já foi mencionado, esse abade, tendo descoberto que seus estudantes surdos se comunicavam através de uma 'língua de signos naturais', decidiu utilizar esta forma de comunicação para ensinar a eles a língua falada e escrita agrupando aos sinais por eles usados outros que correspondiam a elementos do francês como gênero, número, tempo de verbos etc. Muito tempo se passou até que o interesse pelo estudo das línguas de sinais de um ponto de vista linguístico fosse despertado novamente, o que ocorreu nos anos 60 com os estudos de William Stokoe (1978).

Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. Argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais). Propôs também em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: O lugar no espaço onde as mãos se movem, a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o movimento da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes então os 'traços distintivos' dos sinais.

Estes estudos iniciais e outros que vieram após o pioneiro trabalho de Stokoe revelaram que as línguas de sinais eram verdadeiras línguas, preenchendo em grande parte os requisitos que a linguística de então colocava para as línguas orais. Atualmente, se pode afirmar, inclusive, que os estudos sobre as diferentes línguas de sinais evoluiu tanto que, a

partir deles, começou-se a repensar aspectos da lingüística tradicional, mostrando que o estudo das línguas de sinais pode alterar e ampliar o conceito de língua considerado até então (Deuchar, 1985; Massone, 1993).

O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e a tendência que ganhou impulso nos anos 70 foi a chamada comunicação total. "A Comunicação Total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer input linguístico para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas" (Stewart, 1993, p. 118). O objetivo é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com os seus familiares, professores e coetâneos, para que possa construir o seu mundo interno. A oralização não é o objetivo em si da comunicação total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo. A comunicação total pode utilizar: sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda, sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. Desta forma tudo que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que os representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e posteriormente da leitura e da escrita (Moura, 1993).

Entretanto, a forma de implementar a comunicação total mostra-se muito diferente nas diversas experiências relatadas; nota-se que muitas foram as maneiras de realizar essa prática envolvendo sinais, fala e outros recursos.

Nas práticas de comunicação total argumenta-se a favor do uso simultâneo de vários recursos semióticos com o objetivo de efetivar a comunicação. No interior desta filosofia surgem diferentes modos de trabalhar as relações entre sinais e fala, porém a "comunicação total é

frequentemente *mal-interpretada* como significando a apresentação simultânea da *língua* oral em sinais e fala e não a seleção consciente das modalidades *baseadas* nas necessidades comunicativas e educacionais dos estudantes" (Stewart, 1993, p. 118). Este mesmo autor aponta que o comportamento *mais* frequente em sala de aula, adotado pelos professores que trabalham ne *ssa* abordagem, é sem dúvida o da comunicação simultânea.

Vários estudos foram feitos visando analisar a eficiência pedagógica da comunicação *s* simultânea. No trabalho de Góes (1994) encontra-se uma discussão *interessante* de consequências da implementação de práticas de uso simultâneo *fala-sinais*; a autora também apresenta uma discussão de trabalhos que *focalizam* os problemas decorrentes de instâncias comunicativas *desse* tipo no espaço pedagógico. O uso simultâneo de sinais e fala pode *ser* efetivado de muitas formas gerando diferentes consequências. *"Marchesi (1987) aponta a diversidade desses sistemas, que podem consistir das seguintes possibilidades: língua falada sinalizada (codificada em sinais); língua falada sinalizada exata (variante do sistema anterior I, em que se busca a reprodução precisa da estrutura da língua); associação de códigos manuais para auxiliar na discriminação e articulação dos sons (por exemplo, a emissão de um fonema é complementada com determinada configuração da mão perto do rosto); e combinações diversas de sinais, fala, datilologia, gesto, pantomima etc."* (Góes, 1994, p. 108).

Todavia, *ao* se tomarem os sinais da língua de sinais das comunidades surdas, *aparecem* problemas na relação oralidade/sinais que precisam ser levados em *consideração*. Uma língua de sinais contém regras próprias, bastante *diferentes* das implicadas numa língua falada. Ela não pode ser sobreposta à *língua* falada tal como se apresenta. No Brasil existem alguns estudos de *características* da Língua Brasileira de Sinais (Ferreira Brito, 1993; Pereira, 1993a) apontando para suas especificidades. Não se pode

falar e sinalizar utilizando, efetivamente, as duas línguas ao mesmo tempo. O modo de construção de uma frase em sinais, por exemplo, é bastante peculiar no que diz respeito à seqüência de elementos. A estrutura frasal é uma das características que não permite a sobreposição fala/sinal, e justamente por isso a língua de sinais não pode ser adequadamente utilizada tal como se apresenta em práticas de comunicação simultânea, como aponta Ferreira-Brito (1993).

O que se observa são tentativas de desenvolver sistemas sinalizados, baseados nas línguas de sinais, mas capazes de se adaptar às exigências da língua falada. Algumas abordagens bimodais/simultâneas se apoiam nas propostas de língua falada sinalizada exata. As línguas 'orais' sinalizadas são formas de comunicação usadas há muito tempo pelos surdos quando interagem com os ouvintes, e usadas também pelos intérpretes da comunicação entre surdos e ouvintes. As línguas sinalizadas estão estruturadas da mesma maneira que as línguas orais/escritas, usando porém, para sua expressão, o canal viso-gestual. Elas partem dos sinais das línguas de sinais mas os organizam de forma compatível com a língua oral. Este modo de constituição das línguas sinalizadas permite a sobreposição de fala e sinais que se pretende em certas práticas bimodais/simultâneas, sendo que a língua sinalizada não é propriamente uma língua, mas sim um modo sinalizado de realizar a língua oral e que está à serviço de possibilitar a comunicação entre surdos e ouvintes. A língua falada sinalizada exata é aquela que pretende representar fielmente todos os aspectos da fala, inclusive elementos como artigos, preposições, terminações verbais e outros que normalmente não figuram nas línguas de sinais. Esta preocupação em tornar 'visíveis' todos os elementos da fala pode justificar-se também pelo fracasso do oralismo em ensinar a sintaxe da língua majoritária aos seus alunos (Beronesi et alii, 1991).

Na prática, entretanto, o que observa-se, geralmente, é que apenas alguns aspectos da oralidade são representados em sinais pelos professores; muitos são veiculados só oralmente por ausência de um sinal correspondente, ou por desconhecimento do professor sobre a forma correta para expressar aquele argumento em sinais. A verdade é que não existe uma correspondência linear entre sinais e fala. Por vezes, um sinal pode significar várias palavras; outras vezes, uma só palavra necessita de vários sinais para ser expressa. Essa não correspondência pode trazer problemas para a criança que, no momento de aprendizagem de um tópico novo, encontra-se diante de dois canais simultâneos de informação nem sempre congruentes. Johnson et alii (1991) discutem estes problemas nas práticas bimodais desenvolvidas em escolas norte-americanas e argumentam que estudos têm mostrado que mesmo os professores mais hábeis em sinais não são capazes de manter por horas a simultaneidade preconizada pela proposta. Os professores vão se cansando, dada a complexidade da co-ocorrência de duas modalidades tão diversas que, ao final do período escolar, o professor não sinaliza vários itens presentes em sua fala, apresentando praticamente duas informações diferentes.

O uso da comunicação simultânea, com frequência, tem se confundido com o que é chamado de práticas bimodais. Entretanto, segundo alguns autores (Beronesi et alii, 1991), a abordagem bimodal é uma concepção na qual se ensina apenas uma língua para a criança, que é a língua oral e escrita do grupo majoritário. Assim denomina-se bimodal porque são duas modalidades de uma mesma língua, e não duas línguas (Stewart, 1993).

Entretanto, como enfoca Góes (1994), "as referências à comunicação bimodal podem variar entre pesquisadores e educadores, estendendo-se também à noção de um instrumento de comunicação em que se inserem parâmetros de uma língua de sinais para acompanhar a fala. Nesse caso, não se subentende o envolvimento de uma só língua, já que os recursos

comunicativos se compõem a partir de uma língua falada e uma língua de sinais. Essas Práticas, realizadas de formas muito variáveis, são qualificadas como bimodais por envolverem combinações de uso concomitante de duas modalidades, relativas aos sinais e à fala" (p. 110).

Embora alguns autores procurem estabelecer distinções entre a comunicação total e as práticas bimodais/simultâneas algumas diretrizes da comunicação total podem se superpor às tais práticas. Acompanhando dados da literatura, observa-se que vários autores sugerem que a comunicação total acabou por restringir-se aos recursos da bimodalidade. Oposições à comunicação total e ao bimodalismo começaram surgir, de um lado, porque sua realização passou a apoiar-se numa variedade de soluções com o uso de sistemas que não são línguas, de outro, porque os esforços educacionais acabaram se orientando, de forma implícita ou explícita, apenas à aprendizagem da língua majoritária (Góes, 1994).

Alguns críticos como Marchesi (1987) e Behares (1993) argumentam que, à semelhança do oralismo, as práticas de comunicação total oferecem pouco espaço para as línguas de sinais enquanto suporte importante para o desenvolvimento do surdo; e, ainda, que as práticas bimodais e outros procedimentos de comunicação total têm servido mais aos pais e professores ouvintes que aos alunos surdos. Por outro lado, entretanto, Stewart (1993) defende a proposta de comunicação total, argumentando que o problema está na implementação e não na idealização da proposta.

Um estudo com adolescentes surdos brasileiros (Rampelotto, 1993) procurou verificar seu desempenho na compreensão e capacidade de recontar histórias contadas para eles nas modalidades oral, gestual e bimodal. Os resultados apontam para um melhor desempenho dos sujeitos quando as histórias foram contadas através de sinais, um desempenho médio quando o relato deu-se oralmente; e um desempenho pior quando a apresentação foi feita através da oralidade e dos sinais simultaneamente. O que a autora

observou é que as histórias contadas bimodalmente trouxeram maior confusão para a compreensão das informações que esclarecimentos, contrariamente aos objetivos preconizados pela abordagem bimodal.

Estudo semelhante desenvolvido por Stewart (1987) chegou a resultados diferentes. Ele mostra que o desempenho para recordar histórias foi melhor na Língua Americana de Sinais (ASL) que em inglês sinalizado, mas quando o inglês sinalizado foi acompanhado pela linguagem oral o desempenho foi praticamente igual ao de ASL. A diferença entre este estudo e o anterior está em que a modalidade oral, isoladamente, não foi testada e nem sua relação com a prática bimodal (inglês sinalizado/inglês oral). Entretanto, fica aberta a polêmica em torno das práticas bimodais e de seus resultados educacionais.

Práticas reunidas sob o nome de comunicação total, em suas várias acepções, foram amplamente desenvolvidas nos EUA e em outros países nas décadas de 70 e 80 e muitos estudos foram realizados para verificar sua eficácia. O que estes estudos têm apontado é que, em relação ao oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram melhorados e que os surdos, no final do processo escolar, conseguem compreender e se comunicar um pouco melhor. Entretanto, segundo essas análises avaliativas, eles apresentam ainda sérias dificuldades em expressar sentimentos e idéias e para se comunicar em contextos extra-escolares. Em relação à escrita, os problemas apresentados continuam a ser muito importantes, sendo que poucos sujeitos alcançam autonomia nesse modo de produção de linguagem. Observam-se alguns poucos casos bem sucedidos, mas a grande maioria não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária. Em relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório, de auxiliar da fala, não havendo um espaço para o seu desenvolvimento. Assim, muitas vezes, os surdos atendidos sob essa orientação comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais. É que este acesso é ilusório, no âmbito de tais

práticas, pois os alunos não aprendem a compreender os sinais como uma verdadeira língua, e desse uso não decorre um efetivo desenvolvimento lingüístico. Os sinais constituem um apoio para a língua oral e continuam, de certa forma, 'quase interditados' aos surdos.

O que a comunicação total favoreceu de maneira efetiva foi o contato com sinais, que era proibido pelo oralismo, e este contato propiciou que os surdos se dispusessem à aprendizagem das línguas de sinais, externamente ao trabalho escolar. Essas línguas são freqüentemente usadas entre os alunos, enquanto na relação com o professor, como já foi indicado, é usado um misto de língua oral com sinais.

Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, estudos sobre línguas de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e com eles foram surgindo também alternativas educativas orientadas para uma Educação Bilíngüe. Esta proposta defende a idéia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visual-manual. Certos estudos (Bouvet, 1990) mostram que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes. Isso permitiria ao surdo, também, um desenvolvimento cognitivo, social, etc., muito mais adequado, compatível com sua faixa etária.

O modelo de educação bilíngüe se contrapõe ao modelo oralista porque considera o canal visual-gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E se contrapõe à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso, advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se 'misture' uma com a outra. Neste modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas

línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por esta contar com a integridade do canal visual-gestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo. Esta situação de bilingüismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque neste caso elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilingüismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos.

Pesquisas sobre este tema (Taeschner, 1985) apontam para a conveniência de não haver sobreposição das duas línguas envolvidas. A aprendizagem da língua de sinais deve se dar em família, quando possível, ou num outro contexto, com um membro da comunidade surda, por exemplo, e a língua falada deve ser ensinada por uma outra pessoa caracterizando um outro contexto comunicativo. Tais contextos não devem se sobrepor; as pessoas que produzem cada uma das línguas com a criança, no início, devem ser pessoas diferentes, e o ideal parece ser que a família participe sinalizando. Num outro contexto, a criança aprenderá a desenvolver sua capacidade articulatória, fará sua adaptação de prótese e sua educação acústica. A língua de sinais estará sempre um pouco mais desenvolvida e adiante da língua falada, de modo que a competência lingüística na língua de sinais servirá de base para a competência na aquisição da língua falada. Será a aprendizagem de uma língua através da competência em outra língua, como fazem os ouvintes quando aprendem uma segunda língua sempre

tendo por base a sua língua materna. É argumentado que essa alternativa educacional é a que tem sido melhor aceita pelas pessoas surdas que já tiveram contato com as diversas propostas (Ferreita-Brito, 1993).

O objetivo da educação bilíngüe é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária.

A filosofia bilíngüe possibilita também que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir uma auto-imagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A língua de sinais poderia ser introjetada pela criança surda como uma língua valorizada, coisa que até hoje tem sido bastante difícil apesar de esta ocupar um lugar central na configuração das comunidades surdas. O fato é que tais línguas foram sistematicamente rejeitadas e só recentemente têm sido valorizadas pelos meios acadêmicos e pelos próprios surdos (Moura, 1993).

As experiências com educação bilíngüe ainda são recentes, poucos países têm esse sistema implantado há pelo menos 10 anos. A aplicação prática do modelo de educação bilíngüe não é simples e exige cuidados especiais, formação de profissionais habilitados, diferentes instituições envolvidas com tais questões, etc. Os projetos já realizados em diversas partes do mundo (como Suécia, Estados Unidos da América, Venezuela e Uruguai) têm princípios filosóficos semelhantes, mas se diferenciam em alguns aspectos metodológicos. Para alguns é necessária a participação de professores surdos, o que nem sempre é possível de se conseguir. Quando recorre-se a professores ouvintes, nem sempre sua competência em língua de sinais é suficiente, comprometendo significativamente o processo de aprendizagem. Algumas propostas indicam uma passagem da língua de sinais

diretamente para a língua escrita entendendo que a língua oral é muito difícil para o surdo, além de ser 'anti-natural'. Existem países que têm assegurado, pela lei, o direito das pessoas surdas à língua de sinais; outros realizam projetos envolvendo a educação bilíngüe quase à revelia das propostas estatais.

Em cada um desses países o aprofundamento dos estudos sobre suas línguas de sinais é diferente e, apenas em alguns casos, estes estudos estão bastante desenvolvidos. Nos EUA, por exemplo, a Língua Americana de Sinais é bastante conhecida, talvez a língua de sinais melhor estudada até hoje. Entretanto, as práticas de comunicação total são prevalentes lá, indicando que o desenvolvimento do conhecimento acadêmico sobre as línguas de sinais não é suficiente para sua efetiva inserção no atendimento educacional. Em outros países tais estudos são ainda iniciais, auxiliando pouco aqueles que desenvolvem práticas de educação bilíngüe. Tais práticas remetem a um universo amplo de questões, ainda pouco explorado, que parece apresentar vários problemas, ao mesmo tempo que aponta para formas de atendimento mais adequados às pessoas surdas.

Em diversos países, como no nosso, as experiências com educação bilíngüe ainda estão restritas a alguns poucos centros, dadas as dificuldades apontadas acima, e também pela resistência de muitos em considerar a língua de sinais como uma língua verdadeira ou aceitar sua adequação ao trabalho com as pessoas surdas. Assim sendo, a maioria das práticas de educação para surdos ainda hoje são oralistas ou se enquadram dentro da comunicação total. Apesar de não haver dados oficiais do Brasil, pode-se afirmar, por observações assistemáticas, que a comunicação total encontra-se em desenvolvimento enquanto as práticas oralistas tendem a diminuir. Com o surgimento da comunicação total, a grande mudança pedagógica foi a entrada dos sinais em sala de aula. O uso dos sinais pode ser muito variado, dependendo da opção feita no trabalho de comunicação

total. Pode-se encontrar a língua de sinais sendo usada separadamente da fala, uso do português sinalizado acompanhando a fala numa prática bimodal, fala acompanhada de sinais retirados da língua de sinais, tentativas de representar todos os aspectos do português falado em sinais, etc.

O interesse do presente trabalho está orientado para o modo pelo qual se caracterizam instâncias dialógicas emergentes nessas práticas variadas, no espaço pedagógico, com uma preocupação especial em examinar as possibilidades de construção de conhecimentos que são assim criadas. Por essa razão, o estudo foi realizado em uma sala de aula onde se fez a opção de trabalhar sob a orientação da comunicação total, sendo que a interação professor-aluno fundamentava-se no uso da fala acompanhada de sinais e de outros recursos semióticos. (O conceito que a equipe técnica da instituição envolvida têm sobre 'comunicação total' não foi pesquisado e deve-se reconhecer que se trata de uma das possíveis versões dessa corrente. O modo de implementação dessa prática parece ser orientado pelas diferentes experiências do corpo docente que já trabalhou sob esta orientação em outras instituições)².

O que se observa em salas de aula como a aqui focalizada são formas ecléticas de uso de vários recursos para a comunicação. A idéia central é a de facilitar o acesso das pessoas surdas à língua do grupo majoritário, propiciar situações de uso dessa língua e possibilitar a construção de conhecimentos acadêmicos. Torna-se relevante discutir, então, de que maneira os sinais se apresentam na sala de aula e que efeitos eles têm produzido sobre os alunos surdos e sobre seu processo de aprendizagem escolar. Casos singulares de práticas de comunicação total permitem conhecer como o professor sinaliza; que domínio ele tem de sinais; o que

² A denominação que a equipe dá a seu projeto educativo justifica-se pela opção clara pelo uso de sinais e de outros recursos semióticos em sala de aula, o que certamente caracteriza a comunicação total.

conhece sobre a língua de sinais; de que modo informa seus alunos; e também em que medida os objetivos dessa proposta são atingidos.

Autores que defendem práticas bimodais para a educação de alunos surdos (por exemplo, Beronesi et alii, 1991) argumentam que, para se trabalhar com esta proposta é necessário o conhecimento tanto de certas teorias lingüísticas que a sustentam quanto das relações do desenvolvimento de linguagem com o desenvolvimento cognitivo para uma avaliação correta das potencialidades de cada criança e do modo de abordá-la. Alertam, também, para a importância do conhecimento de que a língua de sinais tem características próprias, um modo de funcionamento peculiar, que, se mal interpretado ou usado erroneamente, pode provocar mais dúvidas do que esclarecimentos para a criança.

No entanto, o que se verifica, freqüentemente, nas práticas escolares é o desconhecimento destes aspectos por grande parte dos professores. Além disso, eles têm um domínio precário em relação à Língua Brasileira de Sinais, ao português sinalizado ou a qualquer outro sistema que envolva sinais. Em geral, passam por cursos breves, aprendendo um número restrito de sinais, tendo informações mínimas sobre a estrutura das línguas de sinais, sobre suas características etc. Em sala de aula, o que ocorre parece ser uma simples sobreposição dos sinais à fala, sem critérios mais elaborados para que isto ocorra.

É importante assinalar também que nas salas de aula não são somente a oralidade e os sinais que servem de recursos para viabilizar a comunicação. Em geral, o professor recorre a desenhos, mímicas, expressões faciais, fotos, revistas e outros apoios de contexto. Como a comunicação entre ouvintes e surdos através da língua majoritária não é nada fácil, o professor é obrigado a buscar, em muitos momentos, outras estratégias para explicitar suas idéias ou para compreender aquilo que um aluno deseja expressar, configurando situações de mal-entendidos na comunicação.

Situações de mal-entendidos são também freqüentes nas relações entre ouvintes; entretanto, é preciso considerar que a ausência de conhecimento e domínio comum de uma mesma língua dão um caráter bastante diverso a estes equívocos na comunicação entre surdos e ouvintes.

Que tipo de conseqüências pode trazer a multiplicidade de recursos semióticos envolvidos nas situações de comunicação e aprendizagem? Alguns estudos, apontados anteriormente, falam dos problemas do uso simultâneo de fala e sinais. Se forem considerados outros recursos semióticos que estão envolvidos inequivocamente nas situações de aprendizagem, tais problemas podem se ampliar. O fato de não existir uma língua previamente partilhada entre professor e alunos parece praticamente obrigar os interlocutores a fazerem uso desse hibridismo. Quais as conseqüências para a comunicação e para a aprendizagem de conceitos escolares quando os recursos semióticos são tantos, principalmente em uma situação em que se pretende que uma das partes tenha acesso a conhecimentos novos, complexos e avaliados como importantes para seu desenvolvimento?

Essas indagações guiaram o planejamento do presente estudo. Pretende-se, pela observação detalhada de uma sala de aula de alunos surdos, examinar questões relativas à comunicação entre professor-aluno e entre os próprios alunos e, a partir disso, compreender como se dá a construção de conhecimento neste contexto comunicativo presumivelmente tão desfavorável.

Dado o propósito de examinar características dos intercâmbios na sala de aula em relação com a aprendizagem escolar, torna-se necessário discutir a participação da linguagem na construção de conhecimento, o que não pode ser limitado ao funcionamento comunicativo. A linguagem não se restringe apenas a este plano de funcionamento, e explorar sua complexa inserção no contexto pedagógico pode contribuir para a compreensão dos

problemas da prática educacional em sala de aula e sugerir novas idéias para o atendimento educacional que envolve sujeitos surdos.

Para configurar o modelo teórico que referência a investigação, são apresentadas, no capítulo a seguir, concepções sobre deficiência e surdez e discussões sobre linguagem dentro da abordagem histórico-cultural, mais especificamente, na visão de L.S.Vygotsky. Nessa apresentação busca-se levantar elementos que serão importantes para uma posterior análise e interpretação dos dados do estudo de campo.

CAPÍTULO II

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO E A LINGUAGEM DO SURDO

Dentre os escritos de L.S.Vygotsky encontram-se textos bastante interessantes sobre as crianças deficientes, seus problemas e características. Suas idéias aparecem em trabalhos produzidos entre 1924 e 1931 - e foram reunidos em publicação sob o título 'Fundamentos de Defectologia' - denominação então dada à ciência que se ocupa do 'estudo das deficiências' e que focaliza os sistemas educativos e formativos dos sujeitos com alterações do desenvolvimento psico-físico e sensorial (Vygotsky, 1986).

Nesse conjunto de textos o autor busca explicitar fundamentos científicos, metodológicos e sociais que reconhece serem pressupostos insubstituíveis para o trabalho com sujeitos que apresentam deficiências. Tratam-se de discussões que têm, ainda hoje, uma atualidade notável. Muitos anos se passaram desde que Vygotsky formulou essas proposições, entretanto as diretrizes por ele apontadas não foram até agora suficientemente aprofundadas e parece oportuno tomá-las em consideração para reflexão.

O autor reitera o argumento de que se faz necessário à Psicologia passar da prisão biológica ao campo social e histórico do funcionamento humano. O termo 'social' assume um grande significado, pois a cultura é vista como produto da vida social e da atividade social do homem. E, além disso, todas as funções psicológicas superiores não são formadas simplesmente no organismo biológico, na história natural da filogênese pura: o modelo que pode explicar as funções psicológicas superiores deve implicar os processos sociais.

As funções psicológicas superiores têm origem social, seja no plano filogenético ou no plano ontogenético. Tais funções se constituem rigorosamente dentro de uma regra - cada função psicológica superior aparece no curso do desenvolvimento duas vezes: primeiro como um comportamento social, como forma de colaboração ou inter-relação

(categoria interpsicológica), como meio de funcionamento social; em segundo lugar, como modo de comportamento individual, como meio de funcionamento pessoal, como processo interior (categoria intrapsicológica). A história do desenvolvimento cultural da criança pode ser definida, então, como a sócio-gênese das formas superiores do comportamento (Vygotsky, 1984).

Vygotsky comenta que, de início, os psicólogos estudavam unilateralmente o processo de desenvolvimento cultural da criança e o processo de sua educação. Todos se perguntavam quais dados naturais do funcionamento da criança determinavam a possibilidade de seu desenvolvimento cultural e sobre quais funções naturais da criança deveriam fundamentar-se as ações do pedagogo, visando a introduzi-la em uma outra esfera cultural. Só posteriormente os educadores começaram a compreender que, por estar desde o princípio na cultura, a criança não somente assimila aspectos desta, absorve elementos do meio externo, mas a própria cultura reestrutura o comportamento da criança, transformando de modo novo todo o curso do desenvolvimento.

Estudos de Vygotsky e seus seguidores demonstram que onde se via um caminho contínuo do funcionamento natural para o cultural existem na verdade, várias fraturas e que no desenvolvimento existem pontos cruciais, revelando momentos chaves do desenvolvimento da criança.

O autor argumenta que uma teoria científica da educação deve considerar as relações que existem entre o ambiente e o indivíduo. O primeiro mérito de seus estudos consiste exatamente no fato de revelarem um quadro complexo, de algo que tendia a ser considerado como simples. Mas a verdadeira contribuição de seu pensamento sobre questões educacionais foi aquela de contestar as concessões indevidas com as quais se costuma educar a criança deficiente.

Neste campo, certos aspectos se apresentam diversamente do campo da educação da criança normal. Todo o aparato da cultura humana está adequado à organização psico-fisiológica normal do homem. Toda a cultura está organizada para um homem provido de certos órgãos (mãos, olhos, ouvidos) e certas funções cerebrais. Tipicamente os instrumentos, as técnicas e todos os signos e símbolos estão em conformidade com este tipo humano sem privações biológicas ou determinadas alterações orgânicas. Disto nasce a ilusão da convergência, da passagem espontânea das formas naturais àquelas culturais, que, na realidade, não pode acontecer, dada a própria natureza da cultura e do ser humano.

Quando se está diante de uma criança que não corresponde ao modelo normal, agravada por insuficiências da organização psico-fisiológica, rapidamente, também aos olhos de um observador ingênuo, a idéia de convergência desaparece, configurando-se uma profunda divergência, um desvio, uma incompatibilidade entre as linhas do desenvolvimento natural e do desenvolvimento cultural. Deixada a si mesma e ao desenvolvimento natural, a criança surda, por exemplo, não aprenderá nunca a falar, o cego não aprenderá a ler e escrever. Então, surge a ajuda da educação que cria uma técnica artificial (não natural), cultural, um sistema de signos culturais destinados a colaborar com o desenvolvimento destas crianças.

Aspectos atípicos do desenvolvimento destas crianças, segundo Vygotsky, permitem observar com maior clareza a interação entre o desenvolvimento natural e o cultural que, na realidade, está presente também nas crianças normais. Nos casos das crianças deficientes, porém, a distinção entre o que é natural e o que é cultural está ressaltado, sendo mais visível. Mas a coisa mais importante, segundo o autor, é que as formas culturais de manifestação são o único percurso possível também na educação da criança deficiente. Contudo, o caminho é o da criação de vias indiretas no desenvolvimento, onde este se revela impossível de modo

direto. Pode-se ler com os dedos ao invés dos olhos, ouvir com os olhos como na leitura-labial, etc.; estes exemplos indicam que o modo de manifestação das formas culturais é independente de qualquer aparato psico-fisiológico determinado.

Além destes aspectos, Vygotsky, em seus trabalhos, critica a visão puramente quantitativa do desenvolvimento infantil, como no uso de testes, por exemplo, alegando que estes determinam apenas o grau de insuficiência intelectual e não a estrutura dinâmica do desenvolvimento. Ele comenta que os estudos sobre as deficiências começaram a contar e a medir antes de experimentar, observar, analisar, decompor, generalizar, descrever e determinar qualitativamente o que ocorria com as crianças. Em consequência dessa visão propõe-se uma prática educativa que concebe uma idéia de aprendizagem reduzida e lenta, revelando uma visão puramente aritmética da deficiência.

A criança cujo desenvolvimento está agravado por um déficit não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos, mas uma criança que para se desenvolver necessita percorrer caminhos diferentes, qualitativamente diversos e particulares. Segundo Vygotsky, este pressuposto é a base da 'defectologia' e seria esta a questão que deveria ser desenvolvida e trabalhada.

O fato principal encontrado no desenvolvimento agravado por um déficit é o duplo papel das ocorrências orgânicas que atuam nesse processo e na formação da personalidade desta criança. De um lado, o déficit é um defeito, uma limitação, uma debilidade, uma diminuição, mas, de outro, justamente porque cria obstáculos, ele provoca um potente impulso para a frente; cada déficit cria estímulos para a produção de uma solução alternativa àquela via que se encontra obstruída.

A reação do organismo e da personalidade da criança frente ao déficit é a questão fundamental que a investigação deve aprofundar. Assim,

no plano biológico, se um órgão, por causa de alterações morfológicas ou de insuficiência funcional, não consegue realizar suas próprias funções, o sistema nervoso central e o aparato psicológico do homem se encarregam de buscar caminhos alternativos para viabilizar este funcionamento.

Este mesmo argumento foi transportado por Vygotsky para o plano cultural, onde a capacidade 'plástica' humana irá se realizar na dependência de recursos semióticos acessíveis. Em decorrência dessa plasticidade, o déficit se torna o ponto de partida e a principal força motriz do desenvolvimento da personalidade.

Dessa forma Vygotsky entende que o ser humano é flexível, tem a capacidade de se adaptar em diferentes situações, ainda que as condições sejam adversas. Se algo não pode ser realizado por conta de uma disfunção biológica, pelo bloqueio de uma via perceptual, por exemplo, outras possibilidades serão ativadas, outras vias de acesso serão acionadas para que os objetivos iniciais sejam atingidos.

Como qualquer processo de superação e luta, também esta capacidade plástica dos seres humanos pode ter dois caminhos opostos - a vitória e a derrota - com uma gama muito ampla de graus intermediários entre um polo e outro, dependendo da correlação entre o grau de insuficiência e a riqueza da reserva individual que pode ser acionada para suprir as faltas, o que não depende apenas dos processos individuais, mas também da ação da cultura, dos mediadores externos que poderão colaborar ou não para um desenvolvimento pleno.

Se uma criança surda alcança no desenvolvimento o mesmo nível de uma criança normal, significa que esta criança 'deficiente' chegou ao mesmo nível de um outro modo, por outra via, usando outros meios e, para o educador é particularmente importante refletir sobre o percurso especial pelo qual deve conduzir a criança. Isso se dá pelas dificuldades impostas pelo déficit e pelas possibilidades apontadas pela plasticidade.

Estas idéias levam a uma reavaliação radical da visão da educação das crianças deficientes. A visão tradicional baseia-se no fato de que o déficit é considerado um valor negativo, um defeito, uma insuficiência; pensa-se que este restrinja e limite o valor da criança. Tal concepção pode ser substituída por outra, que considere a dinâmica do desenvolvimento, partindo da posição fundamental de que o déficit exerce uma dupla influência sobre a criança, limitando-a mas ao mesmo tempo impulsionando-a para frente através da sua capacidade de buscar nas relações sociais soluções adaptativas.

Assim, o ponto de vista de Vygotsky impõe a consideração não só das características negativas da criança, não só dos valores negativos, mas também dos aspectos positivos da sua personalidade que apresenta, antes de tudo, um quadro complexo de vias indiretas de desenvolvimento. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é possível só sobre as vias do desenvolvimento cultural. O desenvolvimento cultural é a esfera principal na qual é possível, por certos caminhos, superar aspectos da insuficiência. Onde é impossível um ulterior desenvolvimento orgânico, está aberto ilimitadamente o caminho para o desenvolvimento cultural.

É importante ressaltar também que, para Vygotsky, os princípios gerais que regem o desenvolvimento são, no caso das crianças deficientes, os mesmos que os das crianças normais. Sendo assim, não é válido falar de um modo típico de desenvolvimento dos surdos, cegos, etc., seu desenvolvimento segue os princípios gerais do desenvolvimento humano e suas deficiências não interferem nisso.

Além do desenvolvimento cultural da criança deficiente, Vygotsky aponta para as questões de sua adaptação social, argumentando que esta se compõe de dois fatores principais. O primeiro está no fato de que a influência do déficit se revela secundária, indireta e reflexa. A criança não percebe diretamente seu próprio déficit, mas percebe as dificuldades

que dele derivam. Como consequência imediata, ocorre a degradação de seu lugar social, o déficit se traduz num desvio social, criando uma configuração psicológica particular. É através dessa configuração particular, e só através dela, que o déficit influi sobre o desenvolvimento da criança. O déficit pode gerar um senso de inferioridade social, e é preciso impedir que este se desenvolva, que assujeite a criança e que a conduza à emergência de aspectos patológicos não inerentes ao seu déficit.

O segundo ponto focado é a tendência social à adaptação, com a finalidade de inserção as condições do ambiente, criado e formado sobre o modelo do tipo humano normal. A criança portadora de um déficit não é necessariamente uma 'criança deficiente'. Do êxito da sua integração social depende o seu grau de insuficiência ou de normalidade, e a formação definitiva da sua personalidade no seu todo.

Vygotsky afirma que na criança deficiente não é fácil observar a interação dos aspectos naturais e culturais, porque a cultura se ressentir dos tipos biológicos que funcionam desarmonicamente. O déficit cria uma divergência do tipo de homem biologicamente normal, provocando a supressão de funções particulares, insuficiências ou lesões orgânicas, gerando uma reestruturação mais ou menos substancial de todo o desenvolvimento sobre novas bases, seguindo um novo modo de desenvolvimento, que naturalmente interfere no processo de integração da criança na cultura.

Os instrumentos culturais que mediarão as relações com estas crianças precisam se diferenciar para atender a estas 'realidades' diversas. O aspecto primitivo humano consiste simplesmente na incapacidade de servir-se de tais instrumentos, nas formas naturais de manifestação da função psicológica. O grau de primitividade da psique infantil, o caráter da conquista dos instrumentos psico-culturais e o método de utilização das próprias funções psicológicas superiores são os três pontos fundamentais

que determinam o problema do desenvolvimento cultural da criança deficiente.

Os caracteres Braille, a datilologia (alfabeto manual), por exemplo, são meios potentes para a superação dos aspectos primitivos no caso das crianças com déficits sensoriais. Deve-se levar em conta o grau de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e como elas são utilizadas. No caso da surdez, a capacidade ou não de usar a linguagem é um critério decisivo para o desenvolvimento intelectual e cultural que vai depender do modo como essa linguagem é apresentada à criança em seu meio social.

A condição fundamental e decisiva do desenvolvimento cultural - a capacidade de servir-se de instrumentos psicológicos - continua inalterada. A questão é que tais instrumentos precisam ser adaptados às necessidades de recursos culturais particulares, adequados à estruturação psicológica desse tipo de criança.

A questão de adaptar-se não é biológica mas funcional, e o organismo se adequa às condições que encontra e procura saídas. O conhecimento dessas questões traz à tona a discussão sobre o papel e o significado da educação especial e as ligações desta pedagogia com os princípios gerais de cada esfera de educação.

Vygotsky aponta que é um erro considerar a anormalidade infantil como uma doença, pois avaliam-se somente os problemas e não se nota a enorme reserva de recursos saudáveis acumulada em cada criança, qualquer que seja o seu déficit.

Uma das tarefas da psicologia consiste em encontrar as leis que dominam o desenvolvimento e que são, fundamentalmente, as mesmas para crianças normais e com deficiência. Essas leis comuns caracterizam o desenvolvimento, seja da criança normal seja daquela com déficits, e compreendem o processo geral do desenvolvimento infantil. Diante disso,

coloca-se uma dupla tarefa que é, de um lado, a verificação de regras comuns e, de outro, a descoberta da sua manifestação específica, nas diferentes variantes do desenvolvimento infantil; só depois é que se podem estudar suas peculiares expressões no desenvolvimento da criança deficiente.

O quadro do desenvolvimento infantil anormal apresenta uma estruturação complexa. É errado pensar que todos os sintomas presentes no quadro sejam completa e diretamente provenientes do déficit, como de um núcleo fundamental. Ao lado das complicações estruturais e funcionais da criança, surgem complicações secundárias e terciárias que não derivam do déficit propriamente mas de seus sintomas. Nascem como síndrome suplementar na criança deficiente e é muito importante para a prática discernir o que é fundamental daquilo que é suplementar.

Os argumentos de Vygotsky mostram, mesmo que pareça inusitado, que a maior possibilidade de desenvolvimento da criança deficiente está no campo de suas funções psicológicas superiores e não nas suas funções elementares. A esfera das funções psicológicas superiores era considerada sempre fechada e inacessível, e todas as aspirações pedagógicas se voltavam para o aperfeiçoamento e avanço dos processos elementares. Isto aparece refletido em metodologias como a prática da educação sensório-motora onde se fazem, como um fim em si, treinamentos de coordenação motora fina, exercícios de acuidade visual e auditiva, treino de sensações isoladas, movimentos isolados e processos elementares isolados.

Seguindo os mesmos princípios, para uma criança deficiente não se ensina a pensar, mas a distinguir cheiros, cores, sons, formas. Uma educação voltada para o elementar e o inferior. As interpretações de Vygotsky mostram que este modo de agir está equivocado.

Justamente pela inconsistência teórica destes sistemas pedagógicos, eles se revelaram pouco úteis, infrutíferos na prática, levando a uma crise séria e profunda, que afeta toda a educação especial.

É preciso, então, abordar o desenvolvimento e a formação da criança por vias indiretas. As funções psicológicas superiores representam um campo que permite um nivelamento e atenuação das conseqüências do déficit, e apresenta as máximas possibilidades de ação educativa.

Essas idéias favorecem a reflexão sobre aspectos da realidade da educação dos surdos. A abordagem oralista para a educação dos surdos age exatamente sobre os núcleos elementares apontados por Vygotsky. Tenta-se fazer ouvir aquele que não ouve, trata-se de uma ação dirigida para o déficit e para pontos que pouco podem ser alterados. Parece difícil, ainda hoje, acatar estas idéias e buscar uma prática compatível com estes princípios.

Nos artigos de Vygotsky, pode-se encontrar também uma grande preocupação com a questão da educação especial. A educação coletiva da criança deficiente, fundada sobre a perspectiva de análise da inserção social do seu déficit, é a única orientação cientificamente válida e ideologicamente justa, segundo Vygotsky. A educação especial deve ser subordinada à vida social, deve estar coordenada com esta, de modo a fundir-se organicamente a ela, como uma parte constitutiva. A educação especial requer técnicas especiais, e só o conhecimento científico destas técnicas pode formar um verdadeiro educador neste campo. Mas não se deve esquecer, também, que é preciso educar antes de tudo a criança e não o deficiente. Educar a deficiência significa transformar a pedagogia do déficit infantil em uma pedagogia deficitária.

A educação tem uma possibilidade de 'corrigir' a deficiência, não no que se refere aos aspectos biológico-orgânicos, mas no que se refere aos aspectos psicológicos e pedagógicos. Isso pode ocorrer no momento em que

as pessoas não sejam mais consideradas como deficitárias e se possa, de fato, integrá-las socialmente. A insuficiência nada mais é que um conceito social. A surdez, em si, não torna a criança deficiente, este é um modo social de representá-la. Se a surdez for compreendida socialmente de outra forma, os indivíduos surdos poderão ocupar um lugar nessa sociedade, não ficando marginais à ela.

As propostas educacionais ora vigentes, na maioria dos casos, trabalham sobre a deficiência e não sobre a criança. Busca-se, no caso dos surdos, fazê-los ouvir e falar, mais do que desenvolvê-los enquanto sujeitos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos; sua constituição como sujeito é tornada menos importante que suas habilidades para falar e ouvir. O foco está em habilidades que devem ser adquiridas mesmo quando se alega que a meta é o desenvolvimento da pessoa em todas as suas potencialidades.

Com relação às propostas pedagógicas da escola especial, Vygotsky aponta que esta não deve simplesmente contentar-se em usar programas da escola regular em forma reduzida, com seus métodos atenuados e simplificados. Mas deve colocar-se a tarefa de criação, de realização de formas próprias de trabalho que respondam às exigências particulares de seus alunos, verificando as características positivas das crianças e trabalhando sobre estes pontos. Neste contexto, propõe que não se forme uma categoria particular de pessoas, mas que a escola especial procure orientar seu trabalho de tal forma que essas crianças atinjam as mesmas metas propostas para as crianças tidas como 'normais'.

Este é outro aspecto apontado por Vygotsky e que parece ser frequentemente negligenciado mesmo na prática pedagógica contemporânea. A criação de uma forma própria de trabalho, realmente voltada para as características dos sujeitos surdos, poucas vezes ocorre. O que se vê, mais comumente, é uma adaptação, ainda que velada, das práticas

pedagógicas tradicionais. Espera-se que os surdos aprendam praticamente com os mesmos métodos usados para os ouvintes. São feitas pequenas modificações que, na realidade, não alteram a concepção de linguagem que está por traz desses métodos, e certos objetos de conhecimento (como a escrita, por exemplo) são apresentados aos surdos como se estivessem sendo apresentados a ouvintes. É alterado o ritmo de ensino e acentuada a repetição dos passos de aprendizagem. (Para maior aprofundamento neste tema, ver Trenché, 1995)

Observa-se, freqüentemente, um conhecimento pouco aprofundado, por parte dos professores, da realidade e das características dos sujeitos surdos, de modo que ficam limitadas as possibilidades de uma prática pedagógica compatível com essa clientela.

Vygotsky afirma, ainda, que, para que a criança deficiente alcance o mesmo nível de uma criança normal, é preciso aplicar métodos totalmente particulares, porque o uso dos mesmos meios propostos pela escola regular é um erro. Ademais, o professor deve conhecer bem seu aluno, não restringindo-se às suas capacidades aparentes, mas buscando conhecer suas potencialidades para traçar planos de trabalho mais conseqüentes.

A escola deve adaptar-se às carências dessas crianças, mas também debater-se contra elas, superando-as. Para tal, a escola precisa ser criativa, ter objetivos comuns àqueles das escolas regulares, sem deixar de considerar particularidades e peculiaridades de uma escola especial.

Em seus textos, Vygotsky aborda os vários déficits: físico, intelectual, psíquico e sensorial. Para os objetivos deste trabalho parece adequado explorar melhor suas idéias em relação às crianças surdas e refletir sobre suas propostas para o trabalho com elas. Nos textos sobre as crianças surdas, percebe-se uma clara mudança de ponto de vista do autor ao longo dos anos. Em seus primeiros artigos (1924 e 1926) ele defende claramente a linguagem oral como único instrumento cultural capaz

de levar a criança surda a desenvolver todas as suas possibilidades, fazendo várias críticas à mímica³ e ao seu uso. Em artigos posteriores, como os produzidos em 1931 (Vygotsky, 1986), flexibiliza esta posição considerando vários outros aspectos e propondo uma abordagem 'poliglóssica' para a criança surda.

Parece oportuno, então, refazer o caminho argumentativo percorrido por Vygotsky entre 1924 e 1931, porque nele estão contidas questões polêmicas, ainda bastante atuais e que permanecem não resolvidas até o momento.

Vygotsky considera que, nos casos congênitos ou precoces, a surdez, como fator psicológico para o próprio surdo, não existe de fato. O surdo não se vê imerso em um mundo de silêncio, este é um problema que não se coloca para ele. A surdez é um estado normal e não patológico para esta criança. Ela a percebe só indiretamente, secundariamente, como resultado da sua vivência social, que acaba refletindo-se sobre ela. A surdez não é realmente uma desgraça, este problema é colocado desta forma enquanto fenômeno social.

Os surdos vivem a sua surdez diferentemente, segundo as suas experiências sociais. O que torna a vida da criança deficiente mais difícil não é o déficit em si, mas o modo como as pessoas reagem socialmente a esta 'deficiência'. A sociedade, em geral, parece fazer, na maioria dos casos, um trabalho de destruição lento, mas eficaz.

Argumentando desta forma, Vygotsky coloca em questão o conceito de 'déficit'. Déficit para quem? Para o próprio surdo não há nada deficitário, ele procura entrar em contato com sua cultura através de seus canais íntegros e, se seu grupo cultural dispõe de meios que favoreçam esse intercâmbio, não há prejuízos ao desenvolvimento e aos processos de

³Na época em que Vygotsky escreveu seus trabalhos era freqüente o uso da palavra 'mímica' para referir-se a linguagem de sinais utilizada pelos surdos. Até então, não havia uma língua de sinais descrita e a questão das diferenças entre sinais, gestos e 'mímica' era pouco discutida.

socialização. Ferreira-Brito (1993) comenta sobre a situação de uma tribo de índios amazônica (urubus-kaapor), onde vários integrantes dessa tribo são surdos. As interações entre eles se dão através de uma língua de sinais, porque esse é o meio possível para sua comunicação, e também os ouvintes desse grupo se relacionam com eles através dela. Assim sendo, a surdez parece não constituir um problema nessa cultura.

Analisar a questão deste ângulo parece ser muito importante, porque profissionais que trabalham com pessoas surdas tendem a apontar certas características como intrínsecas aos surdos, como traços de caráter, pensamento concreto, funcionamento conceitual rudimentar, rigidez, etc. Porém esta tipificação vem sendo bastante questionada. Lane (1993) mostra que, às vezes, traços absolutamente opostos são atribuídos aos surdos como característicos, indicando que essa tentativa de 'tipificação' é arbitrária e sem sentido. Além disso, na prática, o que se observa são muitos surdos com características diferentes, pessoais, familiares, culturais, sem que se possa identificar um 'protótipo' de surdo.

A surdez não significa outra coisa que a ausência de um dos elementos que permitem a formação de relações com o ambiente. A função principal do ouvido é a de receber e analisar os elementos sonoros do ambiente, decompor a realidade em partes singulares com as quais se ligam nossas reações, a fim de adaptar o mais possível o comportamento ao ambiente. Em si mesmo, o comportamento humano, na sua totalidade de reações, excluindo-se aquelas ligadas aos aspectos sonoros, permanece intacto no surdo.

Considerando a capacidade plástica dos seres humanos, e conseqüentemente a dos surdos, Vygotsky aponta ainda que a criança surda, privada da audição, tem um desenvolvimento mais apoiado na visão (por exemplo, é capaz de fazer leitura-labial de um modo que, em geral, os ouvintes não são capazes de fazê-lo). As pesquisas demonstram que não

existe uma particularidade especial na capacidade visual em relação ao sujeito normal. A maior sensibilidade visual do surdo se explica perfeitamente pelas condições especiais em que se encontram estes órgãos; eles são mais solicitados e, conseqüentemente, têm um modo de desenvolvimento característico. A causa destes fenômenos não é constitucional ou orgânica, mas funcional e social, originada pelo prolongado uso de um órgão com outros objetivos, diferentemente do uso de pessoas que não têm essa deficiência.

Em relação à educação das crianças surdas, o autor argumenta que o principal problema é ensiná-las a falar. Isto seria possível porque, na maioria dos casos, não existe qualquer lesão orgânica dos órgãos fonarticulatórios que as impeça de falar, entretanto o surdo não aprende a falar porque não ouve. Quando o surdo lê lábios ele aprende a 'ouvir com os olhos'. Ouvir a linguagem é um importante mecanismo psicológico que se encontra na base do funcionamento lingüístico, mecanismo que restitui ao falante o estímulo à linguagem e que permite regular o fluxo do discurso. No caso do surdo, isto não é possível e ele tem apenas uma idéia aproximada dos sons através das características da articulação, por isso mesmo a linguagem falada se torna cansativa e improdutiva para ele, além de ser, em muitos casos, incompreensível para os ouvintes em geral, dadas as características de sua produção oral.

Historicamente, a linguagem mímico-gestual e a datilologia, chamadas também de linguagem sistemática de signos por Vygotsky, se apresentam como alternativas para o acesso do surdo à linguagem. Ambas, segundo o autor, em um texto de 1924, são infinitamente mais fáceis para o surdo, porque a linguagem gestual é a sua linguagem natural, enquanto a língua falada pode ser considerada 'anti-natural' para ele. Mas apesar das dificuldades, o autor defende, no início da década de 20, que se deve dar preferência àquela via mais difícil, a língua falada. Argumenta que a linguagem

gestual é pobre e limitada e deve ser abandonada, uma vez que restringe o surdo a um microcosmo constituído apenas pelas pessoas que conhecem essa linguagem 'primitiva'.

Afirma, ainda, que a mímica não permite a construção de conceitos e de imagens abstratas e que a linguagem não é só instrumento de comunicação, mas também de pensamento; a consciência se desenvolve principalmente com a ajuda da linguagem e é originada nas experiências sociais. E está *"claro que a mímica condena o surdo a um total sub-desenvolvimento"* (Vygotsky, 1986, p. 223).

Esta argumentação de Vygotsky enfrentaria hoje sérias oposições. Fica bastante claro, pelo modo como se coloca, que o autor não tinha tido acesso a qualquer estudo sobre as línguas de sinais e suas características. É bem verdade que naquela época pouco havia sido escrito, mas ele parecia desconhecer experiências como as do abade de L'Epèe e outras, e apenas reproduzia idéias que circulavam na época. Dizia-se que as crianças surdas, se deixadas sozinhas, desenvolveriam uma complexa língua gestual, criando uma forma particular de linguagem. A criação de uma língua que se distingue profundamente de todas as línguas humanas modernas, significaria, segundo Vygotsky, um retorno a mais antiga protolíngua da humanidade, a língua dos gestos ou só das mãos.

Todavia, o autor considera que o ensino da língua falada, tal como era realizado, tomava muito tempo da criança, em geral, não ensinando-lhe a construir logicamente uma frase. Ensinava-lhe mais a 'recitar' que a adquirir uma linguagem propriamente, resultando em um vocabulário limitado e, muitas vezes, sem sentido, configurando uma situação extremamente difícil e confusa. O que se deve fazer com o surdo, na prática? Vygotsky admite que este problema aparece brilhantemente resolvido nas teorias, mas que, na prática, não apresenta os resultados desejados.

Esta mesma discussão tem sido feita até hoje. Práticas de educação que visam a uma produção articulatória que faz pouco ou nenhum sentido para o surdo e que o faz despender horas importantes em treinos que não levam à aprendizagem de linguagem propriamente. O verdadeiro problema parece estar no fato de que a linguagem oral precisa ser ensinada; o que ocorre normalmente com os ouvintes é que ela é adquirida, sem que para isto haja qualquer procedimento 'especial'. De que forma se pode 'ensinar' a linguagem sem que isso seja artificial ?

O autor argumenta a favor da socialização da educação. Se a criança tiver a necessidade de usar a linguagem oral, se não houver a necessidade do uso da 'mímica', só então se poderá estar seguro de que a língua falada se desenvolverá. Defende que o melhor lugar para verificar isso é a vida real. Dá como exemplos alunos que saíram da escola (há 5 ou 6 anos) e que por terem necessidade social da linguagem oral se desenvolveram neste aspecto, enquanto aqueles que não se depararam com tal necessidade, involuíram.

A criança surda, quando bem trabalhada, teria o desejo de falar. Vygotsky acreditava então que, baseada em sua necessidade de adaptação social, ela não vai querer usar sinais, mas falar, que é algo socialmente mais comum. Ocorre que é bastante difícil ensinar a língua falada para a criança surda; em geral, um ensino realizado à força, que deixa na criança recordações desagradáveis. O correto, segundo Vygotsky, seria o aproveitamento da 'plasticidade humana' para ajudar a criança a conquistar essa língua. Os problemas estão na técnica e no domínio da técnica, mas o importante para o autor é que a criança surda tem uma necessidade cultural de adquirir uma linguagem, e trata-se de descobrir o segredo para criar essa necessidade na criança. E, então, a linguagem virá por si. Isso significaria não só dar ao surdo a possibilidade de comunicação mas também

de desenvolver a consciência, o pensamento e a auto-consciência, enfim, restituí-lo à condição humana.

Nesse estágio da argumentação, o método oral puro é, segundo o autor, o único capaz de restituir ao surdo sua condição humana, embora seja o mais difícil e o que traz maior sofrimento às crianças. Nesse sentido reconhece que a instrução do surdo é construída em contradição com a própria natureza da criança. Torna-se necessário forçar sua natureza para fazê-la falar, e isto constitui um problema fundamental. Considera, também, que não se pode abolir a 'mímica'. Ocorre que o professor tem muita dificuldade para ensinar o surdo a falar e, nesse contexto, acaba tendo uma função policialesca, inibindo gestos, etc., na tentativa de alcançar seus objetivos. Defende que a linguagem deve ser tornada necessária e interessante, enquanto a mímica deve ser feita desinteressante e inútil. A linguagem nasce da necessidade de comunicar e pensar. O pensamento e a comunicação são formas de adaptação às complexas condições de existência. A linguagem deve possibilitar um contato real com a vida.

O problema de ensinar a língua falada não é um problema de metodologia de articulação. É preciso ter, em seu confronto, um outro tipo de relação onde a vida deve estimular a necessidade da linguagem falada. Nenhum método é bom ou ruim por si; segundo Vygotsky, é só no sistema geral de educação que ele se revela certo ou errado.

O autor entende a necessidade de ensinar a fala com significado, enfocando o papel das frases e do texto, e indica que é importante que a 'mímica' seja submetida à fala. Aponta ainda para a possibilidade da linguagem escrita ser o meio principal através do qual se possa ensinar a oralidade.

Vygotsky parece se perder um pouco em sua argumentação porque pensa na fala como o melhor veículo para a inserção social do surdo e para o

desenvolvimento de sua condição humana mas, ao criticar o modo como ela é ensinada, argumenta a favor de um 'respeito à mímica' para, em seguida, desprestigiá-la. Advoga, ainda, a necessidade de uma educação para o surdo no pleno sentido da palavra, mas não apresenta uma proposta concreta de como operacionalizar isso. Ele tem diante de si um problema importante, que até hoje se mostra não resolvido, e propõe soluções inconsistentes e, até certo ponto, contraditórias. Argumenta a favor da linguagem como uma necessidade (natural e intrínseca à cultura), mas fala do sofrimento para alcançá-la (sob formas artificiais, de treinamento).

Em artigos posteriores, sua argumentação é bastante diversa. A partir de algumas experiências práticas com a educação dos surdos, o autor consegue vislumbrar outros aspectos do problema, colocando-se de maneira diferente frente a ele.

Em seu artigo *"A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente"* de 1931 (Vygotsky, 1986), Vygotsky avança em suas considerações sobre a educação dos surdos. Argumenta que todo o problema do desenvolvimento lingüístico do surdo está na luta contra uma língua artificial de um lado e o desejo de desenvolver uma língua viva e real de outro. O que se observa é a busca de uma linguagem que torne possíveis as relações sociais e não só uma clara pronúncia das palavras, necessitando de uma revisão do papel que a linguagem tem na educação tradicional da criança surda. Se na educação tradicional a linguagem oral corrói, como um parasita, os demais aspectos pertencentes à educação e se torna um fim em si mesma, justamente por isso perde a sua vitalidade, de modo que a criança surda aprende a pronunciar palavras, mas não aprende a falar e a servir-se da linguagem para comunicar-se e desenvolver-se. Por isso, além de a linguagem ser imposta artificialmente, as crianças buscam com maior prazer a linguagem da 'mímica', que lhes é própria e que permite que realizem todas as funções vitais. A luta entre as linguagens oral e

gestual, apesar de todos os bons propósitos dos pedagogos, em geral, acaba sempre com a vitória da gestualidade, não porque esta constitua, do ponto de vista psicológico, a verdadeira língua do surdo, nem porque seja mais fácil, mas porque essa é uma verdadeira língua em toda a riqueza de seu significado e funções, enquanto a pronúncia oral das palavras ensinadas artificialmente representa somente um modelo morto da linguagem viva.

Embora se refira à 'mímica', como era de se esperar para a época, Vygotsky mostra aceitar, então, que os sinais dos surdos são uma verdadeira língua no que se refere a sua significação e funções. Modifica bastante seu modo de compreender esta linguagem e passa a considerá-la de outra forma.

Argumenta que a pedagogia deve resolver vários problemas: restituir à linguagem oral sua vitalidade, torná-la necessária, natural para a criança, enfim, reconstruir todo o sistema da sua educação. Isto significa que, antes de tudo, a criança deve crescer desenvolvendo-se e educando-se, seguindo interesses comuns, segundo as inclinações e leis da infância e, no curso do desenvolvimento, assimilar a linguagem. No centro da educação da criança são colocados os problemas gerais da educação voltados para a coletividade, já que parece correto que o desenvolvimento da socialização e da sua interação criem um terreno real sobre o qual seja possível desenvolver a linguagem. Neste caminho, a pedagogia conseguiu efetivamente alcançar resultados surpreendentes, os quais modificaram radicalmente o caráter geral da escola especial (o autor referia-se, nesse caso, às transformações dentro da escola especial soviética). Mas este é só um lado do problema. O outro consiste no fato de que justamente essa educação das crianças surdas se defronta com um colossal obstáculo - seu desenvolvimento lingüístico insuficiente. Se inicialmente parecia que a educação voltada para aspectos culturais constituía a premissa para o desenvolvimento natural da linguagem viva, na seqüência se descobre que

justamente esta educação precisa, necessariamente, como premissa psicológica fundamental, do desenvolvimento de linguagem.

Em definitivo, Vygotsky constatou que foi preciso retornar à gestualidade como única linguagem, graças à qual a criança surda pode constituir seu pensamento e assimilar uma série de informações e princípios, sem os quais a educação resultaria absolutamente inerte e sem vida. Se o objetivo é a aproximação máxima da criança surda, sob todos os aspectos, da criança normal, é preciso, segundo o autor, orientar-se na direção de uma máxima aproximação da escola normal, no que se refere à suas metas e, então, reaparece a divergência entre o desenvolvimento lingüístico e o desenvolvimento geral da criança surda.

Este círculo vicioso se fecha definitivamente quando entra em cena um terceiro elemento: a exclusão da criança surda da sociedade, a sua reclusão exclusivamente no círculo de outros surdos e as pesadas alterações nas suas relações e na sua colaboração com as crianças normais. Todo o círculo é composto, para Vygotsky, de três elementos conexos entre si - a educação se baseia no desenvolvimento incompleto da linguagem, este por sua vez conduz à exclusão da sociedade, e a exclusão social bloqueia contemporaneamente, seja a própria educação, seja o desenvolvimento lingüístico.

Para o autor não existiam condições reais para indicar uma solução radical para este problema. Ele pensa que a pedagogia, o estado da ciência de sua época e as idéias vigentes sobre educação lingüística da criança surda, em seus aspectos práticos e teóricos, infelizmente não permitiam ainda desatar de uma só vez este nó. O percurso que propõe para superar as dificuldades é muito mais tortuoso e longo do que ele mesmo desejaria. Este percurso, segundo Vygotsky, é sugerido pelo desenvolvimento da criança surda e consiste na poliglossia, ou seja, a pluralidade das vias de desenvolvimento lingüístico desta criança. A poliglossia ou o domínio

de diferentes formas de linguagem (ou de duas línguas - gestual e oral) constituiria, naquele estágio dos estudos sobre surdez, o meio mais rápido e fecundo para solucionar o problema do desenvolvimento lingüístico do surdo e para a educação da criança surda.

Para tal, deveria ser radicalmente modificada a visão tradicional da concorrência e do bloqueio recíproco colocado pelas diferentes formas de linguagem no desenvolvimento da criança surda; deve-se colocar, do ponto de vista teórico-prático, a questão da colaboração e da sua complexidade estrutural nos diversos níveis da aprendizagem. Experiências realizadas pelo autor mostram que se pode realizar uma associação de diferentes formas de linguagem, bem como uma concepção diferenciada da educação lingüística da criança surda.

Somente um estudo aprofundado das leis do desenvolvimento lingüístico e a reforma concreta do método de educação lingüística podem levar a escola a superar efetivamente e não, ficticiamente, o mutismo da criança surda. Isto significa que, praticamente, a educação deva servir-se de todas as possibilidades da atividade lingüística da criança surda, sem desprezar a gestualidade e sem tratá-la como um inimigo, compreendendo que as diferentes formas de linguagem podem se prestar não só para competir umas com as outras, ou para bloquear o desenvolvimento recíproco, mas como etapas através das quais a criança surda chegue a assimilar a linguagem.

Não se pode fechar os olhos para o fato de que, afastando a gestualidade para os confins das relações lingüísticas consentidas à criança surda, se cancela do próprio âmbito uma parte enorme da vida social e da atividade da criança surda, reforçando e aumentando o bloqueio de seu desenvolvimento e as dificuldades na formação da sua atividade social. Por isso, o estudo da sociabilização das crianças surdas, a possibilidade de colaboração social com as crianças normais, o máximo

aproveitamento de todas as formas de linguagem a ela acessíveis constituem a condição necessária para um melhoramento radical de sua educação.

Desta maneira, a proposta de Vygotsky pode ser vista como precursora daquela que mais tarde foi chamada de comunicação total, no sentido em que aponta para a necessidade de aproveitamento da linguagem gestual dos surdos colaborando para seu pleno desenvolvimento lingüístico. Ao mesmo tempo, se pode pensar na proposta de Vygotsky endereçando-se para a abordagem bilíngüe (o surdo como 'poliglota'), onde o domínio da língua de sinais permitiria o acesso à língua majoritária, naquilo que Vygotsky chamou de poliglossia. É importante ressaltar que, naquela época, não existiam estudos sobre as línguas de sinais revelando suas potencialidades lingüísticas e suas características de verdadeira língua. Talvez, conhecendo tais estudos, o autor pudesse ainda reformular mais amplamente seu modo de ver a educação dos surdos. Mas o fato mais importante parece ser a mudança de posicionamento teórico de Vygotsky, determinada pela prática educativa com crianças surdas. Foram os problemas revelados pela prática que o levaram a rever suas posições e buscar novas soluções para a educação nessa área.

Em função dos objetivos propostos neste trabalho, faz-se necessário também considerar o modo como Vygotsky concebe a linguagem e seu papel na constituição dos sujeitos, das relações sociais e das relações pedagógicas, mais especificamente, como foi indicado no final do primeiro capítulo.

As questões da linguagem, nos textos de Vygotsky, não aparecem propriamente configuradas 'numa teoria' (Behares, a sair). O valor maior que o autor parece dar à linguagem está como que sugerido, não suficientemente explicitado. Mas, sem dúvida, a linguagem ocupa um lugar central em sua construção teórica. Quando ele expõe suas primeiras idéias

sobre as relações entre pensamento e linguagem (Vygotsky, 1926, citado por Behares, a sair) queixa-se das proposições vigentes nas quais o pensamento expressa-se na linguagem, e afirma que enquanto ambos, pensamento e linguagem, não se encontrarem na palavra, nada efetivamente ocorre.

Suas idéias sobre linguagem não são as mesmas no curso de produção de sua obra. Inicialmente, em seus primeiros escritos, Vygotsky não parece ter se colocado a questão da linguagem, é em seus escritos posteriores que esta questão aparece, nem sempre abordada da mesma forma. Por isso, não se pode fazer uma leitura linear de sua obra procurando um único papel para a linguagem, são necessárias várias leituras, dos diferentes momentos de seus escritos para se chegar a uma visão global de suas idéias sobre a linguagem (Behares, a sair)

Em seus estudos, passa a vincular a linguagem com a formação das funções psicológicas superiores e, nesse contexto, aborda a linguagem enquanto instrumento. Vygotsky vai buscar em Marx e Engels inspiração para esta formulação. Marx e Engels afirmam que os homens se fazem/tornam humanos quando se comprometem com o processo de trabalho, enfatizando bastante o papel dos instrumentos neste processo.

Vygotsky, baseado nestas idéias, estende a noção de mediação instrumental aplicando-a às 'ferramentas psicológicas' (signos). Ele considera, então, que os instrumentos estão dirigidos para o mundo externo, conduzindo o homem para o objeto de sua atividade, transformando a natureza; enquanto que o signo (ferramenta psicológica) influi psicologicamente na conduta do próprio sujeito, alterando-a e configurando-se como um meio de atividade interna, interiormente dirigida, além de constituir sua relação com o outro.

Os estudos de Vygotsky sobre os signos foram evoluindo ao longo de sua produção, e ele foi dando cada vez mais importância para a sua natureza significativa e comunicativa. Sua interpretação do papel do signo

na constituição dos sujeitos na cultura foi sendo sempre ampliada e isto, em parte, se deve a seus estudos literários e filológicos (Wertsch, 1985). Em escritos de 1932, citados por Wertsch, ele expõe suas idéias sobre a análise dos significados dos signos como o único método adequado para analisar a consciência humana. Estas idéias guiaram sua investigação mais aprofundada sobre o significado das palavras.

Vygotsky aponta como propriedade fundamental dos signos sua capacidade de alterar por completo o fluxo e a estrutura das funções psicológicas superiores. Ele considera que a participação da linguagem em uma função psicológica causa uma transformação fundamental nessa função. Assim, os signos não são, meramente, meios auxiliares que simplesmente facilitam uma função psicológica superior existente, deixando-a qualitativamente inalterada mas, ao contrário, os signos são capazes de transformar o funcionamento mental. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é visto por Vygotsky como algo linear, que sofre incrementos quantitativos, mas como um processo que sofre transformações qualitativas fundamentais associadas às mudanças nos signos. Desta maneira, as formas de mediação, progressivamente mais complexas, permitem ao ser humano realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos. *"Um signo é sempre, originalmente, um instrumento usado com fins sociais, um instrumento para influir sobre os demais e, só mais tarde, se converte em um instrumento para influir sobre si mesmo"* (1984).

Neste contexto, Vygotsky aponta que a linguagem, ferramenta psicológica mais importante do desenvolvimento psicológico, tem como primeira função, tanto para o adulto como para a criança, a comunicação, o contato social e a influência sobre os indivíduos que estão ao seu redor. Assim, supõe que os instrumentos de mediação se formem de acordo com as demandas da comunicação. *"Se os instrumentos desempenham, além disso, um*

papel importante na configuração dos processos psicológicos dos indivíduos podemos esperar que estes processos se configuraram indiretamente a partir de forças que se originam na dinâmica da comunicação" (Wertsch, 1985, p. 97).

Em resumo, a tese da mediação semiótica passa por várias transformações dentro da produção teórica de Vygotsky. *"As formulações iniciais remetem às categorias de ato instrumental, estímulo-meio, estímulo auxiliar parcialmente emprestadas da reflexologia da época. A noção de signo-instrumento apóia os estudos de 'dupla estimulação', em que o sujeito é exposto ao estímulo tarefa e a um recurso semiótico auxiliar (daí o caráter 'duplo' da estimulação). Depois a alusão às categorias de estímulo e resposta vai sendo abandonada, em decorrência de mudanças na noção de mediação. O caráter mediador deixa de ser interpretado em termos da participação de um 'estímulo a mais' (ainda que fundamental)" (Góes, 1994, pp. 94-95).*

O que se observa como mudança, nesta visão, é o fato de a linguagem passar a ser vista como instância de significação, na relação do homem com outros homens e com a cultura. A noção de 'instrumento cognitivo ou comunicativo' torna-se insuficiente e o autor busca indicar o papel da palavra na formação da consciência. *"A consciência está refletida na palavra como o sol numa gota d'água. A palavra é um microcosmo da consciência, é relacionada à consciência como uma célula viva a um organismo, como um átomo ao cosmos."* (Vygotsky, 1989, p. 285). A relação do homem consigo mesmo é uma relação mediada pelo signo, não é nunca uma relação direta.

Em seus estudos posteriores, e principalmente em seu artigo *"Pensamento e Palavra"* (1989), percebe-se que o autor vai além da instrumentalidade da linguagem, descobrindo que a linguagem é sentido/significação, anunciando para aspectos do que se configura hoje

como discursividade. Concentra-se no estudo da formação dos significados das palavras e considera a palavra como um 'microcosmo' (Essa idéia tem sido, até hoje, muito pouco explorada, conforme Behares, a sair)

Alguns dos pesquisadores que se referenciam nas idéias de Vygotsky têm procurado avançar no sentido de dar à linguagem um lugar central. Por exemplo, Smolka (1995) indica que *"Ressaltamos a linguagem como (inter)ação humana e atividade constitutiva (Franchi, 1977) destacando uma característica fundamental que é a reflexividade, isto é a propriedade/possibilidade que a linguagem apresenta de remeter a si mesma. Ou seja, fala-se da linguagem com e pela linguagem. Ainda, o homem fala de si, (re)conhece-se, volta-se sobre si mesmo pela linguagem a qual pode falar de seu próprio acontecimento.[...] usamos a língua/linguagem para configurar, estudar, conhecer, analisar a própria atividade na qual estamos imersos, da qual não nos podemos desprender e que circunscrevemos como objeto de estudo. Se é possível um certo distanciamento, se a reflexividade é possível, não podemos nunca nos situar "fora" da linguagem. Mais do que objeto e meio/modo de abordagem, a linguagem é constitutiva dos processos cognitivos e do próprio conhecimento, uma vez que a apropriação social da linguagem é condição fundamental do desenvolvimento mental. Isso permite conceber a linguagem como condição de cognição, e leva-nos a indagar sobre a linguagem como lugar de origem da conduta simbólica"* (pp. 41-42).

A linguagem traz consigo o saber, os valores, as normas de conduta, as experiências organizadas pelos antepassados, participando desde o nascimento, no processo de formação do psiquismo. *"Ao nomear os objetos, explicitar suas funções, estabelecer relações e associações, o adulto cria na criança, formas de reflexão sobre a realidade. Está-se destacando a intercomunicação como fator fundamental não apenas na*

apreensão do conteúdo, mas, igualmente, na constituição do afetivo, do emocional e da cognição" (Palangana, 1995, p. 23).

Os indivíduos de uma mesma cultura partilham um certo sistema de signos (língua, que permite que eles interajam entre si de modo bastante satisfatório). Tais signos - palavras - têm um significado mais ou menos comum para os membros dessa comunidade; entretanto, podem ter sentidos bastante diversos de uma pessoa para outra. Quando alguém fala de 'aniversário', por exemplo, todos têm em mente um significado razoavelmente comum, o fato de alguém completar mais um ano de vida; contudo, para cada membro dessa comunidade, esse mesmo significado pode suscitar uma série de sentimentos determinados por experiências vividas em relação à situação de aniversariar. Alguém pode, pensando em aniversário, associá-lo com festa, outro com solidão, outro com brigas, segundo suas referências em relação à esta experiência. É pela linguagem que se torna possível organizar/agrupar ocorrências, criando categorias conceituais. Neste sentido a linguagem instrumentaliza o pensamento fornecendo conceitos e formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e os objetos do conhecimentos, envolvendo significados e sentidos.

É pela linguagem e na linguagem que se podem construir conhecimentos. É aquilo que é dito, comentado, pensado pelo indivíduo e pelo outro, nas diferentes situações, que faz com que conceitos sejam generalizados, sejam relacionados, gerando um processo de construção de conceitos que vão interferir de maneira contundente nas novas experiências que este indivíduo venha a ter. Ele se transforma através desses conhecimentos construídos, transforma seu modo de lidar com o mundo e com a cultura e essas experiências geram outras num 'continuum' de transformações e desenvolvimento.

Assim, a fala/linguagem tem um papel fundamental na apropriação e na construção de conceitos. Quando aborda a questão do conhecimento, via a formação de conceitos, Vygotsky coloca a linguagem em lugar de destaque. Afirma que, neste processo, a palavra é inicialmente um meio para a formação do conceito e que só mais tarde será realmente um símbolo. A relação da criança com o objeto é permeada pelas palavras; a palavra participa não só como nome/nomeação, mas de forma mais intensa, perpassando a construção dos conceitos. O autor afirma, ainda, que a palavra participa do processo de conhecimento, uma vez que, quando o indivíduo se apropria/cria conhecimentos, isto se dá através da palavra. A proposição de que a palavra é inicialmente um meio para a construção do conceito remete à questão de que, no princípio, a palavra tem uma participação necessária nas relações da criança com os objetos, em vivências diretas e, mais tarde, a palavra tem um papel de signo, na medida em que os indivíduos passam a conhecer pela própria palavra, através dela, mesmo na ausência do objeto.

Pelas colocações de Vygotsky, o processo de conhecer só pode ser compreendido como um processo semiótico. E justamente este ponto tem sido pouco estudado por aqueles que têm desenvolvido suas idéias. O objeto, em si, nunca pode ser objeto de conhecimento; torna-se objeto de conhecimento pela linguagem. Desta forma, para que a criança identifique um objeto em sua essencialidade, ela precisa captar seu significado e o significado pertence ao pensamento e à linguagem.

Assim a 'coisa/objeto' está inicialmente muito identificada com a palavra. A palavra é parte constitutiva do próprio objeto, e só mais tarde é que ela consegue separar a palavra do objeto, surgindo o significado enquanto elemento semiótico.

A mediação semiótica é que permite também a incorporação do indivíduo ao meio social e, como consequência, a apropriação deste. Os

sinais provenientes do meio social são captados por canais (órgão perceptuais) dos indivíduos. No caso do surdo, ele deve se apropriar da cultura da comunidade em que esta inserido, através do mediador semiótico usado por excelência que é a linguagem oral. Os surdos constituem um grupo minoritário que têm dificuldades de acesso a esse mediador. Contudo, eles se apropriam da cultura, mas isso parece ser feito com muitos problemas.

Como acontece a construção do conhecimento para os surdos? Seguramente a função comunicativa (colocar-se *em comum* com a cultura), estará implicada, é necessário um mínimo de partilha de sentidos para que as relações se constituam, e estará implicada também a linguagem enquanto constituinte do processo de construção do conhecimento.

Quando a comunicação se estabelece abre-se a possibilidade da construção de conhecimentos, mais ou menos amplos, mais ou menos estáveis, como uma bola de neve que se faz e se desfaz em seus movimentos. Tomada neste sentido por Vygotsky, a comunicação é forma fundamental de participação dos indivíduos na cultura.

Esta discussão das proposições de Vygotsky sobre o desenvolvimento e a educação da criança surda e sobre o papel da linguagem no funcionamento humano irão referenciar, como indicado, as análises do estudo de campo, anunciado no capítulo anterior. A seguir, são apresentadas as características da pesquisa realizada e a análise dos dados coletados.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DE PESQUISA

O trabalho de campo para esta pesquisa foi desenvolvido em uma sala de aula para alunos surdos de uma escola especial, num município localizado na região de Campinas.

Nos primeiros contatos, as observações foram registradas por escrito até que os alunos se familiarizassem com a pesquisadora e em seguida foi negociada a entrada da câmera filmadora em sala de aula. As aulas foram registradas em vídeo, algumas vezes com a câmera em movimento, outras com a câmera fixa, dependendo do tipo de atividade desenvolvida e da participação da pesquisadora na atividade registrada. Nas primeiras observações, a pesquisadora se manteve mais distante das atividades, conversando com a professora apenas no final da aula, comentando as situações vivenciadas pela classe. Com o passar do tempo a professora foi autorizando uma maior participação da pesquisadora, inclusive convidando-a a desenvolver conjuntamente o planejamento de algumas atividades.

Durante as filmagens foram focalizadas situações de interação professor-aluno, pesquisador-aluno e aluno-aluno, bem como a dinâmica comunicativa mais geral da sala. Nos contextos em que a filmadora ficou fixa perderam-se alguns elementos em função da movimentação dos alunos pela classe.

A partir das situações registradas, buscou-se recortar episódios que revelassem como as trocas dialógicas se davam em sala de aula e, também, o modo como certos conceitos eram construídos pelos alunos nesse contexto.

Esta escola é bastante nova, não tendo, na época, completado dois anos de funcionamento. Quando de sua criação a equipe optou por um trabalho de comunicação total, onde a fala e os sinais são usados simultaneamente. As professoras, em sua maioria sem experiência em educação de surdos, foram frequentar cursos de sinais que se limitaram basicamente a ensiná-las os sinais isoladamente, sem que tivessem tido algum conhecimento sobre as regras de construção de enunciados na língua

brasileira de sinais. Segundo alguns autores, como foi discutido no primeiro capítulo, esta prática não poderia ser descrita como bimodal, mas como o uso do português falado acompanhado de sinais e gestos de apoio (Caselli e Massoni, 1987). Todavia, será aqui referida como *prática bimodal*, no sentido de que implica uma comunicação apoiada em duas modalidades, oral e gestual (abrangendo sinais, gestos, pantomima, etc.).

Foram feitas filmagens semanais durante o segundo semestre de 1994, com duração média de 1 hora e meia cada. A classe em questão é formada por 8 alunos, sendo 6 meninos e 2 meninas com idade entre 11 e 14 anos. Nenhum deles tem grande capacidade de uso da língua brasileira de sinais. Sua história de vida e de surdez bem como o modo de uso de sinais, pantomima, gestos e fala varia bastante de sujeito para sujeito, por isso se faz necessária uma descrição mais individual para que se possa traçar um perfil da classe.

EB⁴- Menino; 13 anos; tornou-se surdo aos 8 meses após uma infecção de ouvido tratada indevidamente. É portador de surdez profunda bilateral detectada somente aos 2 anos de idade. Ele não fala articuladamente, mas faz uso de vocalizações para chamar a atenção dos ouvintes e para acompanhar seus gestos quando o interlocutor é ouvinte. Comunica-se basicamente por gestos, pantomimas, tendo domínio apenas parcial dos sinais padronizados⁵. Não usa Aparelho de Amplificação Sonora (AAS) mas usou, anteriormente, por um breve período de tempo. Aos 4 anos foi para escola de ouvintes, que frequentou por poucos meses e aos 7 anos ingressou em sala especial da Rede Estadual de Ensino, onde permaneceu por 4 anos e meio. Está na escola atual desde setembro de 1993.

⁴Os alunos serão indicados por suas iniciais em letras maiúsculas.

⁵Foram considerados sinais padronizados aqueles que figuram em livros (Oates, 1990 e Ensminger, 1987) destinados a listar os sinais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e aqueles indicados, como tais, por ouvintes que são intérpretes de LIBRAS.

FE - Menino; 11 anos; é portador de surdez profunda bilateral como seqüela de um quadro de meningite surgido quando tinha 1 ano e 4 meses. Não fala articuladamente e apresenta alguma vocalização quando interage com ouvintes. Comunica-se basicamente por gestos e tem domínio apenas parcial dos sinais padronizados. Não usa AAS. Frequentou sala especial para deficientes auditivos em Maringá, no Paraná, dos 4 aos 6 anos de idade. Mudando-se para São Paulo, após algum tempo (não informado pelos pais), passou a frequentar classe especial para surdos e em 1993 começou a frequentar a escola ora focalizada.

FG - Menino; 12 anos; com surdez bilateral profunda, provavelmente congênita (sem um diagnóstico que indique as causas), detectada aos 2 anos de idade. Não fala e praticamente não vocaliza nem em situações de intercâmbio com ouvintes. Comunica-se basicamente por gestos, apresenta uma rica expressividade facial, e tem domínio apenas parcial dos sinais padronizados. Não usa AAS (usou por um ano e meio entre os 5 e 6 anos e meio). Começou a frequentar escola aos 6 anos (escola especial para surdos na cidade de São Paulo) depois, em 1992, mudou-se para Campinas frequentando uma classe especial para surdos por 2 anos. Está na escola observada desde janeiro de 1993.

WI - Menino; 13 anos; com surdez profunda no ouvido direito e severa no esquerdo, provavelmente secundária a problemas pós-natais (convulsão aos 9 dias). Surdez diagnosticada por volta dos 2 anos de idade. Não fala e apresenta algumas vocalizações em situações de comunicação com ouvintes. É o aluno que parece ter maiores dificuldades para se comunicar com os outros surdos da sala, gesticula pouco e mostra domínio restrito dos sinais padronizados. Usa AAS. Começou a frequentar classe especial para surdos aos 7 anos, por 4 anos, e em 1993 passou a frequentar a escola focalizada.

CI - Menino; 13 anos; com surdez bilateral severa, adquirida após os 2 anos de idade, como seqüela de uma infecção de ouvidos seguida de perfuração timpânica. Fala articuladamente várias palavras nos contextos em que se comunica com interlocutores ouvintes. Essas palavras são, na maioria das vezes, compreendidas pelo interlocutor, uma vez que, sua articulação é bastante adequada. Também faz uso de gestos e domina apenas parcialmente os sinais padronizados. Quando se dirige a interlocutores ouvintes faz uma combinação de fala e sinais/gestos, sendo que há elementos que só aparecem nos sinais/gestos e outros só na fala, configurando uma complementaridade entre as duas modalidades. Quando se remete a seus pares surdos, comunica-se apenas por sinais/gestos. É capaz de fazer alguma leitura labial. Tem AAS, porém não estava usando-o durante as gravações porque o aparelho estava no conserto (havia 4 meses). Frequentou classe especial da Rede Estadual de Ensino a partir dos 7 anos. Está na escola atual desde setembro de 1993.

RQ - Menina; 14 anos; com surdez bilateral profunda congênita, causada por uma fissura na cóclea, diagnosticada por volta dos 2 anos. Comunica-se basicamente por gestos e sinais, sendo que não tem um domínio amplo de sinais padronizados. Vocaliza, às vezes, em situações de comunicação com ouvintes. Usa AAS. Iniciou a vida escolar em instituição especial para surdos, aos 8 anos de idade. Em 1993 começou a frequentar a escola focalizada.

AR - Menina; 14 anos; com surdez bilateral profunda causada por uma tuberculose tratada com antibiótico-terapia excessivamente forte, aos 2 anos e meio. O diagnóstico da surdez foi feito aos 3 anos. Não fala e pouco vocaliza, comunicando-se basicamente por gestos. Apresenta domínio apenas parcial dos sinais padronizados. Possui um AAS que foi 'ganho' sem que tivesse sido feita qualquer indicação, e só atualmente é que tem usado o aparelho (agora submetida a uma avaliação e adaptação). Iniciou sua

escolaridade freqüentando uma APAE numa cidade do Mato Grosso por 3 anos, depois ingressou na escola regular freqüentando até a terceira série. Em seguida, mudou-se para São Paulo e entrou nesta escola em 1993, primeiramente num programa de oficina e em outubro de 1994 no programa escolar propriamente dito.

JU - Menino; 14 anos; com surdez moderada bilateral congênita, provavelmente causada por consangüinidade dos pais. Surdez diagnosticada com 1 ano de idade. Tem um irmão mais velho surdo. Em situações de comunicação com interlocutores ouvintes, fala de modo bastante inteligível e acompanha sempre sua fala de gestos ou sinais, configurando um tipo de comunicação simultânea. Quando fala parece usar a estrutura do português oral e vai realizando gestos ou sinais junto com a fala. Ao conversar com interlocutores surdos quase não oraliza e se comunica basicamente por gestos e sinais. É o aluno com maior domínio de sinais padronizados. Não usa AAS. Freqüentou escola regular por 2 anos apenas, dos 5 aos 7 anos (pré-escola) no Ceará. Em 1993, iniciou sua escolaridade propriamente dita nesta escola.

Em relação aos dados pessoais desse grupo de alunos, mostra-se relevante observar que, na maioria dos casos, apesar de a surdez ter sido diagnosticada por volta dos 2 anos de idade, um trabalho especializado ou de escolarização só foi iniciado por volta dos 7 anos, o que mostra a falta de uma linha de ação e recursos para o atendimento de crianças surdas em idade anterior ao ingresso escolar formal. Visando a um desenvolvimento pleno e integral desses sujeitos teria sido mais adequado e desejável um ingresso anterior, que infelizmente não ocorreu.

Para os objetivos desse estudo é interessante reiterar que, neste grupo, nenhum dos adolescentes domina a língua brasileira de sinais. Eles conhecem apenas sinais isolados e muitos sinais novos têm sido

apresentados a eles pela própria professora, que não é membro da comunidade de surdos. Para se comunicarem, na maioria das vezes, usam gestos ligados à mímica e representações gestuais/pantomímicas de situações, na tentativa de se fazerem compreender por seus interlocutores.

Quanto à professora, ela tem, naturalmente, um domínio adequado do português oral e busca apoiar sua fala em sinais, objetivando aumentar a inteligibilidade daquilo que diz. O acompanhamento de sinais não é total; nem tudo que diz é também sinalizado e, em vários momentos, aparecem dificuldades em sinalizar certos conceitos/palavras para os quais não domina os sinais correspondentes.

Na transcrição dos dados procurou-se indicar a ocorrência de sinais padronizados, gestos não padronizados (interpretados segundo a situação contextual), pantomimas, fala, vocalizações e outros recursos utilizados para a interlocução. A transcrição do material videogravado foi realizada com o auxílio de um intérprete da língua brasileira de sinais.

As vocalizações e fala foram transcritas em *itálico*; os sinais padronizados entre barras em letra maiúscula; gestos e pantomimas foram descritos e aparecem entre parênteses. Em algumas situações foram utilizados recursos escritos que aparecem em **negrito**. Os nomes dos alunos estão indicados por duas letras maiúsculas (iniciais de seus nomes), professora foi abreviada PR e pesquisadora PE. Seguem exemplos da transcrição:

-O nome?

Transcrição em *itálico* da fala do sujeito focalizado.

-Agora você, desenha!! /DESENHAR/

Transcrição em *itálico* da fala do sujeito focalizado. Entre barras, em letra maiúscula, está indicado o sinal feito pelo sujeito enquanto falava.

-O nome? Igual aqui?? (Apontando para a escrita no texto)

Transcrição em itálico da fala do sujeito focalizado. Entre parênteses a descrição de gestos não padronizados feitos pelo sujeito enquanto falava.

-Casa? (A professora vai até a lousa e escreve /CASA/)

Transcrição em itálico da fala do sujeito focalizado. Entre parênteses descrição da atitude da professora enquanto falava. Em negrito, entre barras, a palavra que foi escrita.

Será apresentada a seguir a análise dos dados construídos a partir do material videogravado e de outras informações. Algumas observações foram feitas com base em aspectos gerais da classe, outras a partir de episódios especialmente recortados com finalidade de análise.

Primeiramente, no capítulo IV, serão apontados alguns aspectos da comunicação em sala de aula, buscando-se examinar o processo dialógico enquanto instância de construção de conceitos nas diferentes áreas acadêmicas. Em seguida, no capítulo V, o foco recairá em situações onde o sentido pretendido pelos interlocutores não é adequadamente captado pelo outro, configurando formas de construção de conceitos/conhecimentos bastante peculiares pelos alunos. Como indicado anteriormente, estes níveis de análise foram determinados pela necessidade de melhor conhecer a dinâmica de interação e de construção de conhecimentos na prática pedagógica que envolve o sujeito surdo. Para tal, será necessário considerar não apenas os aspectos comunicativos da linguagem, mas também o papel fundamental que esta assume na construção de conhecimentos, como foi discutido no capítulo II.

CAPÍTULO IV

O PROCESSO DIALÓGICO E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS POR ALUNOS SURDOS

Neste capítulo pretende-se mostrar, através da análise de algumas situações, o modo como se caracteriza o jogo dialógico na sala de aula envolvendo alunos surdos. O propósito é examinar se a comunicação se efetiva ou não entre os alunos surdos e os adultos ouvintes e como, partindo dessa comunicação, os alunos surdos constroem seus conhecimentos. Para tal, é necessário primeiramente compreender aspectos gerais da interação entre alunos e professor e a forma como usam sinais, gesto, fala e outros recursos para se fazerem compreender.

A partir do material coletado, nota-se, claramente, uma modificação no uso que os alunos fazem dos sinais, gestos, pantomimas e vocalização segundo seu interlocutor. Quando se dirigem para a professora ou para a pesquisadora (ouvintes) procuram usar mais a fala ou vocalização, acompanhada de gestos e sinais. Quando se dirigem para seus pares surdos, vocalizam e falam bem menos, intensificando a gestualidade. Cabe ressaltar que o modo de realizar a composição fala/sinais não é igual para todos eles e que cada um tem características bastante 'pessoais', apontadas no capítulo anterior.

O pouco conhecimento da língua brasileira de sinais pela professora faz com que ela, de certo modo, não valorize devidamente esta língua. Em alguns contextos isto fica bastante claro como, por exemplo, quando a pesquisadora, por não saber como explicar um conceito, solicitava à professora a indicação dos sinais necessários; esta, que também os desconhecia, dizia que provavelmente os termos correspondentes não existiam em sinais. É possível que em alguns casos a afirmação fosse procedente - o problema é que ela superpõe desconhecimento/conhecimento de uma realidade - afirma desconhecendo; na base disso está a idéia da 'incompletude' da língua de sinais em relação à língua falada. Este modo de a professora conceber a linguagem dos surdos, a sua própria prática e o uso que faz dos sinais deixa implícita a idéia de que os sinais são

acessórios em relação à oralidade, servindo apenas para dar maior legibilidade a ela que, por isso mesmo, são incompletos em relação à fala e que se reduzem a uma organização lexical restrita.

É importante ressaltar que tais características não pertencem exclusivamente a esta professora ou à classe observada. O estudo desenvolvido por Mélo (1995) aponta para o preparo limitado em língua de sinais por parte dos professores por ela pesquisados. A maioria passou por formação semelhante à professora aqui focalizada; tinham algum domínio dos sinais apenas enquanto conjunto de itens lexicais e usavam-nos prioritariamente para esclarecer e facilitar a comunicação na língua majoritária. Os sinais eram tomados como 'instrumentos' de apoio e toda a dimensão do uso dos sinais como língua não era concretizada.

Este conhecimento superficial dos sinais faz com que, muitas vezes, na ausência do conhecimento de um sinal, a própria classe crie sinais novos, invente modos de se referir a certos conceitos, indicando a formação de um 'código' próprio, que pouco contribui para a inserção social destes alunos nas comunidades surdas que fazem uso da língua brasileira de sinais e; nem mesmo, para ampliar as possibilidades de comunicação com os ouvintes. Até porque, quando passam para outro professor ouvinte, o processo dessa construção recomeça. A criação de novos sinais, dentro de uma língua, é um processo inerente a seu uso, entretanto, parece pouco útil a emergência de sinais instituídos apenas no espaço restrito da sala de aula, por desconhecimento da língua brasileira de sinais.

O que se tem nessa sala estudada é, portanto, um ambiente em que a professora domina bem o português oral e precariamente os sinais, enquanto conjunto lexical de apoio, buscando interagir com seus alunos, que dominam precariamente os sinais e de forma ainda mais restrita o português, fazendo uso prioritariamente de pantomimas e de vocalizações. Neste

ambiente de constantes dificuldades comunicativas, pretende-se que os alunos construam conhecimento a respeito de vários temas acadêmicos, e principalmente do português escrito.

Conforme já foi indicado, além dos sinais, dos gestos e da fala, múltiplos recursos são utilizados na interlocução em sala de aula para explicitar as idéias pretendidas. Tanto a professora como os alunos se valem de desenhos, da escrita, de figuras de revistas, de objetos para auxiliar na comunicação. Estes usos somados aos gestos/sinais e fala tornam o ambiente rico em recursos semióticos, muitas vezes, utilizados caoticamente. Pode-se dizer que, freqüentemente, é difícil para o interlocutor saber em que deve centrar sua atenção. São diversas tentativas de comunicar algo que muitas vezes se efetivam de modo não satisfatório. Essa soma de recursos nem sempre propicia a comunicação. Por vezes, um enunciado parece trazer para o interlocutor um sentido muito distante do pretendido pelo locutor, resultando em situações comunicativas que deixam um ou ambos os participantes confusos, ficando o processo de interpretação 'em suspenso'.

Neste contexto ocorrem diversas situações de interlocução que merecem ser investigadas para configurar alguns aspectos singulares do processo interativo. A partir das filmagens, foram recortados alguns episódios que ilustram diferentes instâncias de trocas comunicativas e suas consequências para os interlocutores. Os episódios a serem apresentados pretendem revelar inicialmente algumas características da problemática comunicativo/pedagógica da sala de aula de alunos surdos.

Contudo, não se pode negar que muitas são as situações dialógicas entre surdos e ouvintes que se efetivam satisfatoriamente. Apesar das dificuldades de domínio, seja da língua do grupo majoritário, seja da língua brasileira de sinais, em muitos contextos, é possível verificar que

professor e alunos alcançam os objetivos desejados e partilham os sentidos pretendidos. Isso se torna viável, muitas vezes, pelo uso de diversos recursos semióticos. A gestualidade, os sinais, a escrita, a fala, as vocalizações e expressões faciais, tudo se soma de alguma maneira para possibilitar o diálogo, e o desejo de compartilhar uma idéia. Todavia, certas situações de interlocução ocorridas em sala de aula mostram que, por vezes, o uso dos mesmos recursos semióticos é insuficiente para efetivar a comunicação.

Mal-entendidos e características das trocas dialógicas na sala de aula.

Primeiramente, serão analisadas algumas situações onde observa-se uma simulação ou ilusão de efetivação da comunicação (uma ocorrência comum na interação surdo-ouvinte conforme aponta Behares, 1993). Algumas vezes, um dos interlocutores fica com a sensação de ter compreendido aquilo que o outro pretendia; porém analisando a situação mais apuradamente percebe-se que não é isso que ocorre. Outras vezes, o interlocutor, por não conseguir compreender o que o outro pretende, 'faz-de-conta' que entendeu, avançando no diálogo e gerando certos problemas para as interações. Não se tratam de mal-entendidos reconhecidos e explicitados ou de rupturas na interlocução, mas sim de situações em que se configura uma compreensão equivocada ou parcial dos sentidos pretendidos.

Situação 1 (11/10/94)- EB estava andando pela classe e quando vai se sentar escorrega e cai da cadeira.

Todos dão risadas

PR- *Cristina vai levar na televisão. /TELEVISÃO/* (Faz gesto apontando para a pesquisadora) *Domingo no Faustão todo mundo ri. /DOMINGO/, /GORDO/*

As crianças olham para a professora mas não parecem ter compreendido coisa alguma. A professora se volta para a lousa e eles ficam comentando entre si sobre o tombo, sem fazer qualquer comentário a respeito do que a professora disse.

Esta situação ilustra de maneira bastante típica a ilusão de eficácia comunicativa. A professora, no caso, fez um comentário e julga que todos tenham entendido, afinal ela falou de frente para eles, usou sinais e mais do que isso falou sobre um tema conhecido dos alunos, uma vez que, com frequência, eles trazem o assunto do programa em questão para a sala de aula. Entretanto, os alunos mostram não terem se apercebido do que a professora dizia e seguem rindo da situação vexatória do amigo ter caído da cadeira. A professora, por sua atitude, demonstra ter acreditado que os alunos compreenderam seu comentário e eles, por sua vez, demonstram não ter compreendido a fala da professora (que não se dá conta disso, voltando-se para a lousa).

Cabe ressaltar que 'ilusões' desse tipo são freqüentes no contexto de sala de aula de alunos surdos. A professora acredita que tenha explicitado o que pretendia e que seu dizer tenha sido adequadamente interpretado pelos alunos. Estes, por vezes, não chegam a se dar conta de que havia uma idéia diferente sendo inserida no diálogo. A situação em questão envolvia apenas um comentário, uma brincadeira, mas o mesmo pode ser verificado em situações propriamente 'pedagógicas' em que a necessidade de partilha de sentidos entre os interlocutores se faz crucial e indispensável para o processo de aprendizagem.

Situação 2 (11/09/94) - Era início da aula após um feriado prolongado. A professora perguntava a cada um o que havia feito no feriado. Antes do final de semana a classe tinha ido junto com a professora assistir ao filme "O Rei Leão")

EB- /LEÃO/, /HOJE/, /ACORDAR/ e /VER/

PR- *Quinta- feira.* /QUINTA-FEIRA/

EB- Não. /SEGUNDA-FEIRA/

PR- *Segunda-feira?* /SEGUNDA-FEIRA/

EB- *É.*

PR- *Outra vez você foi ver?* /NOVAMENTE/ e /VER/

EB- *É.*

PR- *Mas porque? Segunda é hoje?* /SEGUNDA-FEIRA/ e /HOJE/

EB- *É.* (Balançando a cabeça afirmativamente)

PR- *Você foi ao cinema? /CINEMA/*
 EB- *É. /LEÃO/*
 PR- *Hoje EB você foi ver o leão? /HOJE/ e /LEÃO/ (Expressão interrogativa) Mas não abre, está fechado. /ABRIR/, /NÃO/ e /FECHAR/*
 EB- *Não. /FECHAR/, /NÃO/, /HOMEM/ e /ABRIR/*
 PR- *Aberto? /ABRIR/ (Expressão interrogativa)*
 EB- *É.*
 PR- *Só abre às 3 horas. /ABRIR/, /TRÊS/ e /HORAS/*
 EB- *Não. /VER/, /10/ e /HORAS/*
 PR- *De manhã? Não abre cinema de manhã. /NÃO/, /CINEMA/ e /MANHÃ/(Expressão de desconfiança)*
 EB- *(Bate as mãos no ar, descontente)*
 PR- *Hoje ou quinta-feira você foi? /HOJE/ e /QUINTA-FEIRA/*
 EB- *Não. (Faz gestos incompreensíveis)*
 PR- *Quinta-feira você foi ver e hoje foi trabalhar, não é? Vender selo. /QUINTA-FEIRA/, /VER/, /HOJE/, /TRABALHAR/ e /VENDER/(Faz um gesto descrevendo um quadrado referindo-se ao selo)*
 EB- *(Faz expressão perplexa, parecia não ter entendido o que a professora havia dito)*
 EB- *Não. /NÃO/(Faz gesto semelhante ao da professora para selo e prossegue fazendo sinais não compreensíveis)*
 Outro aluno chama a atenção da professora e ela desvia sua atenção de EB. Depois ela volta a olhá-lo.
 EB- */CINEMA/ (Expressão de irritação)*
 PR- *Ah, tá bom. (E dirigindo-se para a classe) O EB tá falando que ele viu o leão na quinta-feira.*
 EB mostra-se satisfeito, parecendo acreditar que a professora o compreendeu.

Este episódio marca aspectos importantes da interação surdo-ouvinte. EB tem algo para contar à professora e, através dos gestos, informa-lhe que foi novamente assistir "O Rei Leão". Entretanto, a professora tem a respeito do assunto uma série de pressupostos e desconfia da veracidade daquilo que relata EB. Parece desconfiar de que ele não tenha ido novamente ao cinema, especialmente numa *segunda-feira pela manhã*.

Sua insistência em retomar o diálogo e confirmar as informações não parecem ter origem, neste episódio, em dificuldades com os recursos comunicativos propriamente ditos, pois ambos parecem conseguir negociar de forma satisfatória através de sinais, fala e gestos os significados pretendidos; é muito mais a desconfiança da professora que a faz retomar diversas vezes o diálogo, buscando verificar se era verdade aquilo que EB estava dizendo. EB, por sua vez, mostra-se irritado pela falta de entendimento da professora. Não é possível, na situação, observar se ele é

capaz de perceber os pressupostos da professora. O que se verifica é sua persistência em explicitar suas idéias sem alterar seu modo de dizer.

No final, a expressão da professora "Ah, tá bom" revela uma pseudo-aceitação, apaziguando sua relação como aluno; contudo, seu comentário final mostra que ela não mudou seu modo de pensar, apesar de todo o esforço feito por ele. EB, na seqüência, se acalma acreditando ter convencido a professora, o que na verdade não ocorre.

As trocas comunicativas envolvem um jogo de imagens. Um interlocutor tem sempre uma expectativa sobre o que o outro vai dizer. O contexto e a história anterior que os une participam ativamente da construção de sentidos que se pode fazer nas situações interativas (Pereira, 1989). Neste episódio, o conhecimento da professora de que os cinemas, em geral, não abrem pela manhã a faz desconfiar da veracidade daquilo que é dito por EB. Ela tenta convencê-lo do contrário, dizendo que na segunda-feira ele foi trabalhar, por ser esta, justamente, sua atividade mais freqüente às segundas-feiras pela manhã. Entretanto, EB mostra-se suficientemente seguro daquilo que diz, não demovendo-se de sua argumentação. Porém, a persistência de EB não é suficiente para convencer a professora e modificar sua opinião.

A situação parece revelar outros pressupostos também implicados no contexto. As dificuldades freqüentes do diálogo entre surdos e ouvintes podem ter colaborado para a posição assumida pela professora. Nestes diálogos, observam-se intensos desvios de comunicação, compreensões de significados não pretendidos, mal-entendidos, e a professora pode ter pensado que: 'Não era bem isso que o aluno queria ter dito', 'São os problemas de comunicação que fazem ele me dizer o que disse' ou ainda 'Porque devo confiar nessa informação tão inusitada vinda de um aluno com dificuldades de comunicação?'. Todos esses pressupostos compõem a relação

entre professor/aluno na situação pedagógica e interferem fortemente no modo como ela se desdobra para favorecer a construção de conhecimentos.

No final do episódio, a professora não revela explicitamente sua discordância de EB, ela 'faz-de-conta' que compreendeu e aceitou o que foi dito por ele e manifesta sua real opinião falando de costas para o aluno (ela sabe que seu comentário não será percebido por ele). Configura-se uma desistência por parte dela em negociar os conteúdos em questão optando pela simulação de uma compreensão; por um lado, não expondo o aluno surdo ao desgaste constante de não ser compreendido e, por outro, negando-lhe a oportunidade de procurar reorganizar seu discurso fazendo-se compreender. A professora exerce seu poder colocando um ponto final na 'batalha' comunicativa, com o aluno sentindo-se exitoso, falsamente.

Outras ocorrências de sala de aula são, ainda, bastante provocativas para a discussão sobre o objeto deste estudo. Situações em que surgem mal-entendidos, desentendimentos e a comunicação não se efetiva da forma desejada pelos interlocutores. Os mesmos recursos anteriores são utilizados, mas se mostram insuficientes para dar conta dos sentidos que se pretende explicitar. A falta de um sistema/língua estável, que permita certos conceitos fluírem, fica mais clara nestes momentos. Criam-se impasses, que não se solucionam, frustrando os interlocutores e prejudicando vários aspectos da prática pedagógica.

Situação 3 (10/11/94)- A professora escreveu na lousa a agenda da semana mostrando que teriam feriado e que não haveria aulas nos próximos dias. Ela não pediu que eles copiassem mas alguns alunos decidiram fazê-lo.

PR- EB, porque você esta bravo? /BRAVO/

EB- /NÃO/(Aponta para a lousa e faz expressão de descaso)

PR- Não precisa copiar, é só para vocês verem. /NÃO/, /COPIAR/ e /VER/)

EB- Eu não, eu sei⁶. (Expressão irritada)

⁶ A fala dos surdos nem sempre é perfeitamente clara, ou bem articulada, mas para os fins deste estudo não se mostra relevante marcar pequenas alterações articulatórias. Por isso, a fala dos alunos será transcrita como foi

A professora usa a escrita como recurso para informar os acontecimentos da próxima semana. Alguns alunos começam a copiar, talvez pelo hábito de copiar 'aquilo que é colocado na lousa', como um 'vício' das atividades pedagógicas. EB mostra-se irritado por não desejar copiar, sem perceber, entretanto, que essa tarefa não foi proposta pela professora. Quando ela nota sua irritação busca esclarecê-lo da não necessidade de copiar, mas não tem sucesso. Ele mostra não compreender as intenções da professora e continua recusando-se a algo que não foi nem mesmo proposto.

São os pressupostos que parecem guiar as atitudes de EB. Está implícito(para ele) que o que é colocado na lousa é para ser copiado e ele se revolta contra isso. O que foi dito na situação não tem força suficiente para romper com a idéia previamente construída. A fala da professora, nesse contexto, não cumpre seu papel de instaurar novos sentidos.

Situação 4 (11/09/94)- EB chama a atenção da professora para lhe contar algo.

EB- (Faz gesto de subir alternando os dedos indicador e médio)

PR- (Reproduz o gesto de EB) /TELEVISÃO/ (Faz expressão interrogativa)

EB- A aa. /HOMEM/ (Faz um gesto estendendo as mãos para a frente na altura dos ombros) /TELEVISÃO/ e /NÃO/ (Olha para os amigos)

PR- (Expressão de desentendimento)

EB- (Aponta para fora) /TELEVISÃO/, /GRANDE/ (Faz novamente o gesto de subir e aponta novamente para fora).

PR- *Eu não vi.* (Balançando a cabeça)

EB- *Eu sei.* /Grande/(Faz gesto de subir)

PR- *Ontem?* /ONTEM/

EB- /DOMINGO/

PR- *Domingo, eu não vi. Como que é o nome?* /QUAL/ e /NOME/

EB- (Faz expressão interrogativa)

PR- *Da televisão?* /TELEVISÃO/

EB- Não. /NÃO/, /TELEVISÃO/, /GRANDE/(Faz gesto com as mãos paralelas se erguendo)

PR- *Quer que eu escreva televisão aqui.* (Voltando-se para a lousa)

EB- *Não sabe, não sabe.* /SABER/ e /NÃO/(Batendo a mão sobre a carteira insatisfeito e apontando para a professora)

interpretada no processo de transcrição. As distorções mais importantes serão marcadas apenas quando comprometerem a comunicação.

EB tenta contar algo para a professora. O assunto que ele introduz não foi proposto pela professora, ou gerado diretamente por alguma situação do contexto da sala de aula tornando o universo de possibilidades interpretativas muito extenso e colocando a professora em uma situação difícil. Os gestos que ele usa não mostram-se claros para ela, não fazem sentido e, então, ela tenta descobrir o contexto ao qual pertencem, perguntando: *Televisão?*, uma vez que, era sobre isso que falavam há pouco. EB responde negativamente, mas a professora desconsidera sua resposta e persiste nesse tema. Ele insiste em seus gestos, procura ampliá-los, remete-se ao espaço externo apontando para fora da sala. Contudo, a falta de elementos contextuais partilhados, que sugiram o que esta sendo tratado, e a inexistência de um sistema sógnico comum impedem que a partilha de sentidos se dê satisfatoriamente. O processo de interlocução sofre rupturas e não se efetiva.

A ausência de uma língua comum que permita as trocas comunicativas é bastante clara nesse episódio. EB mostra-se muito desapontado, frustrado pela impossibilidade de fazer-se compreender.

Cabe ressaltar, ainda, que também situações como essa ocorrem freqüentemente no contexto de sala de aula envolvendo surdos e ouvintes, marcando estas relações.

As situações analisadas trazem para reflexão os seguintes questionamentos: essas dificuldades comunicativas ocorrem somente entre surdos e interlocutores ouvintes? É apenas neste contexto que se usam múltiplos recursos semióticos? A resposta é negativa. Na verdade, entre ouvintes também se observam situações onde ocorrem instâncias de ilusão comunicativa ou de mal-entendidos. Porém, não se pode esquecer que a relação surdos-ouvintes tem suas peculiaridades e que os desencontros no jogo de interlocução são muito intensificados.

Na trama das interpretações/diálogos contam o contexto comunicativo e o que se pode ou não esperar naquele dado contexto. Contam a imagem que os interlocutores têm uns dos outros e o que esperam que eles compreendam ou digam dos lugares sociais ocupados. Contam a intimidade, o conhecimento prévio e muitos outros fatores. E conta também a possibilidade de os interlocutores partilharem uma mesma língua. Entre ouvintes, os outros recursos são, em geral, usados complementarmente em relação à língua; não se pode esquecer que existe uma base comum para os interlocutores, base essa que exigirá negociações de sentido, mas que é partilhada e da qual eles têm um domínio considerável.

No caso da comunicação entre surdos e ouvintes (enfocando essa sala de aula, mais especificamente), todos os fatores apontados acima estão implicados. Entretanto, os interlocutores não detêm uma língua comum, uma base sobre a qual o diálogo se estabeleça e, a partir da qual, certos aspectos sejam negociados. Não há um contrato previamente estabelecido; poucos elementos têm um valor convencional estável, porque os universos de língua e linguagem dominados são muito distintos, fragmentados, por vezes desconhecidos de parte a parte. São problemas como esses que merecem ser aprofundados para se compreender melhor esse universo interacional.

Estas questões sobre o papel da comunicação levantadas até aqui requerem que se faça uma distinção clara entre a concepção de comunicação presente na teoria vygotskyana abordada no capítulo II, e aquela que parece ser assumida no espaço pedagógico, provavelmente orientada pelos pressupostos da Teoria da Comunicação.

A Teoria da Comunicação descreve as relações entre interlocutores considerando a existência de um emissor, que pretende veicular uma mensagem; um receptor que é alvo dessa mensagem; e a mensagem propriamente. Como requisito para que a comunicação se dê, é necessário que ambos os interlocutores - emissor e receptor - compartilhem um código

comum, a partir do qual a mensagem será codificada pelo emissor e decodificada pelo receptor. O emissor/falante é tomado como uma instância empírica, possuidor de uma mensagem, que ao ser dita (codificada) tornar-se-á acessível ao outro (receptor), que deverá decodificá-la integralmente.

A principal diferença entre as abordagens em questão está na concepção de linguagem presente em cada uma delas. Para a Teoria da Comunicação a linguagem é concebida como um código que propicia um reservatório de mensagens possíveis.

Porém, quando se ouve o seguinte diálogo:

- 'Aquele cara é um cachorro!'

- 'É verdade, eu não falo mais com ele.'

não se pensa que o sujeito referido seja um animal, mamífero, de quatro patas, que preenche os quesitos para ser considerado um cachorro; mas sim que, provavelmente, se trate de uma pessoa de pouco caráter, em quem não se deve confiar. O que permite que essa segunda interpretação seja a escolhida pelo interlocutor? São justamente os processos de atribuição de sentido e a polissemia inerentes à linguagem. Inerentes, logicamente, a uma concepção de linguagem que não configura a língua/linguagem como código, mas como sistema que tem existência em acontecimento, como algo que se realiza nas interações, como instância de constituição dos sujeitos.

No exemplo acima, o sentido de 'mal caráter' e o de 'cachorro-animal' são produzidos socialmente e não poderia ser de outra forma. (Estes não são os únicos sentidos possíveis; foram apenas tomados a título de exemplo). E, apesar de ambos os sentidos serem partilhados socialmente, a situação requer que apenas um deles seja eleito. A eleição do sentido 'inadequado' poderia trazer problemas à comunicação (equivocos, mal-entendidos, etc.). O que permite, então, a efetivação da comunicação entre

os interlocutores, na situação, não é a mera decodificação da mensagem, mas a compreensão daquilo que foi dito em um certo contexto, por uma certa pessoa referindo-se a outra, possibilitando que o interlocutor eleja como sentido 'adequado' aquele de 'mal caráter' e não o de 'animal, quadrúpede', entre outros.

Considerando tais aspectos, a comunicação, num sentido estrito de informar, é algo que ocorre com pouca frequência nas interações cotidianas. Dependendo do contexto, quando alguém pergunta: 'Que horas são?' as respostas cabíveis são bem restritas e voltam-se todas para a informação correta das horas. Há circunstâncias em que a comunicação implica os sentidos mais estáveis, os significados mais convencionais.

Entretanto, as situações de interlocução (mesmo no caso do exemplo anterior) envolvem tópicos abertos, ao menos parcialmente, que provocarão a ocorrência de jogos e negociações de imagens, ilusões de sentidos, etc. A língua partilhada possui uma série de significados comuns aos interlocutores, contudo, essa mesma língua abre uma série de possibilidades de construção de sentidos segundo o contexto apresentado. De acordo com Vygotsky, o sentido construído/constituído será mais ou menos próximo àquele pretendido pelos interlocutores, segundo a imagem que fazem de si, do outro e daquilo que o contexto oferece.

Vista desta forma, a função de comunicação atribuída à linguagem é bastante diversa daquela proposta pela Teoria da Comunicação, na qual a linguagem tem um papel acessório, estando subordinada à própria comunicação. A linguagem tem apenas um papel de representação, num processo social que se constitui antes e fora dela. Em tal contexto, o termo comunicação aparece como transparente e auto-explicativo, podendo ser visto como algo em si mesmo e como não controvertido. Considera-se que as pessoas tendem a comunicar-se sem problemas, que compreendem adequadamente tudo que o outro queira partilhar e que a presença de um

código/língua comum garante o sucesso da comunicação (Rubino, 1994). O que escapa a isso não é inerente ao processo; é ruído ou anomalia. Ademais, a falta de transparência, os momentos de 'disfuncionamento' ou de 'ruídos na comunicação' não são problematizados enquanto parte da própria natureza da interlocução.

No contexto da Teoria da Comunicação, a relação adulto-criança é considerada como uma relação de comunicação simplesmente - isto está marcado pela idéia de que a atividade lingüística é algo que se dá entre dois interlocutores 'empíricos', resultado imediato da experiência. Nessa perspectiva, comunicação e interação podem ser tomados como sinônimos, a linguagem passa a ocupar um lugar acessório e o social não tem ligação direta com o lingüístico (Rubino, 1994). A linguagem seria vista como o meio pelo qual dois ou mais interlocutores, iguais e constituídos fora da linguagem, 'trocam' mensagens, ou se alternam na produção lingüística.

A Teoria da Comunicação traz, ainda, em seu bojo, a idéia de transparência/transmissibilidade da linguagem. Dois interlocutores unos veiculam mensagens informativas. O valor do sentido das unidades lingüísticas por eles empregadas é também uno. Acrescenta-se a isso que o falante e o ouvinte reconhecem mutuamente suas intenções de modo que a transmissibilidade permanece garantida mesmo quando a linguagem se apresenta carregada de 'implícitos' e 'ambigüidades'.

Nessa perspectiva, toda a relação de interação se dá entre indivíduos - sujeitos unos - que detêm o controle de si mesmos e da linguagem, mas isso não dá conta de explicar leituras 'destorcidas', situações em que um interlocutor diz uma coisa e o outro entende outra. Nem o domínio de conhecimento de cada um dá conta de explicar tais ocorrências.

Na concepção de Vygotsky sobre a função comunicativa da linguagem (concepção essa que referencia o presente estudo) a linguagem é algo muito

mais amplo que a comunicação pois participa da própria significação das coisas do mundo e não apenas 'expressa', mas constitui o pensamento. Ademais, comunicar significa colocar-se em comum com seu grupo, com sua comunidade, com sua cultura, porém, sem a assunção de que haja um 'entendimento' completo e perfeito nas trocas verbais entre indivíduos que interagem, como por exemplo, a diferença de modos de significar adulto-criança, onde ocorre, em geral, apenas uma coincidência parcial de significados. É pela comunicação que as pessoas se relacionam, trocam experiências, sem que a linguagem aí envolvida seja considerada transparente, previsível e mapeável. Na medida em que Vygotsky considera a multiplicidade de sentidos das palavras, ele assume que esses sentidos vão sempre perpassar as relações humanas. *"O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que têm várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. O significado dicionarizado nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala"*. (Vygotsky, 1989, p. 125)

A linguagem nem sempre comunica, dada sua complexidade. Além disso, por não ser transparente ela pode significar também através do 'não dito' e não realizar a significação através do que é 'dito'. Admite a possibilidade de sentidos e significados plurais e, com isso, torna-se fonte de equívocos, mal-entendidos, ilusões. As vezes, a linguagem 'opera' por si, produzindo efeitos não pretendidos pelos interlocutores (Smolka, 1995). O que chama a atenção, no caso das situações analisadas neste estudo, é que justamente essas 'características' da linguagem

parecem provocar de forma exacerbada problemas nas interlocuções surdos-ouvintes. O fato de não se ter uma língua comum, de não ter ao menos um sistema de significados estáveis que norteie os diálogos faz com que os interlocutores, muitas vezes, fiquem à deriva, 'atirando no escuro', à procura de sentidos que façam fluir a comunicação, de forma mais dramática do que aquela observada nas relações entre ouvintes.

Na busca de fazer sentido, lançam-se mão de diversos recursos semióticos, como foi visto nas situações apresentadas. Ora a fala, ora os sinais, ora os gestos não padronizados mais próximos à pantomima, ora a escrita, ora os desenhos, etc. Como os significados pretendidos não são atualizados facilmente, estes recursos são buscados para facilitar as relações comunicativas; entretanto, não é isso que se verifica. Algumas vezes, esse hibridismo traz bons resultados, mas pode trazer também mais confusão, porque podem aumentar os desencontros na produção de sentidos e, o que poderia servir para esclarecer, gera mais incertezas.

Além da falta de uma 'língua comum', o trabalho pedagógico tende a pautar-se por uma concepção de comunicação - código - do qual são derivadas mensagens a serem decodificadas. Para que esta decodificação se dê lança-se mão de qualquer recurso, em nome da efetivação da comunicação. O que ocorre é uma espécie de 'vale tudo', onde o uso de qualquer 'canal' é visto como válido para se chegar a interpretação da mensagem, sem que se leve em consideração a polissemia gerada nessas situações de interlocução. Esse modo de 'comunicar-se' traz consequências que merecem ser melhor investigadas.

A questão comunicativa, a linguagem e a construção de conhecimento

Partindo das análises anteriores, parece oportuno abordar então situações em que se busca a construção de conhecimentos novos, vinculados a diferentes esferas instrucionais e examinar o papel da linguagem nestes contextos. Para tal, as análises que serão apresentadas a seguir, irão recair sobre situações onde podem ser observadas a construção de conhecimentos/conceitos no espaço pedagógico.

Situação 5 (27/09/94)- Os alunos participavam de uma atividade proposta pela professora. Ela sorteava letras do alfabeto e eles deveriam dizer palavras começadas por estas letras. A pedido dos alunos, a professora escrevia na lousa apenas uma palavra dentre as sugeridas por eles. A professora sorteia, então, a letra T.

FG- *Ta.* (Vendo a letra, fica em pé em sua carteira e faz gesto/mímica de alguém levando um tapa no rosto: mão aberta batendo na bochecha)

PR- (Sorri, confirmando com a cabeça)

FG-/SABER/ (Olha para os demais com uma expressão interpretada na situação como: Viram, eu sei!!)

PR- *O FG falou "Ta".* /FG/, /FALAR/ (Olha para todos e quando diz "Ta" reproduz o gesto que FG havia feito antes).

CI- *Ta.*

PR- *Ta.* (Aproxima-se de CI e mostrando a letra T, articula o som e faz um gesto com a mão direita fechada movendo-se para frente)

CI- *Ta.*

A professora dirige-se para FG. Diante dele, repete o mesmo gesto anteriormente feito para CI e, em seguida, faz o gesto de 'tapa na cara' falando "Ta". Dirige-se, em seguida, para JU e faz o mesmo gesto e oraliza "Ta". Por último, se dirige ao EB fazendo o mesmo. (EB estava atento à professora e já vinha repetindo a sílaba 'Ta' desde que ela propôs o som para CI).

A professora volta-se para RQ e WI e faz o mesmo.

WI- *Ta* (Fala o 'Ta' semelhante a um grito e acompanha sua produção com o gesto da mão fechada para frente imitando a professora)

PR- *Isso, bom WI.* (Confirmando com um sorriso e um movimento de cabeça)

PR- (Voltando-se para a classe toda) *O que é que tem com Ta??*

EB- (Volta-se para a professora e faz um gesto/sinal que ela não nota ou não compreende: mãos ao centro, fechadas, movendo-se para baixo) *Toto, bobo, tobo...* (Faz este gesto brevemente e não insiste nele, parece inseguro de que sua intervenção esteja correta)

PR- *Um tapete? De limpar o pé? Tem?* (Faz um gesto: dois dedos da mão direita passando sobre a palma da mão esquerda)

JU- *Ta, ta, ta, ta, ta.* (Fala marcadamente acompanhando a fala com um gesto: mãos abertas, palmas voltadas uma para outra em movimento circular alternado)

PR- *Trem, JU.* (E volta-se para a lousa para escrever)

JU olha o que a PR escreve com expressão de dúvida e FG repete o gesto de JU para ele, com expressão interrogativa. Os dois juntos recorrem ao caderno para procurar algo.

Nesta situação, um aspecto muito importante se sobressai. Qual é o papel da gestualidade neste contexto interlocutivo? A professora no início do episódio toma o gesto de FG (que talvez pretendesse trazer o sentido 'TAPA' à situação), o associa a uma produção articulatória -'TA', e introduz um gesto para 'auxiliar' a emissão da sílaba (gesto da mão fechada para frente). Este gesto não remetia a um significado ou conceito, mas visava apenas apoiar a produção articulatória, como se faz comumente em algumas práticas oralistas (Zatelli, 1981). O gesto, de signo (carregado de significado), passa a representar apenas um auxiliar formal de tentativas de oralização/articulação correta. Os alunos seguem essa proposta da professora e quando ela pergunta "O que é que tem TA?" (distorcendo um pouco a proposta inicial da atividade, porque para as letras anteriores usava o nome da letra e não uma sílaba), eles parecem propensos a fazer gestos relativos à objetos, vinculando-os a um movimento articulatório - 'Ta' - e não a uma palavra (começada com 'ta').

Assim, EB parece relacionar este 'Ta' a um gesto que poderia ser interpretado como MOTOCICLETA, e JU o relaciona a um TREM, que coincidentemente começa com T, mas não com TA, e que é tomado pela professora como 'palavra começada com T' (alterando novamente sua própria proposta). Esse descompasso entre o que a professora pretende e aquilo que os alunos estão compreendendo se explicita quando JU demonstra estranhar a interpretação que a professora faz de seu gesto. Esta interpreta o gesto buscando seu sentido e não mais uma produção articulatória, e parece que o aluno não acompanha essa interpretação. FG, neste contexto, interpela JU por não haver compreendido o que está ocorrendo, o que novamente vem ao

encontro da hipótese de análise. A professora não demonstra perceber essa problemática e segue adiante na atividade.

Pode parecer estranho que, dados os déficits auditivos, surdos estabeleçam relações entre gestos, objetos e produções articulatórias. Contudo, não se pode esquecer que a maioria desses alunos passou por processos escolares e terapêuticos anteriores e essa associação articulação/gesto/objeto é bastante comum em práticas oralistas.

Considerando-se, ainda, a última atividade descrita, ocorre que a professora muda o estatuto do gesto e os alunos mostram não ter condições de acompanhar essas alternâncias de referência ora remetendo-se ao significante ora ao significado. Eles, inicialmente, aceitaram o jogo de associar o gesto a um objeto e a uma produção articulatória e passam a oferecer outras alternativas nesta mesma direção (motocicleta, trem), entretanto, a professora havia retomado uma leitura dos gestos/sinais agora atribuindo-lhes significados, e os alunos se mostram perdidos.

Há um duplo valor da gestualidade sendo negociado, que pode trazer problemas bastante importantes. Qual é o papel dos gestos? Estão a serviço de que? Na situação, surge uma prática bastante comum da abordagem oralista 'escondida' sob procedimentos derivados da abordagem da comunicação total. Coloca-se o foco na articulação, na relação gesto/objeto/produção articulatória, atravessando a constituição de sentidos, trazendo mais problemas que esclarecimentos para os alunos.

Neste contexto pedagógico, semioticamente híbrido, se espera/propõe a construção de conhecimentos acadêmicos visando fundamentalmente à aprendizagem da leitura e da escrita. Justamente por isso, torna-se importante considerar qual concepção de linguagem, oral e escrita, a professora apresenta nas atividades em sala de aula. Que concepção está por trás de sua prática pedagógica?

A situação focalizada se deu no contexto de uma atividade que consistia em dizer/propor palavras começadas com as letras do alfabeto. Esta atividade implica um recorte das palavras que passa obrigatoriamente pela oralidade, uma vez que os alunos ainda não lêem plenamente e não têm uma reserva de conhecimento/memorização que permita identificar palavras apenas por seu registro escrito. O enfoque oral é claramente exposto na situação, onde o trabalho sobre sons e partes das palavras torna-se o foco da própria atividade.

Atividades como esta última mostram que, apesar de a professora/instituição colocar-se como adepta de um trabalho de comunicação total, onde a oralidade deve se apoiar e ser esclarecida pela gestualidade e onde a construção de sentido e a comunicação são preconizadas, a abordagem da escrita apresenta aspectos tipicamente oralistas. A língua a ser trabalhada, o português, é recortado em seus atributos orais: som inicial, sílabas, sons finais; a professora chama a atenção dos alunos para estes aspectos, exigindo deles respostas adequadas em relação a tais itens. É como se o trabalho pedagógico realizasse um oralismo disfarçado pela permissão de ocorrência dos sinais. Num certo sentido, se espera que os alunos tenham conhecimentos sobre a língua oral elaborados não se sabe onde e nem por que meios.

Situação 6 (27/09/94)- A letra sorteada é a letra U

PR- *O que é que tem??* (Mostrando a letra U)

CI- *Cachorro.*

PR- *Cachorro??* (Vai até a lousa e escreve **AU-AU**) *Au, au?*

FG- *Au, au, au.* (Fazendo gestos imitando um cachorro)

WI- *Au, au.* (Lendo o que está escrito na lousa)

PR- *Olha, começa....* (Apontando para o **A** na lousa, indicando que o U vem depois do **A**)

CI- (Faz gesto de jogar a mão para o lado e expressão de descontentamento)

Percebe-se que as crianças se esforçam por responder adequadamente às tarefas propostas pela professora e se aproximam bastante disso, se considerados seu grau de surdez e suas dificuldades para reconhecer a escrita com apoio em recursos visuais. Entretanto, suas respostas não são devidamente valorizadas. Parece que a professora não se apercebe da dificuldade para eles chegarem a respostas como as que foram dadas. O fato de associarem o som 'u' com a onomatopéia 'au, au' é visto como algo de pouca importância, o que seria, mesmo na abordagem oralista, digno de valorização. A professora fixa-se apenas na incorreção, priorizando o conceito início/final de palavra, desperdiçando um momento precioso da aquisição de conhecimentos sobre a escrita.

O que poderia justificar essa atitude da professora, como já foi comentado, seria uma concepção de linguagem como código. Um código que deve ser aprendido corretamente, por passos, onde não se prevê um trabalho reflexivo sobre as características da língua/linguagem no jogo de sentidos. A oralidade não é considerada em sua multiplicidade de ocorrências, desdobramentos e implicações para um surdo. Da mesma forma, a língua escrita é tomada estaticamente, sem que sejam refletidas suas relações dinâmicas com a oralidade e os modos de abordá-la, distanciando-se dos aspectos fonéticos, para torná-la mais acessível nesse contexto pedagógico específico. O atendimento a alunos surdos exige uma reflexão sobre estas relações. Em conversas entre a professora e a pesquisadora sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula, a sensação de certa inadequação das atividades propostas revela-se, mostrando que a professora percebe os problemas da prática pedagógica vigente porém não vê modos efetivos de alterá-la.

No trabalho de Trenche (1995) encontra-se uma discussão interessante sobre as concepções de linguagem que norteiam diferentes trabalhos pedagógicos com alunos surdos. Em sua pesquisa fica clara a predominância

de trabalhos que consideram a linguagem enquanto código, privilegiando os aspectos comunicativos em detrimento de uma concepção de linguagem enquanto constitutiva dos sujeitos. A autora aponta para a fragmentação e descontextualização da linguagem, configurando um professor que não apresenta-se como um interlocutor efetivo de seus alunos. Em muitas situações a linguagem/comunicação é vista apenas como um modo de avaliar a aprendizagem dos alunos sem que se atente para sua participação na própria construção dos conhecimentos.

Todavia, estas mesmas atividades pedagógicas proporcionam momentos em que as crianças podem mostrar seus conhecimentos, revelando aspectos que já estão elaborados e que podem manifestar sem maiores problemas.

Situação 7 (27/09/94)- A letra sorteada é **V**.

PR- *O que é que tem com V??* (Faz a datilologia do **V**)

FG- (Levanta-se da cadeira e faz mímica de estar tocando violão)
/CORINTHIANS/

PR- *Ah! Viola do Corinthians.* (Sorri em sinal de aprovação)

EB- *Vovô.* /VOVÔ/

PR- *Vovô.* /VOVÔ/ (Fazendo expressão de confirmação).

Nesta situação é revelado o conhecimento dos alunos sobre a letra **V** e sobre palavras começadas com esta letra. É interessante notar o modo que FG encontra para dizer o nome do jogador de futebol -VIOLA: ele fornece pistas, marcando sua equivalência com o significante do instrumento musical e atinge rapidamente seus objetivos. Nesse contexto aceita que dois significados diferentes sejam representados por um mesmo significante. Podem estar envolvidos aspectos como memória visual e não de análise auditiva, como seria a proposta da professora, mas o importante é que eles têm um conhecimento construído sobre este aspecto e sabem fazer uso dele.

Situação 8 (27/09/94)- Na seqüência da situação 5, JU vê a palavra **TATU** escrita em seu caderno.

JU- *Silvana*⁷.

PR- (Volta-se e olha para ele)

JU- (Olha para professora com expressão interrogativa e faz a datilologia da palavra **TATU**)

PR- *O que é que é este? /O QUÊ?/* (Apontando para a escrita **TATU** em seu caderno)

FG- (Olhando o diálogo, faz pantomima de 'cavar': as mãos ao centro, palmas voltadas para fora, movendo as mãos para as laterais alternadamente, que foi interpretado na situação como 'tatu')

PR- *Isso FG, tatu* (repetindo o gesto de FG). *Foram vocês que falaram ontem: Silvana escreve tatu.* (Apontando para os alunos e refazendo o gesto para tatu)

JU se vale do seu conhecimento em datilologia para colocar uma questão para professora: O que é TATU? Ele escrevera a palavra em seu caderno, mas se dá conta que não sabe o que significa, e usa seus recursos de linguagem, seus conhecimentos para esclarecer o problema. Na situação, o diálogo entre ele e a professora se desenrola sem problemas, e FG, que acompanha o diálogo, também participa contribuindo para a solução da questão.

Tomando por base as idéias de Vygotsky, discutidas anteriormente, a compreensão da problemática da linguagem dos surdos torna-se ainda mais intrigante. É justamente a palavra/linguagem que lhes falta em muitas situações; eles contam com fragmentos de palavras e de linguagem construídos pela oralidade, referente à leitura labial e à produção vocal, ou por sinais, mas que são pouco estáveis, pouco sistemáticos e insuficientes para suas necessidades de comunicação e de construção de conhecimento.

Aceitando os pressupostos de que o conhecimento se constitui pela linguagem e de que o indivíduo se constitui como tal pela linguagem, como ficam esses sujeitos imersos em experiências dialógicas tão fragmentadas e híbridas?

⁷O nome da professora foi substituído por outro fictício.

A construção de conhecimento é concebida como processo constituído nas relações sociais, envolvendo o funcionamento interpessoal e de linguagem. *"O conhecer envolve mediação pelo outro e produção de significados e sentidos em relação a objetos culturalmente configurados"* (Góes, a sair, p. 1).

Como afirma Vygotsky (1989) tanto aspectos de vivência com os objetos quanto as palavras são partes indispensáveis da formação de conceitos. O conceito não é entendido por ele como uma formação fossilizada, isolada e imutável mas sim como *"parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas"*. (p. 46)

Sabe-se que o domínio por parte dos alunos surdos das palavras/linguagem é precário e problemático, mas este domínio é apontado por Vygotsky como fundamental na formação dos conceitos. Para que numa situação interativa se possam construir conceitos através da linguagem, é preciso que esta linguagem se dê. É preciso que haja comunicação, ou seja, uma *ação comum* entre os interlocutores, a partir da qual sejam possibilitadas as negociações necessárias para que um novo conceito/conhecimento se estabeleça.

Situação 9 (27/09/94)- Na atividade de sortear letras, a letra sorteada foi D.

EB- Ah, a, a. (Chamando a atenção da professora que esta de costas para ele)

A professora volta-se para ele.

EB- Aaa, a, a. /CASA/ Duu,u,u. (Colocando a mão esquerda sobre a mão direita, parece indicar algo sobre a casa.)

PR- (Olha atentamente para o aluno. Faz uma expressão interrogativa e reproduz o sinal do aluno. Então volta-se para a lousa e faz o desenho de uma casa.)

EB- Buu. /LOUCO/ (Olha para a professora e para os colegas, levanta-se e vai até a lousa)

PR- É isso?

EB- Daa!!! (Faz expressão negativa e aponta o teto da casa insistentemente)

PR.- Telhado? Então oh!! (Apontando para o telhado da casa desenhada)

EB- (Aponta o teto da casa, bate na lousa e gesticula muito)

PR- *Eu sei, só esse.* (Apontando novamente para o telhado)

EB- (Começa a desenhar apenas o telhado da casa. Aponta para o desenho) *Eao, eao.* (Passando o dedo indicador no rosto próximo à boca)

PR- *Telhado, tá. Mas telhado é com 'T'.* (Faz a datilologia da letra T)

O aluno faz uma expressão de desapontamento e volta para o seu lugar. A professora escreve a palavra **TELHADO** na lousa. O aluno olhando discorda com um movimento de cabeça.

Nesse episódio pode-se observar a extensa negociação para se chegar ao sentido comum: TELHADO. A professora não demorou muito a perceber o sentido pretendido pelo aluno, entretanto, este não estava convencido que a professora houvesse compreendido corretamente e continuava a enunciar sua idéia. Talvez a dificuldade de EB residisse no fato que o sinal /CASA/ é feito somente destacando o telhado desta (mãos tocando-se só pelas pontas dos dedos), e com isso pensasse que a professora tivesse compreendido 'casa' e não 'telhado'.

Foi necessária uma longa 'batalha' comunicativa até que o aluno ficasse convencido de que ele e a professora partilhavam um mesmo sentido. É a partir desse momento que se inicia o processo de negociação em relação ao conceito envolvido na situação: a letra D. EB sugere a palavra TELHADO seguro de que ela é uma palavra começada com D. A professora esclarece, então, que a palavra sugerida começa com T e que, portanto, não se ajusta aos objetivos da tarefa proposta. Enquanto a comunicação não foi satisfatoriamente estabelecida a operação com e sobre a linguagem não pode se configurar, permeando a construção do conhecimento em questão.

Situação 10 (11/09/94)- Sequência da situação 2, onde os alunos contavam o que haviam feito no feriado.

PR- *E você FE?*

FE- (Descreve com as mãos um quadrado grande a sua frente, depois com o indicador da mão direita estendido toca no ar pontos dentro do quadrado. Faz o mesmo movimento duas vezes, e depois passa a mão como se pegasse algo) /DINHEIRO/ e /MUITO/

PR- *De brincadeira? /BRINCADEIRA/*

FE- (Olha parecendo não entender o que a professora fala, mas move a cabeça assertivamente)

FE- /PAI/ (Repete novamente a seqüência inicial de gestos)

PR- *Seu pai?* /SEU/ e /PAI/

FE- (Move a cabeça assertivamente)

PR- *Onde isso, na cidade?* (Faz sinal da cidade em que estão)

EB que acompanhava o diálogo, levanta-se e fica em frente ao FE.

EB- (Descreve um quadrado grande apoiado na carteira de FE, faz movimentos com o dedo indicador, semelhantes aos de FE) /DINHEIRO/ e /PEGAR/.

EB, então, se abaixa parecendo pegar algo no chão. Quando termina olha para a professora, faz uma expressão perplexa, bate as mãos no ar, e mostra insatisfação por não ter sido compreendido.

PR- *De dinheiro?* /DINHEIRO/

Nesse momento FE continua fazendo gestos e todos estão atentos a ele e ninguém vê o sinal da professora. A professora parece não se dar conta disso.

EB- (Se mostra irritado e bate a mão sobre a carteira)

PR- *Eu não sei.* /SABER/ e /NÃO/

FG observava tudo olha para FE.

FG- /SABER/

CI- /PEGAR/ (Repetindo o último sinal de FE) *Dinheiro, pa, paa.* /DINHEIRO/

EB levanta-se novamente e vai dramatizar com FE, colocando-se a sua frente.

EB- /DINHEIRO/ (Faz gesto de entregar o dinheiro para FE) *Vai.*

FE- (Faz gesto de pegar e fica sem saber o que fazer, olha novamente para EB e repete o gesto de bater com o indicador na mesa, faz o gesto de passar algo sobre a carteira primeiro no sentido vertical depois no horizontal, depois faz um gesto na carteira como se abrisse uma gaveta, tira algo e entrega para EB)

EB- (Faz gesto de colocar no bolso e volta para sua carteira olhando para professora interrogativamente)

PR- *De bater?* (Faz gesto de datilografia)

EB- *Não.* (Repete toda a seqüência de gestos agora na frente da professora, e quando pega algo na gaveta, faz gesto de contar, de arrumar 'as notas' e de entregá-las para um outro imaginário. Depois olha novamente para professora interrogativamente)

EB- *Não sabe nada.* (Expressão de desprezo)

FE- (Fica em pé e refaz o quadrado grande com as mãos, toca o ar com o indicador e pega algo que vem do quadrado)

PR- *Será que é banco?* (Falando consigo mesma)

PR- *Foi em Campinas?* /CAMPINAS/

FE- *Não.* (Movimento negativo com a cabeça)

PR- *Sumaré?* /SUMARÉ/

FE- *Não.* (Faz sinal da cidade em que estão)

FE dirige-se para a lousa.

FE- /DESENHAR/ (Faz um desenho de um quadrado pequeno, faz vários pontinhos dentro dele e repete os gestos: com o indicador e de pegar, agora sobre o desenho)

PR- *De dinheiro? É de trabalhar? A mulher dá o dinheiro?* /DINHEIRO/, /TRABALHAR/, /MULHER/, /DAR/ e /DINHEIRO/

FE- (Faz o sinal de outra professora da escola, a qual tem bom domínio de sinais)

PR- *A Sônia está lá embaixo.* /SÔNIA/ (Aponta para o andar inferior)

EB e FE entreolham-se e fazem expressão de desapontamento

FE volta para a lousa e repete os gestos anteriores.

PR- *De dinheiro?* /DINHEIRO/ (Faz gesto de colocar o dinheiro no bolso)

FE- *É!!*

PR- Ah! Sei. Espera vou mostrar para você. (Pega a bolsa e procura algo)

PR- (Mostra um cartão eletrônico de banco) É assim que o papai tem? /PAI/ e /TEM/

FE- É!! (Expressão de alívio)

Esta situação explicita o modo como transcorrem as dificuldades comunicativas entre surdos e ouvintes, agora envolvendo de forma mais marcada a professora. É ela, na situação, que não consegue compreender aquilo que FE pretende dizer. Outros alunos, que mostram ter compreendido rapidamente o que FE pretendia, vão em seu socorro e tentam ajudá-lo a 'comunicar-se'. Pode-se observar, durante todo o episódio, o sofrimento e frustração por não serem compreendidos e a forma pela qual lançam mão de diferentes recursos semióticos para efetivar a interlocução. É particularmente interessante o momento em que FE pergunta por outra professora da escola. Ela, sabidamente, tem um domínio mais efetivo em sinais e é lembrada como 'tábua de salvação' para o impasse.

Os pressupostos, as inferências e as representações que um interlocutor tem do outro colaboram, neste caso, para as dificuldades na interlocução. A professora tinha um pressuposto inicial - de que na referida cidade não existem caixas eletrônicos - e é de posse dessa crença que ela passa a se relacionar com o grupo. Ela mostra ter percebido inicialmente as pretensões de FE, mas como ele confirma que o acontecimento se passou na cidade, ela se afasta de sua percepção inicial e busca outros sentidos que possam ser atribuídos à gestualidade de FE. Mais tarde, quando ela aceita a possibilidade de que o fato possa ter mesmo ocorrido na cidade, os sentidos confluem para um ponto comum, tornando possível a partilha dos sentidos pretendidos.

FE, por sua vez, parece não se dar conta dos pressupostos do interlocutor. Responde às perguntas sobre a cidade, revelando não perceber qual a questão nuclear que precisava ser esclarecida para a professora.

Outro aspecto relevante no diálogo é que a primeira vez que a professora faz o sinal /DINHEIRO/, nenhum aluno vê e ela não percebe isso. Ela interpreta a não reação deles como resposta negativa e se afasta do tópico 'dinheiro', que era central no contexto. Posteriormente, ela volta a enfatizar esse sinal e FE parece não reconhecê-lo. É só quando ela une ao sinal /DINHEIRO/ o gesto de colocá-lo no bolso que ele compreende o sinal e os sentidos se aproximam. Esse momento ilustra de forma exemplar a precariedade do domínio da língua de sinais, de modo que o uso do sinal não garante, necessariamente, sua compreensão. Apesar de FE usar o tempo todo o sinal /DINHEIRO/ ele só o compreende quando vem acompanhado de uma gestualidade 'típica' da situação (colocá-lo no bolso).

O episódio deixa claro a forma pela qual a pouca estabilidade dos sistemas lingüísticos vigentes altera o curso das interações. A não identificação de um sinal, que a professora julgava comum, faz com que ela insista e não atinja seus objetivos. Quando esse sinal é somado a um gesto, que o explicita, é que o aluno o compreende plenamente. Ítens que são usados como pretensamente comuns, por vezes não o são, comprometendo seriamente as relações de sentidos.

Toda essa dificuldade comunicativa se antepõe à construção de conceitos. É somente após essa dura 'luta' que o conceito surge e que pode-se trabalhar sobre ele: tirar dinheiro do banco, cartão eletrônico, etc. Entretanto, a fadiga dos interlocutores era intensa e, ao se chegar ao sentido comum, as atenções estavam exauridas e pouco pode ser trabalhado.

Situação 11 (11/10/94)- A pesquisadora e a professora estão lendo e discutindo com os alunos um texto sobre a vida e os hábitos das tartarugas. O texto está dividido em frases e a pesquisadora e a professora discutem com eles o conteúdo das frases 1 e 2: "A TARTARUGA É UM ANIMAL MUITO ANTIGO". "EXISTIAM TARTARUGAS GIGANTES VIVENDO COM OS DINOSSAUROS". A professora e a pesquisadora tentavam construir com os alunos a idéia de antigüidade das tartarugas, da extinção dos dinossauros e da presença de tartarugas atualmente. Para isso dispunham de material

gráfico, um com o desenho de uma floresta 'pré-histórica', com dinossauros e outro com tartarugas nos rios amazônicos.

PE- A tartaruga vivia junto com os dinossauros muito, muito tempo atrás. /TARTARUGA/, /VIVER/, /JUNTO/ (Aponta para a figura de dinossauro) /MUITO/ e /PASSADO/

PR- Vocês, ninguém, ninguém tinha nascido, CI não tinha nascido, Cristina não tinha nascido, Silvana nada, não tinha nascido. /TER/, /NASCER/, /CI/, /NÃO/, /TER/, /NASCER/ (Aponta para si mesma) /NÃO/, /TER/, /NASCER/.

CI- (Aponta para um dinossauro do encarte) Morreu? /MORRER/

PR- Morreu, morreu, acabou tudo. /MORRER/

CI- Acabou? Oh, Silvana, São Paulo, tem? /SÃO PAULO/

PR- São Paulo? Não, não tinha nada. Não tinha casa, não tinha carro, tudo igual assim. (Apontando para o desenho da floresta) /SÃO PAULO/, /NÃO/, /CASA/, /NÃO/ e /CARRO/

CI e FG se olham e fazem expressão de desconfiança.

FG- /COMER/ (Aponta dois dinossauros no desenho) /MORRER/

PE- Não tinha carro, não tinha televisão. /NÃO/, /TER/, /CARRO/, /NÃO/, /TER/ e /TELEVISÃO/

FG- Pa, pa, pa, pa. (Faz um gesto interpretado na situação como metralhadora: mãos a frente do corpo, uma atrás da outra, semi-fechadas, com movimentos repetitivos, acompanhada de expressão facial com um olho semi-fechado)

PE- Oh, oh, (Chamando a atenção de FG), não pa, pa, pa, (Repete o gesto de FG), não. /NÃO/ Morreu, não. Oh, foi nadar. /NADAR/ Oh, morreu. /ÁGUA/ (Faz gestos interpretados como afogar).

CI- Pa, pa, pa. /NADAR/ Morreu???

FG- /SABER/, /TELEVISÃO/

JU- Por que??

PE- Tinha muita água, muita, morreu. /MUITO/, /ÁGUA/ e /MORRER/

CI- Nadar, morreu? /NADAR/, /MORREU/

FG- /HOMEM/ (Voltando-se para professora, continua gesticulando, sem que tenha sido possível interpretar o que ele pretendia)

CI- (Olhando para a professora) Oi, não sabe. (Olhando para PE)

FG- /ANDAR/ e /DIRIGIR/ (Gesto de uma mão batendo na outra) /ANDAR/ e /VER/. (Aponta para o encarte)

PR- Isso na televisão? /TELEVISÃO/ (Voltando-se para FG com expressão interrogativa)

CI- Oh loco!! Água muita. /MUITO/

JU- Tu viu?? /VER/ (Voltando-se para a professora)

PR- Na televisão, no cinema. /TELEVISÃO/ e /CINEMA/

JU- Viu!! (Movimenta as mãos diante dos olhos com uma expressão facial de surpresa, interpretado como: Você viu mesmo!)

PR- Não!! Silvana não tinha nada, Silvana não tinha nascido, é muito velho. /NASCER/ e /NÃO/

A atividade proposta buscava conduzir os alunos a alguns conhecimentos novos sobre a vida das tartarugas, hábitos, aspectos da reprodução, etc. Estas idéias foram escritas em um pequeno texto construído pela professora e pela pesquisadora, especialmente para eles. O segmento em análise revela um percurso tortuoso para se elaborar a

proposição de que tartarugas são descendentes de animais pré-históricos, contemporâneos aos dinossauros, e que estes foram extintos, mas que as tartarugas, ainda que de espécies um pouco diferentes, sobreviveram.

As noções focalizadas se mostram muito complexas, os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema não pareceram ser suficientes para contribuir com a construção das proposições pretendidas. Eles formulam diversas questões, lutam por dar um sentido às informações apresentadas. No entanto, demonstram chegar apenas a uma aproximação dos conceitos envolvidos, sem que estes possam ser considerados como apreendidos.

Neste episódio não se observam sérias dificuldades de comunicação. Ela flui satisfatoriamente, o problema reside na construção de um conhecimento novo, diverso, pouco alavancado nas experiências anteriores dos alunos. A linguagem perpassa todos os momentos dessa atividade, seja na modalidade oral, escrita, por sinais/gestos, porém, pouco é objetivamente alcançado. Os alunos demonstram elaborar conceitos diferentes dos almejados, e constroem sentidos apenas 'ao redor' daqueles desejados. Buscam relações com experiências com a televisão, buscam a causa da morte dos dinossauros, mas a idéia de extinção em um tempo onde os humanos não existiam mostra-se demasiado complexa e inatingível, ao menos no momento.

Estes problemas, de construção de conceitos, também ocorrem entre os ouvintes. Entretanto, em geral, na faixa etária em análise, 13 anos, a proposição em questão deveria encontrar-se já minimamente elaborada, considerados os anos de escolaridade. Para esses alunos, apesar da idade e da experiência escolar anterior, tal proposição se mostra ainda nova e precisará de outras negociações para se efetivar.

É papel da escola promover a aprendizagem de conceitos novos a seus alunos. Porém, não basta que estes sejam apresentados, 'ensinados'; a situação acima ilustra bem isso. É preciso que esses conhecimentos sejam

construídos pela interação, através de mediadores semióticos, e nem sempre essa construção é fácil. "A presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode, por si só, ser considerada a causa do processo...Se o meio ambiente não apresenta tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso." (Vygotsky, 1989, p. 50)

Este parece ser o caso destes alunos surdos. Por suas dificuldades de comunicação e linguagem os anos anteriores de escolaridade não foram capazes de desenvolver uma série de conceitos/conhecimentos, o que os colocam em defasagem relativamente aos seus coetâneos ouvintes.

Situação 12 (11/10/94)- Pesquisadora e professora conversando com os alunos explicando pontos do texto sobre a vida das tartarugas

PE- A tartaruga bota o ovo e vai embora. /TARTARUGA/, /IR EMBORA/

PR- O ovo fica sozinho. /OVO/ e /SOZINHO/

CI- Porque?

PE- Fica sozinho no buraco de areia. /SOZINHO/, /BURACO/ e /AREIA/

CI- A tartaruga vai embora? /TARTARUGA/ e /GRANDE/

PR- A tartaruga grande, ela vai. O ovo fica sozinho. Demora muito

CI. Demora 48 dias para nascer. Sabe porque? Para ficar bom para nascer. /TARTARUGA/, /IR EMBORA/, /OVO/, /SOZINHO/, /QUARENTA E OITO/, /DIA/, /NASCER/, /FICAR/, /BOM/ e /NASCER/.

CI- Galinha, fica lá. /GALINHA/ Galinha, piu. piu, piu. (Faz gesto com uma mão na frente da outra, uma seguindo a outra)

PE- (Mostra uma foto dos ovos sozinhos no ninho) Tartaruga sozinha, mamãe não tá. /TARTARUGA/, /SOZINHA/, /MAMÃE/ e /NÃO/

CI- (Expressão desconfiada)

A comunicação fluiu satisfatoriamente neste episódio, envolvendo diversos recursos semióticos, permitindo que se avance no trabalho de elaboração de um novo conhecimento: 'As tartarugas botam os ovos e abandonam seus ninhos'. Trata-se de uma proposição relevante para os alunos, uma vez que vários deles têm criação de galinhas e conhecem os seus hábitos, sabendo que elas chocam seus ovos até o nascimento dos pintinhos. É a partir desse conhecimento anterior, conflitante com o novo,

que CI mostra-se interessado e busca reorganizar seus pressupostos a respeito do comportamento dos animais em relação aos seus ninhos. No final da situação, ele ainda mostra-se perplexo, desconfiado, mas esta atitude já configura-se como um passo para a flexibilização de seus conhecimentos anteriores. Neste caso, seus pressupostos colaboraram de forma importante para o elaboração do novo conhecimento.

Situação 13 (27/09/94)- A professora propõe uma atividade para os alunos, colocando na lousa várias sílabas e pedindo que formem palavras a partir das 'fórmulas matemáticas'. Este era um exercício que eles já haviam feito anteriormente.

1 BO	2 VE	3 CA	4 TA
5 LA	6 MA	7 PA	8 RA

3+4= _ _ _ _

1+3= _ _ _ _

1+5= _ _ _ _

5+4= _ _ _ _

Após um dos alunos ter terminado a atividade a pesquisadora vai até a sua carteira.

PE- *Você pode desenhar o que você escreveu? /DESENHAR/ (Aponta as palavras escritas)*

CI- (Olha para a pesquisadora, mas parece não ter compreendido o que ela pretendia)

PE- (Aponta para a palavra **BOCA**) *O que é ? /O QUE?/*

CI- *Bala?* (Expressão de insegurança)

PE- *Não!!*

CI- *Be...*

PE- *Bô...*

CI- *Bo...ca...Boca!!!* (Apontando para a própria boca e fazendo uma expressão de êxito)

CI rapidamente desenha ao lado da palavra escrita uma boca.

PE- *Agora, este.* (Apontando para a palavra **BOLA**)

CI- *Bola!!*

PE- *Isto. /LEGAL/*

O aluno desenha uma bola ao lado da palavra escrita.

PE- *E esse?* (Apontando para a palavra **LATA**)

CI- /NÃO/ (Olha a palavra e faz uma expressão de desconhecimento)
PE- *La...* (Enfatizando a articulação)
CI- *Lao...? Ah!! Leão /LEÃO/*
PE- *Não!!*
CI- *É!!*
PE- *Não, L de Leão, certo! Mas aqui não.* (Faz datilologia do L) /LEÃO/ e /NÃO/ (Aponta para a palavra)
PE- *La...ta...* (Enfatizando a articulação)
CI- *La..ta.* (Faz uma expressão de desentendimento)
PE- *Lata. O que é? /O QUE?/*
CI- (Expressão interrogativa)
A investigadora faz gestos de abrir uma lata (de refrigerante) e colocar o líquido no copo.
CI- *Copo!!*
PE- *Copo e lata.* (Faz o gesto colocando o copo de um lado e a lata de outro, refazendo toda a pantomima)
CI- *Lata, ah!!* (E começa a desenhar algo semelhante a um copo)
A pesquisadora se dirige para outro aluno e faz o gesto de abrir uma lata com um abridor.
CI vê os novos gestos da pesquisadora.
CI- *Ah! Sei.* (E altera o seu desenho)

Nesta situação o conhecimento de leitura está implicado. Nota-se pelo desenrolar da atividade que CI não sabe ler plenamente, mas que conhece algumas letras e a partir delas formula hipóteses sobre o que pode estar escrito nas palavras que ele conseguiu formar.

Para a palavra **BOCA**, toma a letra **B** como índice e hipotetiza que a palavra seja 'bala'. Com a negativa da pesquisadora ele reformula sua hipótese e chega a palavra **BOCA**. Na seqüência, reconhece a palavra **BOLA** sem qualquer problema, trata-se de uma palavra bastante conhecida e que ele não hesita em ler.

A palavra seguinte é **LATA** e diante dela ele fica em dúvida, admite não conhecê-la e a partir das dicas da pesquisadora supõe que esteja escrito 'leão' - palavra bastante trabalhada em sala, porque recentemente a classe havia assistido ao filme "O Rei Leão". A pesquisadora indica que sua hipótese não está correta, mas aponta seu acerto, explicitando para ele que ambas as palavras começam pela letra **L** e que, portanto, sua hipótese não era de todo descabida. CI procura, então, repetir a articulação da pesquisadora mas mostra desconhecer o significado daquela

palavra. A pesquisadora busca o recurso gestual para levá-lo a prosseguir nas elaborações. Num primeiro momento, a mímica escolhida evoca em CI o sentido de 'copo' (ao menos aparentemente) e não o de 'lata' como era pretendido.

É na seqüência, quando a pesquisadora volta-se para outro aluno e altera seu gesto, que CI consegue compreender o significado pretendido. Ele expressa sua satisfação por ter chegado a um entendimento com o interlocutor. Essa situação aponta para a instabilidade dos significados atribuídos à gestualidade. A pesquisadora ao fazer a primeira mímica (abre uma lata de refrigerante e coloca-o num copo) parece convicta de que esta remeteria CI ao sentido pretendido. Ele, por sua vez, lê neste gesto o sentido de 'copo' e o toma como o sentido correto. Quando a pesquisadora inicia o diálogo com outro aluno, ela altera seu gesto (faz pantomima de um abridor de lata), provavelmente, por reconhecer seu insucesso com CI e, então, CI ao ver o novo gesto faz expressão de surpresa e compreende a palavra pretendida: LATA.

A situação envolve uma série de conhecimentos ligados à escrita, que puderam ser elaborados a partir dos conhecimentos anteriores de CI, da capacidade de uso da oralidade, do gesto, dos sinais e das mediações da pesquisadora. Essas observações indicam que, a partir de uma situação onde a interlocução se estabelece, é possível a negociação de conceitos (ainda que penosa) através da linguagem, nas mais diferentes modalidades.

Situação 14 (18/10/94)- Os alunos tinham consigo um livro, confeccionado por eles mesmos, com a história da vida das tartarugas. A pesquisadora pede que os alunos leiam a frase: "CADA UMA BOTA MAIS DE 100 OVOS".

EB- /CASA/ (Inicia a leitura, olhando para o texto e lendo 'casa' talvez motivado pela palavra **CADA**. Interrompe a sinalização e prossegue na leitura, e ao final faz uma expressão de surpresa) *Puuuu!!*

EB vocaliza e faz movimentos com as mãos procurando chamar a atenção da pesquisadora que está conversando com outros alunos.

PE- (Volta-se para ele)

EB- (Aponta para o texto escrito e fica aguardando)

PE- Cada uma bota mais de 100 ovos. /UMA/, (Gesto de botar ovos), /100/ e /OVOS/

EB- (Ao ver sinal /100/ faz pantomima de desmaiar e ri)

EB- (Pega o texto escrito e mostra para JU, apontando para a frase em questão. Faz gesto de 'botar' e aponta para o número 100, faz uma expressão de surpresa) /MUITO/

Neste momento, JU se arruma na cadeira, se mostra mais atento, e começa a ler por si.

Anteriormente ao momento flagrado na situação 14, os alunos já estavam familiarizados com a atividade e se relacionavam com o texto escrito buscando atribuir a ele algum significado. EB é o primeiro que se adianta, tentando ler e, quando percebe o significado da frase, se dirige à pesquisadora para confirmar as informações que havia compreendido. Ele se surpreende com a idéia de 'botar 100 ovos' e, quando está seguro de ter compreendido bem, busca partilhar a informação com o amigo. A construção do conhecimento se deu pela oralidade, gestos, pantomima, sinais, escrita, números e material gráfico sobre as tartarugas, possibilitando a troca de idéias. Pelo desenrolar da situação, observa-se que tanto EB como os demais captaram o conceito pretendido.

Neste contexto, o conhecimento anterior deles sobre o assunto foi muito importante. Eles conheciam animais que botam ovos (galinhas), mas sabiam que galinhas não botam tantos ovos assim, surpreenderam-se por isso e foram capazes de ampliar um conceito conhecido em novas bases, considerando agora características de outro animal - as tartarugas.

A análise dessas situações aponta para aspectos importantes da prática pedagógica que envolve alunos surdos. O primeiro deles é a questão comunicativa. Os episódios analisados mostram como é penosa a efetivação dos diálogos. O uso de múltiplos recursos semióticos, tão defendido em várias versões da comunicação total, serve, muitas vezes, para trazer confusão e conflito à situação comunicativa, tornando problemática a relação entre os interlocutores.

Além disso, são intensas as situações que envolvem mal-entendidos, e uma efetividade apenas aparente das trocas comunicativas. A comunicação não é algo que flui com facilidade e depende pungentemente da boa vontade dos interlocutores em negociarem os sentidos pretendidos.

O domínio precário dos sistemas lingüísticos, seja o português ou a língua de sinais, faz com que os interlocutores permaneçam em constante luta para entender e se fazer entender, buscando a estabilidade de sentidos, por mais frágil que ela possa ser. A ausência de uma língua propriamente dita, partilhada e dominada por todos, favorece esses acontecimentos.

É de se esperar, diante dessa realidade, que numa sala de aula de alunos surdos seja criada uma 'mini-comunidade lingüística' onde apareçam alguns sistemas sígnicos (baseados nas línguas e outros recursos de que os participantes dispõem) que, negociados nas interações, vão ganhando estabilidade, permitindo uma melhor relação comunicativa. Entretanto, o que, dessas difíceis conquistas, poderá ser utilizado em outros contextos interativos do cotidiano do aluno? O que se passará a cada início de ano letivo em que estes alunos mudam de professores e, às vezes, de colegas? Certamente terão que recomeçar essas negociações na busca de configurar um novo sistema comum que permita a partilha de significados e sentidos. Trata-se de um precioso tempo perdido.

Mesmo superada essa barreira da constituição de uma 'mini-comunidade' lingüística, surge uma segunda questão: como a escola vê a aquisição da escrita pelos alunos surdos? Os episódios analisados indicam que é difícil para a escola conceber condições especiais, como preconiza Vygotsky, realmente ajustadas à situação dos surdos. O estudo de Trenché (1995) mostra como professores que trabalham em diferentes abordagens lidam com as questões de escrita, concebendo-a como transcrição da oralidade. Trabalham sobre ela, em geral, fazendo uso de tarefas

metalinguísticas que fazem pouco ou nenhum sentido para o aluno surdo. As análises discutidas anteriormente apontam na mesma direção do estudo de Trenché, sugerindo que não se trata de uma situação isolada, mas do modo de funcionamento preferencial da educação de surdos nos nossos dias.

Há, ainda, um terceiro ponto a ser abordado: o que se refere à construção de conhecimentos, ponto este tão ou mais problemático que os discutidos anteriormente. Espera-se que o aluno surdo, ao freqüentar a escola, construa conceitos, desenvolva-se de forma satisfatória e que chegue a alcançar níveis de conhecimentos compatíveis aos de seus coetâneos ouvintes. Contudo, não é isso que se verifica. Todo esse processo é inevitavelmente perpassado pela linguagem. É através dela que se pode ascender a níveis mais elevados de raciocínio, de capacidade de solução de problemas, de conhecimentos do mundo e da cultura. Porém, para que estes conhecimentos sejam elaborados, é necessário que se opere com/sobre/pela linguagem. Então, novamente os problemas de comunicação e de linguagem dos surdos vêm à tona. São os múltiplos sentidos das palavras, dos gestos, dos sinais que precisam ser negociados na busca de uma mínima estabilização de sentidos que permita a elaboração de conceitos. Uma vez estabelecida a comunicação aparecem as dificuldades próprias da construção do novo: as mediações, as relações na intersubjetividade, as dúvidas, os pressupostos, relações de raciocínio ainda não estabelecidas e outros problemas. Apesar de toda essa dificuldade, os episódios analisados até aqui ilustram momentos em que conceitos são construídos de forma mais ou menos consistente, segundo as possibilidades oferecidas por cada circunstância, transformando os conhecimentos dos alunos. Ou seja, os surdos podem, são capazes de desenvolver-se e de elaborar novos conceitos, mas o custo e as dificuldades são grandiosos.

Todos os processos abordados até o momento também ocorrem nas relações entre ouvintes. O que a presente análise tenta marcar é a intensidade e dramaticidade com que eles ocorrem no universo de encontros entre surdos e ouvintes. No capítulo a seguir, busca-se aprofundar a análise de algumas peculiaridades desses encontros para uma reflexão sobre os modos pelos quais a negociação de sentidos repercute na qualidade da construção de conhecimentos.

CAPÍTULO V

A DINÂMICA DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA SALA DE AULA

São intrigantes certas peculiaridades das relações entre surdos e ouvintes, no que se refere à interlocução e à construção de conhecimentos. O que observa-se com frequência é que nem sempre os sentidos que o interlocutor pretende partilhar com o outro são apreendidos. Foram vistas anteriormente diversas situações em que isso ocorre de forma parcial ou total, onde o sentido pretendido parece 'escapar', não se consolidando na interlocução.

Entretanto, os episódios que serão apresentados a seguir pretendem apontar para uma outra dimensão dessa problemática. O aluno surdo, na situação pedagógica, não é de maneira alguma passivo; ele está atento e busca significar de alguma forma as situações nas quais está envolvido. Quando ocorre a partilha dos sentidos pretendidos por ambos os interlocutores chega-se a um resultado bem sucedido, e é isso o que se espera das relações pedagógicas. Mas, quando a partilha de sentidos não toma os rumos esperados, o que ocorre?

Situação 15 (08/11/94)- Foi dada aos alunos uma folha de exercícios sobre o texto da vida das tartarugas. O aluno FG terminou um exercício e começou a observar um outro na folha seguinte. O enunciado dizia "**MARQUE UM X NAS COISAS QUE A TARTARUGA COME**", e abaixo existiam palavras com quadradinhos ao lado. Para realizar a atividade, eles tinham consigo o livro de história confeccionado por eles sobre a vida das tartarugas, e este servia como material de consulta. FG não sabe ler aquele enunciado totalmente, e observando o exercício, viu a palavra **PLANTA** e ao seu lado um quadradinho, pegou o livro, consultou-o localizando a palavra **PLANTA** na página 4, e então escreveu no quadradinho ao lado da palavra **PLANTA** o número 4.

Havia uma tarefa a ser cumprida, e FG demonstra saber disso. Diante das folhas e da atividade ele atribuiu a elas um sentido entre os múltiplos possíveis. Havia um quadradinho em branco e este deveria ser preenchido. Ele consulta seu livro e ao localizar a palavra **PLANTA** na página número 4, completa o quadradinho com o mesmo numero. Há uma atitude

ativa de FG em relação à atividade, ele busca solucioná-la da forma que lhe parece mais adequada.

Ao acompanhar o desenrolar da situação ficam claros os motivos que levaram FG a preencher o quadradinho com o número 4. Todavia, se sua atitude não tivesse sido observada, e se apenas o resultado final fosse visto, certamente, figuraria como algo sem sentido, descabido, 'errado'. A resposta de FG não atende aos objetivos da atividade, mas comporta um sentido no contexto e mostra que o aluno estava preocupado em dar resposta à atividade, resposta esta baseada em suas capacidades, em seus pressupostos.

No espaço de sala de aula muitas situações desse tipo se perdem, porque, em geral, o professor não consegue (e nem poderia) observar tudo o que se passa com os alunos. Num contexto entre interlocutores ouvintes, talvez, diante de uma resposta inusitada como a de FG, o professor pudesse pedir explicações e esclarecer os sentidos circulantes. Porém, na relação entre surdos e ouvintes tais esclarecimentos são mais difíceis de serem alcançados e o sentido pretendido pelo aluno pode simplesmente perder-se no instável curso das atividades.

Situação 16 (10/11/94)- Os alunos faziam exercícios sobre o texto da vida das tartarugas, e não contavam com seu livro para consulta. Na situação o aluno devia completar a seguinte frase: "ELA COME _____ E _____." que no texto original era: "ELA COME PLANTAS E MOLUSCOS." O aluno em questão conversava com a professora sobre que palavra devia colocar nos espaços em branco. Cabe ressaltar que eles praticamente não conseguiam ler o que estava escrito. A atividade tinha por objetivo, justamente, mostrar o valor da escrita, sua estabilidade e o quanto eles já dominavam certas palavras e podiam lê-las.

CI- Oh, casa? /CASA/

PR- Não, o que é? (Apontando a palavra COME)

CI- Casa? Ovo?

PR-(Apontando para a palavra ELA) Ela é igual a tartaruga. /IGUAL/ e /TARTARUGA/) A tartaruga come o que? /TARTARUGA/, /COMER/, e /O QUE?/

CI- Planta ! /PLANTA/

PR- Isso! (Expressão de contentamento)

CI- A tartaruga come planta. /TARTARUGA/, /COMER/, /PLANTA/

PR- A tartaruga come o que? (Apontando para o espaço em branco na folha com expressão interrogativa)

CI- Tartaruga.
PR- Não, duas coisas, duas palavras. /DOIS/, /PALAVRA/, /O QUE?/
CI- Tartaruga?
PR- Não, a tartaruga, ela é igual a tartaruga, come o que? (Aponta a palavra **ELA**) /IGUAL/, /TARTARUGA/, /COMER/ e /O QUE?/
CI- Tartaruga?
PR- Não, olha! (Pega a folha e escreve **TARTARUGA** embaixo da palavra **ELA**) /IGUAL/
CI- Come?
PR- Não, aqui ela é igual a tartaruga. (Enfatiza apontando a palavra **ELA**) /IGUAL/ e /TARTARUGA/
CI- Não, igual não. /IGUAL/ e /NÃO/
PR- A tartaruga (Cobrinha a escrita **ELA**) come o que? /COMER/ e /O QUE?/
CI- /MOLUSCO/ (Sorri satisfeito)
PR- Isso.
Outro aluno chama a atenção da professora e ela se afasta de CI.

CI, inicialmente, fala palavras que são pertinentes ao contexto da atividade, procurando descobrir quais se encaixariam nos espaços em branco. Tenta: 'casa' e 'ovo' demonstrando não ter lido a frase, mas sabe que aqueles espaços devem ser preenchidos por palavras. Quando a professora interpreta/lê para o aluno, imediatamente, ele dá uma resposta correta mostrando saber do que as tartarugas se alimentam. Entretanto, ele deverá registrar essa informação por escrito, o que constituirá um problema adicional.

CI diante da frase sugere que a palavra a ser escrita é **TARTARUGA**, e mesmo com a negativa da professora, segue insistindo. Ele, sabendo que a frase em questão é 'A tartaruga come plantas e moluscos', pretende escrever a palavra **TARTARUGA** que não figura na frase. Seu raciocínio mostra-se lógico e correto dentro de seu ponto de vista. Contudo, o que CI desconhece é o significado da palavra **ELA**, que na frase substituí **TARTARUGA**. Ele vê a necessidade de registrar um elemento, que na realidade já está registrado de forma ininteligível para ele.

A professora percebendo o 'equivoco' de CI procura explicar-lhe que as palavras **ELA** e **TARTARUGA** se equivalem. Ele demora algum tempo para perceber a intenção da professora. É só mais tarde, depois de ela ter

alterado várias vezes sua forma de explicar, que CI compreende o que a professora pretende. Ao se dar conta, discorda claramente e marca sua posição: "*Não, igual não*". Do ponto de vista de CI, as duas palavras não são iguais (e realmente não o são, se não se considerar o procedimento de remissão aí implicado). O que está em jogo é o valor gramatical dos pronomes e seu papel de substituir os nomes, mas este é um conhecimento ainda incompreensível para CI.

Vários estudos (Fernandes, 1989; Caselli et alii, 1993) apontam para as dificuldades dos surdos com certas categorias gramaticais, especialmente com os pronomes. Surdos adultos têm dificuldades para usá-los corretamente na escrita e mostram-se confusos com sua presença em algumas circunstâncias de uso. Estes estudos mostram que, dado seu conhecimento restrito da língua oral, o surdo apresenta dificuldade acentuada para compreender e empregar corretamente os pronomes. Outros estudos indicam, ainda, que este aspecto gramatical é geralmente problemático também para ouvintes que se envolvem na aquisição de uma língua estrangeira. (Volterra, 1993)

Diante da situação, a professora recorre ao recurso de 'evitar' o elemento do conflito, ocultando a palavra ELA e, com isso, CI, agora, dá uma resposta adequada. É interessante como a solução para o conflito aparece não pelo esclarecimento e elaboração do conceito 'pronominal', mas por seu afastamento. É como se a professora dissesse: 'Deixe isso prá lá', revelando de certa forma sua impossibilidade de esclarecê-lo.

CI apresenta-se como um sujeito ativo dentro do processo de construção de conhecimentos, negociando sentidos, buscando adequar-se à situação colocada. Por desconhecer o valor dos pronomes, ele insiste na colocação do nome/sujeito na frase e é pela intervenção da professora que chega a resposta 'esperada'. Sua solução individual para o problema era diferente daquela almejada pela professora.

Situação 17 (18/10/94)- FG estava lendo uma parte do texto sobre a vida das tartarugas. A pesquisadora e a professora estavam discutindo com os alunos o significado do texto. A frase em questão era: "**CADA TARTARUGA BOTA MAIS DE CEM OVOS.**"

FG-(Olhando o texto chama a atenção de CI e mostra a palavra **BOTA**, e se abaixa tocando sua perna e pé fazendo expressão interrogativa)

CI-(Olha para o amigo mas parece não entender nada)

PE- *FG é igual. Bota* (Fazendo o gesto da bota no pé) *é igual a bota* (Fazendo o gesto de botar ovos). *Bota escreve igual a bota.* (Faz gesto bota-calçado) /IGUAL/, /ESCREVER/, (gesto de botar)

FG-(Olha perplexo, mas não faz nenhuma oposição)

PE se abana.

CI- *Calor, calor.* /CALOR/ (Sinal que coincide com o gesto de abanar-se) *Calor, calor, grande.* /CALOR/, /GRANDE/ (Faz o último sinal na altura de sua barriga)

FG- /GRANDE/ e /CALOR/ (Coloca a mão na perna de CI, para cima do joelho, marcando com a mão essa região)

A atividade estava desenvolvendo-se com os alunos procurando significar as frases escritas. O texto havia sido previamente trabalhado, na semana anterior e julgava-se que os alunos conhecessem seus sentidos.

Diante da frase em questão, FG procura compreendê-la, chama a atenção de seu companheiro para a palavra BOTA e faz um gesto relacionado à 'bota-calçado'. A pesquisadora ao ver a atitude de FG a interpreta como um desvio da elaboração conceitual e procura negociar com ele o sentido preferencial de 'bota' naquele contexto. Ela procura esclarecer que a palavra escrita BOTA pode ter dois significados. FG faz uma expressão de que ainda não tem clareza e a pesquisadora considera ter alcançado seus objetivos.

Na seqüência, CI comenta os gestos da pesquisadora que, então, não tinham qualquer intenção comunicativa - ela se abanava por estar com calor - mas que permitiram a interpretação de CI e seus comentários. A pesquisadora estava grávida e talvez a fala de CI: '*Calor, calor, grande.*' com o gesto próximo à barriga quisessem significar que sentia calor por estar gorda/grande, ou algo assim.

FG atento ao 'diálogo' entre CI e a pesquisadora, atribuiu a ele um sentido completamente inesperado. Recuperou a noção de 'bota-calçado' e fez um 'comentário' através de gestos, referindo-se a uma bota grande (comprida) e a sensação de calor por ela provocada.

FG não só não compreendeu a argumentação da pesquisadora como manteve-se circulando no espaço de sentido atribuído por ele à palavra 'BOTA'. Sua atitude permite, também, interpretar que ele reconheceu, de certa forma, todo o resto da interlocução como ligado/relacionado a sua proposição. O que ocorreu?

Na situação 7, FG revela ter o conhecimento que uma mesma palavra pode ter mais que um significado ('VIOLA' - jogador e instrumento musical), porém este conhecimento não foi atualizado na situação ora considerada.

O texto que estava sendo trabalhado girava ao redor da vida das tartarugas e isso era do conhecimento de FG. Quando ele foi interpretar a frase, porém, mostrou não considerar este aspecto. Nesse processo de construção de sentido, àquele atribuído à palavra 'BOTA' não se relacionava com os demais sentidos circulantes nos enunciados (sobre tartarugas), mas este fato não pareceu constrangê-lo ou perturbá-lo.

Além disso, a pesquisadora procurou esclarecer sobre dois significados da palavra 'BOTA', e sobre aquele em questão no momento. Contudo, as explicações que foram dadas mostraram-se ininteligíveis para o aluno; os sentidos dos enunciados parecem ter sido ignorados por FG, sem que ele tivesse retido qualquer traço delas. A atitude dele indica que, ao ver a palavra 'BOTA', atualizou prontamente um sentido, que para ele era mais estável, correto, indiscutível; preso a isso, não se dispôs a revê-lo, apesar da intervenção da pesquisadora. Seu pensamento parece ser: "Esta palavra significa 'calçado'", e esta crença restringe o espaço para novas discussões sobre significados e sentidos.

Ao aderir a um sentido preferencial, FG possibilita um deslizamento⁸/afastamento do sentido contextualmente proposto. O termo 'BOTA' permite, em si, uma grande flexibilidade semântica (pode ser um calçado, o ato de expelir ovos e outros sentidos ainda, que têm pouca intersecção entre si). FG mostra, diante dessa configuração, buscar uma estabilidade. De certa forma, o que faz é contraditório: ignora as pistas sinalizadas pelo interlocutor (o gesto de botar é muito diferente daquele que indica calçado) - é como se não as visse, ou atribuísse a elas um outro papel (qual?) - e ocorre um deslocamento para um sentido mais estável - de calçado. Este processo de construção de sentido configura um deslizamento porque a palavra 'BOTA', no contexto, está ligada a 'OVO', mas ele despreza essa relação e se move, com certa liberdade, no universo das possibilidades semânticas que a palavra oferece. Atua no jogo dinâmico da constituição de sentido de forma desconcertante para o interlocutor.

É importante ressaltar que o deslocamento se dá em relação à ótica do interlocutor. Para FG, o sentido de 'BOTA' parece ser, durante todo o episódio, o de 'calçado'. Ele persevera em um sentido eleito. Entretanto, do ponto de vista do interlocutor, na elaboração do sujeito o sentido se desloca, sendo diferente daquele focalizado no contexto, muitas vezes, difícil de ser apreendido pelo interlocutor, justamente por seu deslocamento.

O que permite essa liberdade de deslizamento? Porque pode se afastar tanto do sentido proposto pelo contexto? Porque a palavra OVO, ou o gesto de 'botar' não o atraem para o sentido pretendido?

Ao perceber um fragmento na frase que para ele é estável, algo que tem certeza/segurança do significado, FG adere a ele, prende-se como a um porto seguro, como algo que não pode ser perdido. Todo o resto, todas as

⁸ O uso do termo 'deslizamento' vem de indicações de Orlandi (no prelo). Embora no presente estudo não se tenha assumido o referencial da análise do discurso, algumas discussões dessa autora foram uma contribuição importante para certos momentos das análises aqui apresentadas.

outras informações são descartadas; elas, por sua instabilidade, são duvidosas e não merecem crédito.

Situação 19 (27/09/94)- Sequência da situação 13

PE vai próxima de JU e observa seu diálogo com a professora

PR- *La, ta.* (Lê silabando, apontando para a palavra **LATA** e faz um gesto de 'abridor de lata' um pouco diferente daquele feito pela pesquisadora com CI e FG)

JU- (Faz expressão de desentendimento)

A professora se afasta para atender outro aluno e a pesquisadora se aproxima de JU.

PE- (Apontando para a palavra **LATA**) *Olha!* (Faz gesto de abrir a lata com abridor)

JU- *Falô, falô, entendeu.*

PE- *Como chama, como chama? /O QUE?/* (Apontando para a palavra lata)

JU- *O nome?*

PE- *É.*

JU- *Peixe.*

PE- *Não o que tem dentro, a lata. /NÃO/* (Faz gesto com as mãos em círculo e aponta dentro do círculo)

JU- (Não se interessa e sai para o lado)

A pesquisadora acompanha o diálogo entre o aluno e a professora e nota sua expressão de dúvida. A professora lê para ele a palavra 'LATA', faz o gesto de abri-la e ele observa mas não diz nada. Quando a pesquisadora o aborda, retomando a explicação, JU se apressa em dizer que já entendeu, que não necessita de maiores esclarecimentos. A pesquisadora, então, formula uma questão buscando verificar sua compreensão. JU demonstra compreender os objetivos da pesquisadora ao perguntar (*O nome?*) e com a confirmação da pesquisadora responde: *Peixe*. Sua resposta é um tanto inusitada para o contexto; o que poderia significar?

A pesquisadora apressa-se em interpretá-la e infere que JU conheça latas e o ato de abri-las. Talvez, em seu cotidiano, uma lata, bastante presente, seja a de sardinhas em conserva e que, sua resposta - *Peixe* - possa estar relacionada ao conteúdo dessa lata.

Presa a essa interpretação a pesquisadora procura esclarecer que há uma diferença entre o conteúdo(sardinha) e seu continente(lata), mas JU não se mostra disposto a negociar a interpretação, esquivando-se.

JU mostra em outros momentos conhecer várias letras e ler inclusive algumas palavras. A palavra 'peixe' não é desconhecida e é bastante provável que, se a visualizasse, soubesse lê-la. Mas, o que é certo é que sabe que 'peixe' começa com 'P', pois isto foi visto em outra atividade, e que reconhece que 'lata' começa com 'L'. Assim sendo, apesar de saber que não está escrito 'peixe' no papel, dá esta resposta. De novo cabe perguntar o que ocorre aí.

Há um conceito em circulação que parece ser do conhecimento de JU: o conceito 'lata'. Não se pode afirmar de que modo este conceito está constituído, mas trata-se de um objeto que ele conhece, que manipula, e que reconhece como representado nos gestos feitos pela professora e pela pesquisadora. Contudo, ao tentar inscrever esse conceito em uma representação diversa da gestual - palavra escrita ou falada - JU hesita. O que significa a palavra 'lata'? Resiste à atribuição que está sendo proposta, não concorda que se trata do mesmo conceito. Ele desconfia da nomeação utilizada pelos interlocutores ouvintes. Por quê? Que funcionamento de linguagem este comportamento denuncia?

Parece haver um problema de 'tradução'. Que palavra, na oralidade, caberia para traduzir o sinal que ele conhece e atribui a esse conceito? Da mesma forma, que representação escrita 'corresponderia' ao conceito 'lata'?

Quando é solicitado que identifique 'lata', ele diz *Peixe*, aderindo a um significado preferencial naquela circunstância. Não parece importar, o fato de esse nome não coincidir com aquele escrito em seu caderno.

Há um desencontro, um deslizamento de sentidos em relação ao objeto que está sendo focalizado, um deslizamento para aquilo que remete ao que o

objeto contém. O desajuste da palavra escrita com aquela que ele propõe não o leva a uma busca de solução diversa. Ele mostra-se satisfeito com o que conhece, apesar da incongruência.

Por outro lado, há um sentido aderido ao gesto de 'abrir lata' do qual JU não se afasta. Trata-se de algo seguro, já consolidado que ele toma como confiável, sem abrir-se para novas negociações em relação ao trabalho de ensino que se apresenta. As tentativas feitas pela pesquisadora são compreendidas como impertinência: *Falô, falô, entendeu* (referindo-se a si mesmo). Para JU, não há nada de novo a ser dito sobre este assunto.

A situação como um todo propõe algumas reflexões. As dificuldades de linguagem/comunicação vividas por esse aluno são presumivelmente estressantes. Quando ele consegue formular seu conhecimento, parece prender-se a essa formulação irredutivelmente e não procura redimensioná-la, demonstrando uma atitude semelhante àquela analisada na situação anterior. Mesmo que seus conhecimentos não corroborem sua idéia (aspectos da escrita e da oralidade ao ler a palavra), manter-se nesta posição, perseverar num sentido mostra-se menos temerário que a desestabilização do conceito e sua possível 'destruição'.

Sua atitude impinge uma certa inflexibilidade à linguagem (um conceito construído está pronto e acabado) que seguramente será problemática para a prática pedagógica e que, ao mesmo tempo, só pode ser entendida como efeito das suas experiências escolares com a linguagem. JU parece pensar que as tentativas argumentativas da pesquisadora se dêem somente por 'dificuldades de comunicação' (como se estivesse havendo um desentendimento entre interlocutores) e não atenta para a possibilidade de ela querer sugerir algo novo em relação aos conceitos já constituídos.

Situação 20 (19/10/94) - A pesquisadora lê com FG o texto: "ELA COME PLANTAS E MOLUSCOS" para o qual ele devia fazer um desenho.

PE- Ela come planta e...A tartaruga come planta, planta.
/TARTARUGA/, /COMER/, /PLANTA/, /PLANTA/

FG-(Expressão interrogativa)

PE- Planta, não?!? /PLANTA/ (Faz o sinal de forma lenta e marcada e move a cabeça negativamente)

FG- Não.

PE-(Pega uma revista e mostra desenhos e fotos de plantas, apontando as figuras) /PLANTA/

FG-(Olha atentamente)

CI-(Que acompanhava o diálogo interfere) Não dá. /ÁRVORE/

PE- Árvore não, grande. /ÁRVORE/, /NÃO/ e /GRANDE/ A tartaruga come planta pequena. /TARTARUGA/, /COMER/, /PLANTA/ e /PEQUENA/

FG continua atento, com feição confusa e começa a desenhar.

PE- O que é isso? (Apontando para a palavra **PLANTA**, dirigindo-se para JU)

JU- /ÁRVORE/

PE- Árvore não, planta. /ÁRVORE/, /NÃO/ e /PLANTA/

JU- Não, tá errado. /ERRADO/

PE- Não tá errado. /NÃO/ e /ERRADO/

JU- /PLANTA/ (Chama a atenção da professora e faz expressão interrogativa)

PR- Planta, verde, árvore. /PLANTA/, /VERDE/ e /ÁRVORE/

PE- Mas árvore não. /ÁRVORE/ e /NÃO/

JU- Igual. /IGUAL/

PR-(Dirige-se para a lousa) Igual não. /IGUAL/ e /NÃO/ (Desenha um vaso com uma folhagem)

FG observa todo este episódio e volta a desenhar.

FG após ter desenhado a planta, fazendo um desenho muito parecido com o da professora, chama a atenção da pesquisadora e mostra seu desenho.

PE- Planta, planta. /PLANTA/

FG-(Faz um gesto com as mãos descendo paralelas) /GRANDE/, /TARTARUGA/ e /PEQUENA/

PE- Não, não.(Balançando a cabeça) A tartaruga come planta.
/TARTARUGA/, /COMER/ e /PLANTA/

FG- /COMER/ (Com feição interrogativa)

PE- Come!! /COMER/ (Balançando a cabeça assertivamente)

FG- /COMER/, /GRANDE/ (Faz este sinal na direção de sua barriga, como se ela estivesse enchendo)

PE- É sim. A tartaruga come molusco. /TARTARUGA/, /COMER/ e /MOLUSCO/ (Aponta também para o desenho de um molusco na lousa)

FG-(Faz expressão de nojo)

PE- A tartaruga gosta de planta e gosta de bichinho. /TARTARUGA/, /GOSTAR/, /PLANTA/, /TARTARUGA/, /GOSTAR/ e /MOLUSCO/

FG se distrai e depois volta a desenhar. Quando seu desenho está pronto observa-se que ele desenhou a tartaruga no vaso, bem pequena, comendo a planta pela raiz como uma formiga.

FG mostra, já no início da situação, dúvidas sobre o significado da palavra planta. Na verdade, o episódio revela que a maioria dos alunos conhecia o sinal /ÁRVORE/ e que este se superpunha ao conceito planta. A

pesquisadora, então, procura marcar que tratava-se de dois conceitos diferentes, focalizando os dois sinais diversos. Entretanto, não assume o papel de explicitar o conceito planta como genérico e árvore como uma categoria específica dentro do conceito planta, o que seria desejável, uma vez que a justaposição entre estes conceitos acaba aparecendo em dois momentos: quando os alunos dizem que 'tá errado', questionando a distinção proposta pela pesquisadora; e quando comentam que os dois conceitos se equivalem, o que de certa forma é reforçado pela professora. A pesquisadora opta por dimensionar as plantas como menores que as árvores, distinção essa que, na situação, soluciona os problemas de compreensão sobre do que as tartarugas se alimentam, mas que transforma, de forma restrita, os conhecimentos dos alunos. Sua explicitação restringe-se a algo mais simples de ser compartilhado, dadas suas dificuldades em comunicar-se com os alunos surdos.

É importante ressaltar que opções, como a que foi feita pela pesquisadora, que empobrecem o trabalho conceitual, são freqüentes na prática pedagógica dirigida aos surdos. Temas ou questões apresentados em sala de aula que poderiam ser amplamente discutidos, em geral, são reduzidos a comentários mínimos, ou restritos aos sinais melhor dominados pelo interlocutor ouvinte, sem que este se arrisque a expandir muito a conversação, o que poderia levá-lo a problemas de inteligibilidade que são, preferencialmente, evitados. Fato semelhante ocorreu na situação 16, quando a professora 'esconde' o pronome, sem tentar explicar para o aluno o que é um pronome. Espera-se que os alunos surdos tenham ampliadas suas capacidades de generalização e que sejam menos 'concretos' (Vide comentários de professores colhidos por Mélo, 1995); contudo, as vivências interacionais a que estão submetidos pouco propiciam essas ampliações.

Retomando a análise da situação, pode-se observar que a instabilidade do conceito 'planta' gera outras questões em seu bojo. FG

inicialmente se mostra desconfiado: 'Tartaruga come planta?', 'O que será planta?' Ao ver o desenho da professora mostra-se mais convencido. Apesar dos sinais, fala, fotos e figuras, foi o desenho que representou de forma mais convincente para ele o que 'significava' planta.

Após ver o desenho da professora, ele tenta discutir com a pesquisadora aspectos da planta e da tartaruga que não são interpretados por ela. Ele se refere ao tamanho da planta e da tartaruga, e a pesquisadora sem compreender suas intenções retoma a proposição de que tartarugas comem plantas. Ele faz uma expressão interrogativa a respeito de comer e faz um gesto na direção de sua barriga, o qual não foi possível interpretar. Ele procura discutir algo com sua interlocutora, e ela, por sua vez, não é capaz de compreender suas intenções. Para manter o diálogo, ela reforça a idéia de que tartarugas comem plantas e moluscos e FG demonstra nojo por essa opção, dando dicas de que compreende o que está sendo dito, ao menos neste momento.

É apenas quando FG apresenta seu desenho que revela-se o inusitado. Só, então, é possível levantar a hipótese de que FG fez um percurso interpretativo muito diferente daquele esperado por seus interlocutores. É pelo desenho que revela suas idéias e o sentido que deu à proposição como um todo.

FG havia visto tartarugas e jabutis em um passeio recente, feito pela classe, e nas atividades envolvendo o texto sobre as tartarugas se discutiu que elas moram em rios, lagos e mares; foram vistas fotos e comparados seu tamanho natural com aquele visto nas fotografias; entretanto, ele não teve problemas em desenhá-las pequenas, na terra do vaso, comendo a planta pela raiz. Qual sentido foi constituído? A partir de que pressupostos?

A estranheza frente à sua resposta é causada basicamente pelo deslizamento de sentidos que aí se opera. Na situação, FG busca atender

aos seus conhecimentos sobre plantas e sobre os animais que podem se alimentar delas. A planta trazida pelo desenho da professora é uma planta 'doméstica', no vaso, um pouco diferente daquela comum ao *habitat* das tartarugas. FG que, provavelmente, tem experiências com plantas em casa, já deve ter observado animais no vaso, que, em geral, trata-se de insetos. Se a tartaruga come planta, conforme foi preconizado pelo texto, ela deve ser como os animais que ele conhece no vaso, ou seja, do tamanho de um inseto.

Para aderir a este sentido FG teve que, de certa forma, renegar uma série de conhecimentos constituídos, até então, sobre as tartarugas: seu tamanho real, pois as vira na visita citada anteriormente; o fato de morarem na água; as fotos que viu sobre elas, etc. O que o levou a isso?

Parece que 'planta', alvo da discussão que envolveu esta atividade, tornou-se o conceito mais importante, e foi a partir dele que os outros elementos ganharam sentido. Ao conceber 'planta' como algo 'no vaso', a tartaruga só poderia compor essa relação assemelhando-se a um inseto.

Um sentido instaura-se com força e carrega os demais, sem que o aluno se preocupe com as incoerências que esta opção possa trazer. Há uma subordinação a um sentido que, ao deslizar, nega elementos vistos anteriormente, mas o curioso é que isto não atormenta o sujeito envolvido. Há uma busca de constituir sentidos e, uma vez que são alcançados, eles alavancam outros que estão ao seu redor.

Esta opção de FG por um sentido não convencional, diverso, o faz produzir um desenho que torna-se, no mínimo, curioso para seus interlocutores. O que faz a tartaruga naquele lugar? Trata-se de uma configuração um tanto inesperada. Podem-se fazer interpretações, não deixam de ser sentidos 'possíveis', por isso interpretáveis, mas por quê ocorre?

A pouca possibilidade de negociação, no que diz respeito a uma discussão para estabilizar sentidos, contribui para ocorrências como estas. É difícil discutir com o aluno porque ele fez seu desenho daquela forma. FG tentou, no desenrolar da atividade, discutir com a pesquisadora suas idéias sobre tartarugas e plantas, mas não foi compreendido; ficou apenas a ilusão de que tivessem partilhado sentidos. Essa efetividade aparente de comunicação escamoteia a incompreensão da pesquisadora e permite que vários sentidos circulem como aceitos. O pouco esclarecimento dado sobre a diferença árvores/plantas, também justificada pelas dificuldades de comunicação, oportuniza que um desenho seja feito para esclarecer/conturbar os conhecimentos. É a fragilidade contratual da linguagem, neste contexto, que, em última instância, instaura tais acontecimentos.

O jogo dinâmico da constituição de sentidos, permeado por uma linguagem fragmentária, híbrida, pouco estável, induz perseverações de sentidos, permite deslizamentos extensos, profundamente divergentes das expectativas do interlocutor.

Outro ponto relevante é a influência que teve para este aluno o desenho da professora. Ela talvez pudesse representar o conceito 'planta', através do desenho, de inúmeros modos (também o desenho é polissêmico), contudo, fez uma escolha que marcou o modo de compreensão do aluno, levando-o a uma elaboração de sentido diversa daquela que desejava. Este fato aponta para as consequências pedagógicas de atos que, na maioria das vezes, não são tidos como relevantes para esta prática. Na situação 21, o ato de se abanar da pesquisadora gerou sentidos não pretendidos, mas que foram inevitavelmente apreendidos pelos interlocutores, que, de posse deles, deram espaço a outros e novos sentidos que se constituíram.

As interlocuções entre surdos e ouvintes no contexto pedagógico focalizado estão marcadas pelo uso de vários recursos semióticos, constituindo um hibridismo, que apesar de ser preconizado pela comunicação total como necessário e importante para a comunicação entre surdos e ouvintes, traz uma série de problemas como os que foram levantados ao longo das análises feitas neste estudo. Um mesmo conceito/conhecimento pode ser explicitado de diferentes formas gerando instabilidades e desconfianças que possibilitam que o sentido pretendido, ao invés de ser partilhado, se perca, deslocando-se para outras possibilidades de significação.

Como já foi comentado, nas interlocuções entre ouvintes também ocorre o uso de diversos recursos semióticos, contudo, há uma língua comum partilhada entre os interlocutores que dá sustentação à interlocução. Podem ocorrer mal-entendidos, deslizamentos de sentidos, confusões, mas, em geral, não se verificam ocorrências tão dramáticas quanto aquelas observadas nas relações surdos/ouvintes. A ausência de uma língua impõem o uso de vários recursos semióticos resultando em situações como as aqui analisadas.

O deslizamento de sentidos, nestas relações, é muito intensificado. O surdo desconsidera aspectos da interlocução importantes e em sua elaboração chega a sentidos muito inusitados, sem aparente perturbação. A composição híbrida dos recursos semióticos presentes na interlocução nem sempre favorece o esclarecimento. O 'valor' dos elementos, seja gesto, sinal, oralidade ou escrita, é muito pouco contratual, convencional. O que se observa é uma 'mini-comunidade lingüística' tentando estabelecer contratos mais efetivos, sentidos mais estáveis, a partir desse mesmo hibridismo. É nele, e através dele, que se dão os deslocamentos e que podem, até, se dar os sucessos comunicativos.

Neste contexto, os processos de construção de conhecimento tomam rumos inesperados. É somente pelo esforço de análise, que várias das interlocuções aqui registradas puderam ser interpretadas. Estas mesmas situações, em sala de aula, trouxeram perplexidade e pouca ou nenhuma compreensão. Ora porque na elaboração do sujeito os sentidos deslizavam sem que o interlocutor se apercebesse, gerando instabilidades nas relações dialógicas; ora porque os sujeitos se atinham perseverantemente a um certo sentido, não pretendido na situação, ficando impedido de formular novas conceitualizações, ainda que o conceito em questão assim o exigisse. Trata-se de momentos desconcertantes, onde o que é 'dito' causa surpresa, estranheza e impossibilidade de interpretação momentânea ou permanente.

Considerando-se que o surdo vivencia a linguagem permeada por múltiplos recursos semióticos, pode se pensar que esta linguagem apresenta-se fragmentada, multifacetada nos diversos elementos que a compõe. Porém, o acompanhamento das situações envolvendo surdos e ouvintes indica que a interpretação do surdo não se faz de forma fragmentada, mas integrada numa 'gestalt'. Essa 'gestalt' - a percepção de um todo integrado - justificaria deslizamentos de sentidos como os observados nas situações analisadas. Trata-se de uma visão globalizada que prejudica a análise dos elementos constitutivos do todo, relacionando-os, comparando-os, visando construções mais coerentes.

Outro ponto importante a ser considerado é que, geralmente, as situações em que se verificam deslizamentos de sentidos são marcadas ora por um conhecimento parcial da escrita, ora por um conhecimento parcial da linguagem oral, ora por um conhecimento parcial dos sinais e gestos. É a falta de um domínio razoável desses sistemas que permite que os alunos dêem respostas 'descabidas', gerando perplexidade e dificultando a ação pedagógica na construção de conhecimentos.

O surdo, como qualquer interlocutor, busca na interlocução uma certa coerência. Procura relacionar os elementos presentes atribuindo-lhes um sentido. Entretanto, por suas problemáticas e estressantes experiências de linguagem, pode-se inferir que não aproveite (como os ouvintes) dos comentários, observações feitas no dia-a-dia, apontamentos que os diálogos entre as pessoas oferecem. Em geral, comentários, observações, etc. são feitos em linguagem oral, o que exclui o surdo, invariavelmente, dessas oportunidades. Desta forma, o surdo tende a depender, em se tratando de linguagem, dos momentos em que esta é dirigida para ele, ou efetuada numa modalidade que ele possa percebê-la. Assim sendo, as possibilidades de construção de conhecimentos pelos surdos, perpassadas pela linguagem, se restringem a um espaço muito menor do que aquele experimentado pelos ouvintes. Nas situações cotidianas o surdo tem a oportunidade de se envolver em várias vivências; entretanto, é o trabalho pedagógico que tem o compromisso de refletir sobre tais vivências, propondo discussões sobre elas, colaborando para sua elaboração.

Todavia, o espaço acadêmico, perpassado pelas dificuldades de linguagem e de comunicação, apresenta-se como um espaço de problemática efetivação dos conteúdos pedagógicos e da construção de conhecimentos tidos como científicos ou sistematizados. *"O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos."* (Vygotsky, 1989, p. 78)

Desta maneira, se a sala de aula, que deveria ser o lugar especialmente estruturado para propiciar ao surdo a construção e ampliação

de conhecimentos, configura-se do modo apresentado, quais as consequências deste fato para os alunos surdos?

A intensidade dos deslizamentos de sentido, os problemas para as construções de conhecimentos socialmente partilhados não são equivalentes àquelas vivenciadas pelos ouvintes. As consequências para o surdo são muito mais nefastas. De um lado, porque não existem muitos outros espaços onde tais conhecimentos possam ser elaborados, dadas as suas dificuldades de linguagem. De outro, porque traz desdobramentos já bastante conhecidos. Os surdos levam mais tempo para perfazer o mesmo percurso curricular feito pelos ouvintes, chegando ao término com uma bagagem mais restrita de conteúdos desejáveis para sua formação, tanto quantitativamente como qualitativamente. Trata-se de um sério problema, já verificado por diversos estudos, mas, até agora, não devidamente sanado.

As análises feitas neste estudo buscaram explorar especificidades dos problemas de linguagem, que são grandes responsáveis por esta realidade. Conhecer estes problemas, refletir sobre eles e tentar solucioná-los pode modificar de alguma forma a prática pedagógica direcionada ao surdo, contribuindo para seu desenvolvimento e para a elaboração de conhecimentos necessários à formação de sua cidadania.

Quando se abordam as dificuldades acadêmicas de sujeitos surdos, em geral, são feitas referências a sua 'inflexibilidade semântica', ou seja, ao fato de o surdo ter dificuldades em considerar diferentes sentidos de uma mesma palavra. Essa ocorrência parece ser esclarecida, em certa medida, pelas análises aqui expostas. Nos processos de construção de sentidos ocorrem, por vezes, deslizamentos para sentidos diferentes daqueles pretendidos no contexto, fazendo com que os sujeitos surdos acabem perseverando marcadamente nestes sentidos (isso caracterizaria a 'inflexibilidade semântica'). Contudo, perseverar num sentido mostra-se uma solução possível diante da 'incerteza' criada pela não partilha

efetiva de uma língua comum. Visto sob essa ótica, o surdo não sofre de 'inflexibilidade', mas sim de uma 'flexibilidade' notável para superar os obstáculos que as situações de interlocução com ouvintes colocam.

Os três últimos episódios analisados marcam a força dos deslizamentos de sentidos mostrando como eles acontecem de forma contundente na relação entre surdos e ouvintes. Mas eles permitem entrever um outro ponto importante. Em todas as situações analisadas nota-se que, apesar dos conceitos focalizados não terem sido elaborados como se pretendia (o sentido de botar, o sentido de lata, a proposição 'tartaruga come plantas'), eles não deixaram de implicar um ativo trabalho de significação. Os mal-entendidos, os desencontros não geraram simplesmente um espaço vazio, mas, ao contrário, algum conhecimento foi construído ocupando esse lugar. Nas interações os sujeitos constituem sentidos, ainda que, por vezes, profundamente diversos daqueles pretendidos. Os alunos, apesar de estarem à deriva em muitas situações, buscam sempre elaborar sentidos, por mais complexos ou inusitados que possam parecer ao observador. Eles teimam em significar, mesmo que suas interpretações sejam, por vezes, ininteligíveis ou estranhas para seus interlocutores.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentadas remetem a alguns pontos de reflexão. O primeiro deles diz respeito à problemática da prática pedagógica na educação dos surdos. De certa forma, cada situação apontada abre questões sobre os problemas dessa prática, sua ineficiência em 'ensinar' e sobre as dificuldades encontradas para fazer emergir e consolidar os conteúdos pedagógicos.

Praticamente todos os alunos da sala de aula analisada tiveram experiências escolares anteriores de no mínimo 4 anos (com exceção de um aluno), contudo, é marcante como tais experiências tenham contribuído pouco para seu desenvolvimento comunicativo e acadêmico. Comparando o aluno que não frequentou escola anteriormente à experiência focalizada (JU) com os demais, não se notam diferenças relevantes em relação ao seu desempenho, nas atividades. A passagem pela escola, seja ela regular ou especial, não propiciou recursos consistentes para uma interação comunicativa fluente ou a consolidação de conhecimentos sistematizados. Qual é o verdadeiro papel da escola nestes casos? Ensinar, ou apenas abrigar estes alunos por uns anos, contribuindo incipientemente para sua formação?

Os dados analisados permitiram verificar que a prática pedagógica observada está toda permeada pelos problemas que envolvem as relações dialógicas. Na questão da interlocução e das bases comuns e na dinâmica interativa entre professor-aluno ocorrem episódios que podem ser chamados de diálogos, mas parecem prevalecer as situações de 'não-diálogo', onde a intenção de partilhar sentidos não se realiza de maneira eficaz.

Contudo, a organização da prática pedagógica e das atividades propostas aos alunos mostra-se alheia a este problema. A professora e os alunos seguem utilizando os vários recursos semióticos, buscando manter-se a 'comunicação'. Todos os impasses e descompassos vivenciados não são abordados, discutidos ou assumidos (pelas próprias dificuldades de

comunicação). A professora observa a lentidão e a dificuldade de seus alunos em progredirem nos conteúdos pedagógicos, mas tais lentidão e dificuldade são atribuídas a características dos surdos e não aos acontecimentos que se apresentam cotidianamente em sala de aula.

Assim, a prática pedagógica está voltada para os aspectos comunicativos, mas eles são insuficientes para dar conta de toda a complexidade dos aspectos de linguagem envolvidos nos processos dialógicos e no processo de conhecer. No contexto de sala de aula observado, são utilizados recursos voltados, principalmente, para o nível de funcionamento comunicativo. É apenas este nível que é valorizado/priorizado.

Contudo, o problema principal dos surdos está na questão da linguagem e não simplesmente nas questões do funcionamento comunicativo. As crianças ouvintes ao nascerem são interpretadas/faladas por uma língua, na qual, mais tarde, terão a possibilidade de, também elas, serem intérpretes e falantes. No caso da criança surda, ela é tipicamente interpretada pela mãe ouvinte na língua oral de seu grupo social, mas, em geral, não chegará a ser um intérprete/produtor satisfatório nesta língua.

Estudos apontam (Behares, 1987; Marchesi, 1987; Ferreira-Brito, 1993) que a criança surda vai ter uma chance maior de se tornar intérprete/produtor eficiente, se houver um uso efetivo de sinais em seu meio, pois, a partir do uso de uma língua de sinais ela, pode se constituir como um interlocutor 'pleno'.

Quando, num contexto comunicativo entre surdos e ouvintes, o sinal é inserido apenas de forma utilitária, só para esclarecer aspectos da língua oral, as experiências de linguagem podem trazer problemas importantes para os surdos. Os sinais não são aproveitados como língua e como possibilidade de o surdo tornar-se um interlocutor de outros sujeitos, como no contexto

de sala de aula aqui apontado. Ocorre que, com a mudança de ambiente e interlocutores, os sinais, que são pouco estáveis, como pode ser visto em vários momentos da análise, também se modificam e então se confundem, porque não são usados como língua, sistematicamente. Não se pode esperar que o aluno surdo se torne um interlocutor em sinais porque ele não está verdadeiramente envolvido com este sistema lingüístico, não está imerso nele. É um sistema que ora surge, ora não, e isto não possibilita que ele se constitua interlocutor nem nesta língua e nem na língua do grupo majoritário.

Estes problemas com a linguagem favorecem as situações de ilusão comunicativa e de mal-entendidos. O 'mal-entendido' passa sempre pela representação que um sujeito tem de seu interlocutor. É quando na relação dialógica ocorre uma estranheza, algo inesperado que precisa ser esclarecido, o que nem sempre é possível. Entre ouvintes isso também ocorre, mas deve-se levar em consideração o fato de que existe um sistema/língua entre eles que possibilita, ao menos parcialmente, as negociações na busca de um sentido comum.

No caso dos surdos, no contexto analisado, esse sistema comum praticamente não existe, os interlocutores dominam precariamente uma ou outra forma lingüística e, para que a interpretação se dê, é preciso um grande esforço dos interlocutores. Para que a comunicação se efetive, é preciso que haja interpretação, e nem sempre os interlocutores são capazes de alcançá-la. Os surdos aqui observados não tem domínio suficiente de uma língua, e o que apresentam são fragmentos que precisam ser interpretados. O outro, muitas vezes, não é capaz de interpretá-los, pela própria precariedade dos fragmentos apresentados, ou pela modalidade em que se apresentam. Interfere nisso, também, o jogo de imagens e os valores que se interpõem entre os interlocutores.

O interessante é que os dados revelam que também os surdos se incomodam com a questão do mal-entendido. Eles mostram ter construído imagens de seus interlocutores, considerando-os mais ou menos aptos para interpretar aquilo que propõem. Diante da pesquisadora, por exemplo, que tem dificuldades visíveis de comunicação com eles, eles colocam em dúvida vários temas por ela apresentados, questionando a veracidade do que diz, e não se sentem seguros, muitas vezes, de que ela tenha compreendido suficientemente bem aquilo que procuraram explicitar. Em muitas situações pedem à professora que sirva de intérprete para se certificarem que os sentidos pretendidos foram alcançados. Colabora para isso o jogo de imagens/representação e a necessidade que eles têm de serem interpretados o mais adequadamente possível.

Na primeira parte da análise foi possível identificar situações onde a comunicação entre surdos e ouvintes se efetiva, situações onde aparece a ilusão da eficácia comunicativa e situações de mal-entendido envolvendo o uso de diversos recursos sem que se tenha obtido sucesso comunicativo.

O uso de diferentes recursos semióticos nas situações de interlocução é preconizado pelas práticas orientadas pela comunicação total, e são utilizados justamente na tentativa de suprir lacunas que ocorram na interlocução, dado o domínio apenas parcial dos interlocutores de uma língua. A idéia central é que estes recursos facilitariam a comunicação. O que a análise dos dados mostra é que nem sempre isso ocorre. Muitas vezes, a partilha de sentidos não é alcançada e, ao contrário, são gerados sentidos não pretendidos que comprometem ainda mais a relação entre os interlocutores. A análise feita indica para o fato de que um dos pressupostos mais importantes da comunicação total - o uso de múltiplos recursos semióticos, ajustados às necessidades de cada um, favorece a comunicação - é no mínimo discutível. O que se verifica é que tais ajustes 'individuais' são bastante difíceis de serem feitos no

cotidiano da sala de aula e o que realmente se observa é a multiplicidade de recursos sendo usada indiferenciadamente.

O uso de múltiplos recursos semióticos pode favorecer, então, o estabelecimento de uma tensão no esforço do professor de orientar seu aluno para alcançar um certo significado estabilizado. O professor se vê diante de uma série de opções que trazem certa desorientação. Muitas vezes, ele acaba optando por recursos que o afastam de seus próprios objetivos, favorecendo a dispersão de sentidos e não sua convergência. O desenho feito pela professora, apresentado na situação 20, ilustra de forma interessante como sua intenção de esclarecer a dúvida do aluno, acaba levando-o a uma construção de sentidos não pretendidos, e incongruentes com todo o contexto em questão.

Além disso, os dados apontam para os efeitos dos problemas de comunicação para a construção de conhecimento. Quando a comunicação se efetiva, o que nem sempre ocorre, abre-se espaço para as interações entre professor-aluno na tentativa de gerar novos conhecimentos, como é o objetivo da prática pedagógica. A construção de conhecimentos, que é feita com/na e pela linguagem, sofre então os efeitos dos problemas de comunicação apontados anteriormente. Porém, apesar das dificuldades, muitos conhecimentos são construídos no espaço pedagógico ocupado pelos surdos.

Entretanto, uma análise mais aprofundada dessas situações revela certas peculiaridades que não podem ser negligenciadas. Muitas vezes, em situações escolares em que se pretende que os alunos construam certos conhecimentos, eles inesperadamente constroem outros, bastante diferentes daqueles almejados. A falta de uma língua comum entre os interlocutores, o domínio precário de uma língua, e o uso de diversos recursos semióticos contribuem decisivamente para que isso ocorra. Tratam-se de deslizamentos de sentidos, que levam a sentidos não pretendidos e que trazem à prática

pedagógica vários problemas. O professor pretende que o aluno construa um certo conhecimento, e este chega a um outro, por vezes, distante e incongruente com aquele pretendido. Além disso, geralmente, os alunos não se dão conta dessa ocorrência, acreditando que os conhecimentos construídos são àqueles pretendidos pelo professor.

A análise dos dados favorece também a compreensão do caminho feito pelos alunos para chegar a certos sentidos, aparentemente 'descabidos'. É importante destacar que, apesar de todas as dificuldades verificadas para a negociação da construção de sentidos, os alunos buscam construir algum sentido, ainda que distante daquele pretendido, não deixando uma lacuna, mas chegando a algum conhecimento.

O professor na sala de aula busca eger e estabilizar certos sentidos. Ele espera que os alunos 'aprendam' de alguma maneira aquilo que ele pretende 'ensinar'. Desta forma, o professor atua com a ilusão do sentido pretendido (como em geral qualquer interlocutor), ou seja, de que os alunos estão partilhando com ele um mesmo sentido, ainda quando ele é consciente da diversidade polissêmica característica dos processos linguísticos. Agir assim é importante para o professor, ele precisa acreditar que seu interlocutor vai compreender o sentido que ele pretende partilhar. Contudo, o que se observa, mesmo nos contextos pedagógicos que envolvem exclusivamente ouvintes, é que essa partilha de sentidos ocorre apenas parcialmente, não ocorre ou ocorre de modo muito diferente do pretendido (Góes, a sair).

O que se observa, predominantemente nas práticas escolares, é uma visão idealizada e didatizada dos processos de construção do conhecimento. Acredita-se que certo conhecimento é apreendido de uma certa forma. Assim, se o professor seguir um dado percurso, o aluno aprenderá um dado conceito. Entretanto, quando se observa mais atentamente as ocorrências em sala de aula, se percebe que o processo de construção de conhecimento é

tortuoso, não linear e, porque não dizer, 'desarrumado'. No processo de construção de conhecimentos estão implicados o sujeito, o objeto a ser conhecido, as relações sociais/culturais e a linguagem. Não é possível prever de que modo esse processo de dar-á, pois são muitas as variáveis implicadas, todas elas dinâmicas pelas inter-relações que podem ser estabelecidas. Um modelo 'ideal' de ensino/aprendizagem cai por terra porque entram em jogo a linguagem e sua polissemia, o social e suas múltiplas relações que tornam o processo denso, complexo, indicando a necessidade de uma revisão dessa forma de conceber a construção do conhecimento no espaço pedagógico.

Se nas práticas escolares envolvendo alunos ouvintes o processo de construção de conhecimentos envolve toda essa complexidade, o que dizer dos processos que envolvem alunos surdos? No caso dos surdos a possibilidade de elaboração de conhecimentos através da linguagem é híbrida e inconstante demais para uma estabilização. A questão da polissemia se amplia de tal forma, uma vez que a maioria dos recursos utilizados é pouco contratual, que os sentidos possíveis são tantos, os deslizamentos de sentidos são tão intensos, que se abre, praticamente, a possibilidade de construção de 'qualquer sentido' e, conseqüentemente, 'nenhum sentido' (dentre aqueles desejáveis como conteúdo pedagógico) é alcançado.

O espaço pedagógico aqui focalizado define-se como aplicando pressupostos da comunicação total. Contudo, pela análise, pode-se notar que aspectos de uma abordagem oralista se escondem sob este rótulo. Isso faz com que o contexto educativo, além de híbrido para comunicação, semioticamente falando, seja dúbio em relação à proposta e à abordagem pedagógica. Tais questões mostram-se preocupantes, pois convergem para um espaço estreito de possibilidades de trabalho pedagógico: dificuldades

comunicativas evidentes, concepção de linguagem problemática e conseqüente dificuldade de ampliação do funcionamento conceitual do aluno.

Pode-se apontar que a comunicação total, independentemente da versão em que se apresente, e do modo de abordar o uso da língua oral e dos sinais centra-se, basicamente, no funcionamento comunicativo da linguagem. O modo de implementar a prática pedagógica está construído sobre este confinamento da linguagem (ela só é considerada enquanto comunicação). Isto constitui um sério problema porque nega, de certa forma, toda a multiplicidade das instâncias de significação, e não dá conta de explicar acontecimentos como os analisados no capítulo V. As práticas de comunicação total produzem efeitos que a própria abordagem não possibilita compreensão.

A linguagem nasce num plano de funcionamento interpessoal e isso é que vai permitir o funcionamento intrapessoal. No caso dos surdos, esse funcionamento interpessoal está bastante comprometido e fragmentado, como foi possível verificar em certas situações apresentadas, e certamente esse modo de funcionar tem implicações sobre a formação de seu plano intrapessoal. De que maneira a prática pedagógica interfere sobre tais aspectos?

A linguagem tem diferentes papéis frente ao processo do desenvolvimento do ser humano. Quando se olha para essa multiplicidade, logo se percebe que reduzir a questão aos aspectos comunicativos é um erro. Nesse sentido, a participação da linguagem no processo de conceitualização é muito importante por ter aí um papel constitutivo. O processo de conhecimento está vinculado à palavra e não se restringe à conversa entre os interlocutores, mas é pelo próprio funcionamento da linguagem que a construção do conhecimento se dá.

A linguagem como constitutiva do processo de construção do conhecimento aparece de forma restrita na comunicação total. Na prática

pedagógica que segue esta abordagem, toma-se como referência quase exclusiva a comunicação e os outros papéis da linguagem são negligenciados, desconsiderados.

O próprio termo 'Comunicação Total' pede uma reflexão especial. Ele indica que a comunicação/comunicar é o centro, é o aspecto fundamental das relações do surdo com sua educação. Sugere que 'comunicar' é o 'total' da linguagem. Em princípio, o termo 'total' significa que se pode recorrer a 'tudo' para conseguir a comunicação, mas este objetivo parece voltar-se contra si mesmo, e o que se nota é que essa totalidade de recursos traz problemas para a comunicação, comprometendo sua efetivação. Além disso, este 'total' (totalidade de recursos) torna-se o 'total' da linguagem, reduzindo-a, convertendo-a simplesmente em comunicação. A consequência prática dessa opção, vista nas análises, revela que nem mesmo os objetivos comunicativos são alcançados plenamente, enquanto todos os demais aspectos que poderiam/deveriam estar sendo trabalhados ficam negligenciados.

Assim sendo, faz-se necessária uma reflexão mais aprofundada sobre este tema, considerando a linguagem enquanto processo humano fundamental, visando compreender melhor os processos de construção de conhecimento no contexto escolar e, a partir dessa compreensão, repensar o papel da linguagem na educação dos surdos, refletindo sobre as adequações e inadequações das propostas educacionais correntemente oferecidas a eles.

As propostas educacionais vigentes reunidas sob a orientação da comunicação total estão baseadas na 'riqueza' dos recursos semióticos para efetivar a comunicação sem uma preocupação real com a falta de uma língua partilhada efetivamente. Essa opção intensifica/conduz a uma extrema instabilidade e flutuação de sentidos no jogo dialógico e, conseqüentemente, nos processos de construção de conhecimentos que, muitas vezes, ficam 'a deriva'. Não porque não tenham uma direção, mas por tomarem uma direção muito distante da intencionalidade do trabalho

pedagógico e do compromisso da escola para com a sistematização de conhecimentos do aluno.

O estudo mostra que o aluno não fica sem entender nada, ou sem construir conhecimentos, mas que para que sentidos se constituam é preciso um grande esforço dos interlocutores, com um alto custo de investimento de atenção e tempo.

O que se nota é que a atenção pedagógica está voltada para as questões comunicativas e estas são apenas a ponta do iceberg, são as questões de linguagem propriamente, aquelas envolvidas nos processos de construção do conhecimento, que se apresentam ainda mais comprometidas, gerando processos pouco conhecidos e estudados, com consequências nefastas, estas já bastante conhecidas. A questão do deslizamento parece ser uma dessas questões, e a de constituição de sentidos diversos, outra, que apontam para a complexidade do problema.

O foco da problemática pedagógica que envolve os surdos não se encontra, então, numa relação dicotômica. A questão central não está no fato do aluno aprender ou não aprender; de o aluno assimilar muito ou pouco dos conteúdos partilhados em sala de aula; de haver ou não uma produção de sentidos. As avaliações de caráter quantitativo, focalizando se o aluno aprendeu muito ou pouco passam ao largo do ponto crucial do problema que, seguramente, é muito mais complexo. Compreender dicotomicamente a questão pedagógica que envolve os alunos surdos significa, de certa forma remontar e, porque não, simplificar, remetendo apenas para as questões da eficácia comunicativa. O foco é muito mais amplo, envolvendo as questões de linguagem.

Os episódios analisados formam um conjunto de indicações que apontam para a repercussão dos problemas de linguagem para os programas sócio-educacionais. Não parece adequado pensar ou propor um modelo único de abordagem educativa para os surdos, mas é preciso considerar que, qualquer

que seja o projeto educacional nessa área, se faz necessário criar novas condições para a aprendizagem, que levem em conta, predominante, os aspectos de linguagem envolvidos na interações surdos-surdos e surdos-ouvintes.

É importante que essa multiplicidade de recursos semióticos, que esconde em si uma mixórdia, não fique sustentando o trabalho pedagógico. É através da língua de sinais que o surdo pode ter um desenvolvimento de linguagem pleno e que os problemas aqui apontados podem ser minimizados. O trabalho pedagógico precisa ser verdadeiramente sustentado por maneiras de inclusão efetiva da língua de sinais na educação. Através, por exemplo, da presença do surdo adulto participando do espaço pedagógico; através do professor ouvinte sendo verdadeiramente capacitado, conhecendo melhor a língua de sinais; por um aumento da informação das pessoas envolvidas na educação do que é língua de sinais.

Procedimentos como estes podem gerar uma transformação importante na prática pedagógica que envolve alunos surdos, capacitando-os, de forma mais verdadeira, para as necessidades sociais e culturais do grupo ao qual pertencem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKAMATSU, C.T. e ARMOUR, V.A.- "Developing written literacy in deaf children through analysing sign language". *American Annals of the Deaf*, 132 (1):46-51, 1987.
- BEHARES, L.E.- *Comunicación, lenguaje y socialización del sordo: una vision de conjunto*. Universidad de la Republica. Montevideo, 1987
- _____ - "Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição da linguagem pela criança surda". In M.C.MOURA, A.C.B. LODI e M.C.C.PEREIRA (Orgs.) *Língua de Sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.
- _____ - "Algumas considerações sobre os 'momentos' da abordagem da linguagem na obra de L.S. Vygotsky". *Temas de Psicologia*, a sair.
- BERONESI, S., MASSONI, P. e OSSELLA, M.T.- *L'italiano segnato esatto nell'educazione bimodale del bambino sordo*. Torino: Omega, 1991.
- BERONESI, S.- Palestra ministrada na cidade de Padova, Itália, como requisito para atualização de professores e outros profissionais envolvidos com a educação de surdos. *Unione delle Logopediste Italiane*, Fevereiro de 1992.
- BOUVET, D.- *The path to language: bilingual education for children*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1990

- CASELLI, M.C. e MASSONI, P.- "L'educazione al linguaggio del bambino sordo: Il metodo bimodale". *I Care*, 4:152-156, 1987.
- CASELLI, M.C., VOLTERRA, V., CAMAIONI, L. e LONGOBARDI, E.- "Sviluppo gestuale e vocale nei primi due anni di vita". In *Psicologia Italiana*, 1, pp.62-67, 1993.
- CORAZZA, S.- "The history of sign language in Italian education of the Deaf". In LANE, H. e FISCHER, R (Eds.) *Looking back. A reader on the history of Deaf Communities and their Sign Languages*. Hamburg: Signum Press, 1993.
- DEUCHAR, M.- "Implications of Sign Language Research for Linguistic Theory". In VOLTERRA, V. e STOKOE, W.- *SRL'83- Sign language Research*. Silver Spring: Linstok Press, 1985.
- EDMONDSON, W.H. e KARLSSON, F. (eds.)- *SRL'87- Papers from The Fourth Internacional Symposium on Sign Language Research*. Hamburg: Signum Press, 1990.
- ESMINGER, J.- *Comunicando com as mãos*. Piracicaba, SP: Shekinah, Editora e Gráfica, 1987.
- FELIPE, T.- "Bilingüismo e surdez". *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 14: 101-112, 1989.
- FERNANDES, E.- *Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos*, Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FERREIRA-BRITO, L.- *Integração Social e educação dos surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FRANCHI, C.- "Linguagem - Atividade Constitutiva". *Almanaque*, n. 5, São Paulo, Brasiliense, 1977, pp. 9-26.

GESUELLI, Z.M.- Aquisição da escrita pela criança não ouvinte. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1988.

GÓES, M.C.R.- A produção de texto por sujeitos surdos: Questões sobre a relação oralidade-escrita. *Anais do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização*. PUCSP, 1992.

_____ - *A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal*. Trabalho apresentado para concurso de Livre-Docência, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

_____ - "A construção de conhecimentos - Examinando o papel do outro nos processos de significação". In *Temas de Psicologia*, a sair.

JOHNSON, R.E., LIDDELL, S.K. e ERTING, C.J.- *Educazione degli studenti sordi - Principi per facilitare l'accesso ai programmi di studio*, Roma: Edizione Anicia, 1991.

LACERDA, C.B.F.- *Relações do processo de escrita com esferas da atividade simbólica em crianças submetidas ao ensino especial*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

- LANE, H.- *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*. Padova: Piccin, 1989.
- LANE, H, e FISCHER, R. (Eds.)- *Looking back. A reader on the history of Deaf Communities and their Sign Languages*. Hamburg: Signum Press, 1993.
- MARCHESI, A.- *El desarrollo cognitivo e linguistico de los niños sordo: perspectivas educativas*. Madrid: Alianza, 1987.
- MASSONE, M.I.- "O lingüista ouvinte frente a uma comunidade surda e ágrafa: Metodologia de Investigação". In M.C.MOURA, A.C.B. LODI e M.C.C.PEREIRA (Orgs.) *Língua de Sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.
- MÉLO, A. D. B. de- *Análise crítica de depoimentos de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 1995.
- MOORES, D. - *Educating the Deaf, Psychology, Principles and Practice*. Ed. Houghton Mifflin Co. Boston, 1978.
- MOURA, M.C.- *A Língua de Sinais na Educação da Criança Surda*. In M.C.MOURA, A.C.B. LODI e M.C.C.PEREIRA (Orgs.) *Língua de Sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.
- OATES, E.- *Linguagem das mãos*. 5. ed., Aparecida, SP: Ed Santuário, 1990.
- ORLANDI, E.- *Interpretação*. Ed. *Voices*, no prelo.

- PALANGANA, I.C.- "A função da linguagem na formação da consciência: reflexões". In *Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural, Cadernos Cedes*, 35, pp. 15-28, 1995.
- PEREIRA, M.C.C.- *Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP: SP, 1989.
- _____ - Ontogênese da comunicação gestual em crianças deficientes auditivas. In M.C.MOURA, A.C.B. LODI e M.C.C.PEREIRA (Orgs.) *Língua de Sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.
- _____ - Aspectos sintáticos da Língua Brasileira de Sinais. In M.C.MOURA, A.C.B. LODI e M.C.C.PEREIRA (Orgs.) *Língua de Sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993a.
- POLLACK, D. - *Education audiology for limited hearing infant*. Springfield, IL: Charles C. Tomas, 1970.
- RAMPELOTTO, E.M.- *Processo e Produto na Educação de surdos*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. 1993.
- RUBINO, R.- Entre ver e ler: O olhar do fonoaudiólogo em questão. In LIER-DE VITTO(Org.)- *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. São Paulo, Cortez Ed., 1994
- SACKS, O.- *Vendo Vozes. Uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SÁNCHEZ, G.C.M.- *La increíble y triste historia de la sordera*. Carácas:
Ceprosord, 1990.

SANDERS, D. A.- *Aural rehalitation*. New Jersey: Pretince Hall, INC,
Englewood, Cliffs, 1971

SCHLESINGER, H.S.- "The acqusition of Bimodal Language". In SCHLESINGER,
H.S. e NAMIR, L.- *Sign language of the deaf. Psychological,
linguistic, and sociological perspectives*. Londres: Academic Press,
1978.

SMOLKA, A.L.B.- "Conhecimento e produção de sentidos na escola: A
linguagem em foco". In *Implicações pedagógicas do modelo histórico-
cultural, Cadernos Cedes*, 35, pp. 41-49, 1995.

_____ - "A concepção de linguagem como instrumento: um
questionamento sobre práticas discursivas e educação formal". In
Temas de Psicologia, a sair.

STEWART, D.A.- "The effects of mode and language in total communication.
*The Association of Canadian Educators of the Hearing Impaired
Journal*, 13, 24-39, 1987.

_____ - "Linguistic input for ASL/English bilingual". *The
Association of Canadian Educators of the Hearing Impaired Journal*,
13, 58-70, 1987a.

- _____ - "Pesquisa sobre o uso de sinais na educação de crianças surdas". In M.C.MOURA, A.C.B. LODI e M.C.C.PEREIRA (Orgs.) *Língua de Sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.
- STOKOE, W.- *Sign Language Structure*. (ed. rev.), Silver Spring, Listok Press, 1978.
- TAESCHNER, T.- "Alcune definizioni relative al bilinguismo". (Nucleo Monotematico) *Etá Evolutiva*, 20, pp.89-92. 1985
- TRENCHÉ, M.C.B.- *A criança surda e a linguagem no contexto escolar*. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1995.
- VYGOTSKY, L.S.- *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____ - *Fondamenti di Difettologia*. Roma: Bulzoni, 1986.
- _____ - "Thinking and speech". In RIEBER, R.& CARTON, A. The collected works of L.S.Vygotsky. Nova York, Plenum Press, 1987, vol 1.
- _____ - *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VOLTERRA, V. e STOKOE, W.- *SRL'83- Sign language Research*. Silver Spring: Linstok Press, 1985.
- VOLTERRA, V. e CASSELI, M.C.- " 'Vedere' l'italiano: il caso dei sordi". In CRESTI, E. & MONEGLIA, M. - *Ricerche sull'acquisizione dell'italiano*. Roma: Bulzoni, 1993

VOLTERRA, V., CASELLI, M.C., RAMPELLI, L. P. e MARAGNA, S.- *Linguaggio e Sordità, Parole e segni per l'educazione dei sordi*. Firenze: La Nuova Italia, 1994.

WERTSCH, J. - *Vygotsky and the social formation of mind*. MA, Harvard University Press, 1985.

ZATELLI, S.- *Il metodo Verbo Tonale di Petar Guberina*. Torino: Ed. Omega, 1981.