

Maria Helena Figueira Glass

LINGUAGEM E SURDEZ
NO PERÍODO DOS PROTO-JOGOS DE LINGUAGEM

Tese apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Orientador:

Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan
Departamento de Lingüística – IEL - Unicamp

Co-orientadora:

Prof^a. Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira
CEPRE – Faculdade de Ciências Médicas - Unicamp

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
2001

UNIDADE BC
Nº CHAMADA 17/INT. 3.112
G463L
V _____ EX _____
TOMBO BCI 49268
PROC 16.83710 @
C _____ D X
PREÇO R\$11,00
DATA _____
Nº CPD _____

CM00167794-0

BIB ID 241386

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

G463L Glass, Maria Helena Figueira
Linguagem e surdez no período dos proto-jogos de linguagem /
Maria Helena Figueira Glass. - - Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientadores: Kanavillil Rajagopalan, Maria Cristina da Cunha
Pereira

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Estudos da Linguagem.

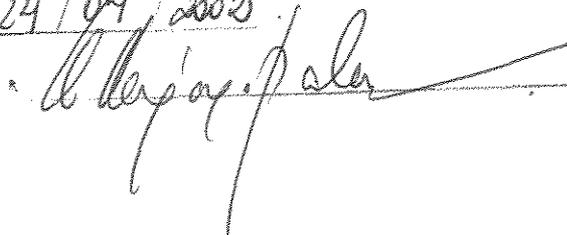
1. Linguagem. 2. Surdez. 3. Percepção. 4. Aquisição de linguagem.
I. Rajagopalan, Kanavillil. II. Pereira, Maria Cristina da Cunha. III.
Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da
Linguagem. III. Título.

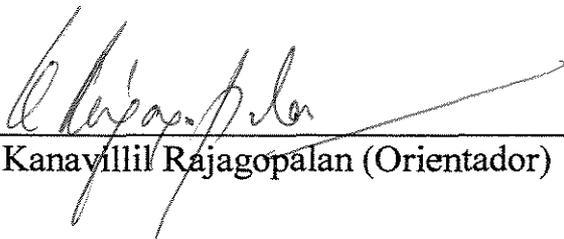
Este exemplar e a redaçãõ de _____
defendida por MARIA HELENA

FIGUEIRA GLASS.

e aprovada pelo Comitê Julgadora em

24/04/2003




Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan (Orientador)

Prof.^a. Dra. Maria Cristina da C. Pereira (Co-orientadora)

Prof.^a. Dra. Eulália Fernandes

Prof. Dr. Jonas De Araújo Romualdo

Prof. Dr. Leland McCleary

Prof.^a. Dra. Maria Laura T. Mayrink-Sabinson

-024264

MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS

A Rajan (orientador), Cristina (co-orientadora) e Canfield (orientador estrangeiro) pelo suporte acadêmico, paciência e amizade;

A minha família pela compreensão, carinho e apoio;

A amigos e colegas queridos, em especial Zilma, Elvira, Neuza, Maria José e Sydney Wong, que não pouparam incentivos e carinho;

A Olívia, querida amiga e anfitriã sem igual, pelo anos de carinho e endereço compartilhado.

Às professoras Rosa A. Figueira e Regina de Souza pelos comentários, críticas e sugestões durante a qualificação de tese.

Aos professores Ingedore Koch (Unicamp) e Canfield (University of Toronto) por supervisionarem as qualificações gerais requeridas pelo programa;

A Rose e Rogério da Secretaria de Pós do IEL por serem sempre tão solícitos e amigos;

A Maria Lúcia Name, pela revisão ortográfica e amizade;

Ao CNPq (que me concedeu bolsa de doutorado no país e bolsa sanduíche) sem o qual a realização desta tese não teria sido possível.

Para Daisy, Márcia, Cláudia, Susie, Freddy e Ziza
– meus irmãos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
 Parte 1 – OS PROTO-JOGOS DE LINGUAGEM.....	 19
1. Concepção wittgensteiniana de linguagem.....	22
2. Proto-jogos de linguagem.....	32
 Parte 2 - PERCEPÇÃO e os PROTO-JOGOS DE LINGUAGEM.....	 58
1. A discussão filosófica acerca da percepção.....	60
2. A discussão acerca da percepção no interior da psicologia.....	68
3. Percepção no período dos proto-jogos de Linguagem.....	93
 Parte 3 – SURDEZ, PERCEPÇÃO e PROTO-JOGOS DE LINGUAGEM.....	 108
1. Percepção da fala.....	109
2. Surdez e percepção.....	125
3. Surdez e percepção no período dos proto-jogos de linguagem.....	144
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 165
BIBLIOGRAFIA CITADA.....	173
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	192

RESUMO

É principal objetivo deste trabalho o desenvolvimento de uma argumentação que venha contestar o lugar-comum segundo o qual *infans* ouvintes e surdos encontram-se em situação diferente para a linguagem devido à capacidade auditiva dos primeiros e à falta dessa capacidade dos últimos. Acreditando que tal lugar-comum seja proveniente de uma determinada concepção de linguagem associada a uma concepção restritiva de percepção, proponho que a questão seja reexaminada a partir da concepção antropológica de linguagem de Wittgenstein, a qual abrange a percepção como elemento constitutivo da linguagem.

Por meio de discussão acerca de teorias filosóficas e psicológicas da percepção e de análise de evidências encontradas em experimentos realizados no interior da Psicologia Experimental e Desenvolvidamental, observo que os sistemas sensoriais são independentes e diferentes (em relação aos dos adultos) por ocasião do nascimento, apesar de funcionarem como um todo amalgamado. Sugiro, então, que o neonato não pode se valer exclusivamente de um sentido particular para seu desenvolvimento perceptual, haja vista a percepção ser muito mais que mera capacidade neurofisiológica. De fato, percepção é entendida aqui enquanto uma experiência amalgamada complexa de sentidos independentes que funcionam como um todo; uma experiência que é construída e desenvolvida a partir da interação entre *infans* e seu *caretaker*. A partir de tal experiência, o mundo começa a fazer sentido para o bebê e a linguagem emerge.

Uma vez que a percepção é uma experiência amalgamada complexa, não faz diferença o fato de um dos sistemas sensoriais não funcionar dentro do considerado normal. O mal funcionamento ou deficiência de um dos sentidos não necessariamente compromete ou limita, em termos de qualidade, a percepção como um todo durante os primeiros meses de vida do bebê. É plausível afirmar, portanto, que *infans* ouvintes e portadores de surdez profunda congênita interagem essencialmente da mesma maneira com seus *caretakers*. Sendo a emergência da linguagem proveniente fundamentalmente da interação entre *infans* e *caretaker*, conclui-se que *infans* surdos e ouvintes, em vez de diferentes, encontram-se em situação semelhante frente à linguagem durante o período dos proto-jogos de linguagem.

Palavras-chave: Surdez; Percepção; Proto-Jogos de Linguagem; Infância.

Introdução

Children do not learn that books exist, that armchairs exist, etc. etc., - they learn to fetch books, sit in armchairs, etc. etc.

L. Wittgenstein (1972)

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste trabalho é questionar o lugar-comum segundo o qual recém-nascidos ouvintes e surdos encontram-se em situação diferente em relação à linguagem devido à capacidade sensorial auditiva dentro dos padrões considerados normais do primeiro e a falta dessa capacidade no segundo (Cf. Stark, 1977; Reynolds, 1978; White, 1979; Meadow, 1980; Bess & Humes, 1988; Lenzi, 1990; Lederberg, 1993; Russo & Santos, 1994; Lemes & Simonek, 1996; entre outros). É natural concluir desse lugar-comum que, se ao neonato surdo falta uma capacidade sensorial comumente associada à linguagem, este se encontra em desvantagem lingüística relativamente ao ouvinte. Ou seja, esse lugar-comum confere um status lingüístico inferior ao surdo. Conseqüentemente, o desenvolvimento¹ linguajero e cognitivo do neonato surdo é considerado, explícita ou implicitamente, como um desvio da norma, como um 'apesar de'.

¹ O termo 'desenvolvimento' será empregado nesta tese de acordo com sua significação mais corriqueira, ou seja, com referência a progresso, crescimento, desenvolvimento, aumento (Cf. Novo Dicionário Aurélio, primeira edição). Não estarei me preocupando, portanto, com as diversas possibilidades interpretativas decorrentes de determinadas correntes

Acredito que a suposição de que o neonato surdo se encontra em situação diferente em relação ao ouvinte seja decorrência de uma determinada concepção de linguagem. Sem dúvida, um lugar-comum como esse pressupõe uma concepção de linguagem fonocêntrica e restritiva que, necessariamente, toma como *default case* um falante supostamente normal. Como diria Wittgenstein, uma concepção de linguagem assim restritiva deixa seus seguidores não apenas ‘cegos’ como limitados pelo ideal: o neonato ouvinte responde ao ideal; o surdo subverte. Foram as dúvidas em relação a esse lugar-comum, resultado direto da maneira como concebo linguagem, que me levaram a perguntar “e se os bebês estiverem em situação semelhante, e não diferente?” (pergunta essa que o leitor deve ter em mente durante toda a leitura deste trabalho) e me motivaram a desenvolver uma investigação que engloba surdez, percepção e linguagem. Resultou, então, da pergunta em relação à possibilidade de o neonato surdo encontrar-se em situação semelhante à do ouvinte, a formulação da seguinte hipótese: Portadores de surdez congênita profunda² e ouvintes encontram-se na mesma situação em relação à linguagem durante todo o período dos

teóricas, como: desenvolvimento segundo o behaviourismo, desenvolvimento segundo o inatismo, ou desenvolvimento nos termos de Piaget.

² Ao utilizar “portador de surdez congênita profunda” ou apenas surdo estarei me referindo neste trabalho ao bebê que nasceu surdo sem, no entanto, apresentar comprometimentos mentais e cujos pais são ouvintes. Maiores detalhes na parte 3.

proto-jogos de linguagem, pois interagem essencialmente da mesma maneira com seus *caretakers*³.

Concepção de Linguagem

A associação percepção-linguagem me foi possível em virtude de adotar a concepção de linguagem do Wittgenstein de *Investigações Filosóficas*, mais especificamente, a leitura que J. V. Canfield faz deste filósofo e desta obra. Linguagem é, então, entendida aqui em termos antropológicos e como um fenômeno intersubjetivo cuja inserção ocorre fundamentalmente através da percepção. De acordo com a concepção de linguagem que norteia esta tese, então, não se atribui à percepção um status de anterioridade à linguagem; não é anterior porque é constitutiva. Importante frisar que a inserção na linguagem não é entendida aqui como mera habilidade para a fala, mas como o processo de aculturação pelo qual passamos ao deixarmos de ser simples animais e nos tornarmos seres humanos (Cf. Canfield, 1995).

Acredito que posso questionar nosso já conhecido lugar-comum a partir da concepção antropológica de linguagem em razão, principalmente,

³ Como não encontro na língua portuguesa um termo como *caretaker*, que dá a idéia não apenas de interlocutor privilegiado mas também de alguém

do fato de esta concepção não ser fonocêntrica, ou seja, de não reduzir linguagem à capacidade oral-auditiva⁴. Além disso, a concepção de linguagem de Wittgenstein me permite repensar a questão linguagem/surdez fora da esfera limitante de uma suposta condição ‘normal’ porque linguagem é entendida aqui em termos antropológicos, ou seja, enquanto um coleção de costumes ou formas de interação culturalmente determinadas (Cf. Canfield, 1993). Por conceber linguagem nesses termos, não há um padrão ou formato ideal baseado no qual analisá-la ou descrevê-la. Não há, portanto, um *default case*. Infelizmente, o que se observa é que a maioria das pesquisas que tratam de linguagem e surdez cai muito facilmente na armadilha do ‘normal vs. não-normal’ (Cf. Mohay, 2000) – uma armadilha despreziosa, porém fatal, tal como é a garrafa de vidro para a mosca, segundo a metáfora de Wittgenstein (1984b, 309)⁵. Claro que a discussão ‘normal vs. não-normal’ é, tal como o açúcar para mosca, indiscutivelmente

que tem afeto e zela pelo bem-estar do bebê, estarei utilizando a palavra em inglês.

⁴ Não estou afirmando com isto que a audição seja dispensável para a produção linguageira mais comum. O que estarei defendendo ao longo desta tese é que a audição não é fundante, logo não é imprescindível para a emergência da linguagem que ocorre durante o período dos proto-jogos de linguagem. Não é imprescindível porque a formação de *patterns* de interação não depende da audição.

⁵ “Qual o seu objetivo em filosofia? – Mostrar à mosca a saída do vidro” (Wittgenstein, 1984b § 309). O vidro a que Wittgenstein se refere é uma armadilha para pegar moscas que era comum na sua época. A mosca é atraída para dentro de uma garrafa de vidro através de uma substância adocicada qualquer colocada em uma abertura estrategicamente localizada na sua parte inferior. Uma vez no interior do recipiente e após saciada, a mosca tenta escapar em direção da luz que vem da parte superior da garrafa que se encontra bloqueada. Como não ocorre à mosca a

atraente e tentadora, até mesmo inevitável. É inevitável pelo fato de estar eu dentre os considerados ‘normais’ (pelo menos no que se refere à linguagem), o que por si só interfere na minha capacidade de extrapolar totalmente os dogmas do fonocentrismo. Mesmo que a curiosidade teórica ou o próprio universo linguajeiro em que estou imersa tornem inevitável a ida até o interior da garrafa, a concepção antropológica de linguagem que subjaz à minha investigação garantirá meu caminho de volta.

Percepção

Sei que ao enveredar na discussão acerca da percepção humana, entro em terreno tremendamente controverso, pois a investigação acerca da percepção abrange questões polêmicas tanto da filosofia como da psicologia. Isto significa que discutir percepção implica o enveredamento numa área multifacetada envolta em controvérsias nunca resolvidas, numa verdadeira arena de disputas teóricas infinitas e ferozes. A polêmica é tão grande e tão antiga que não consigo resistir àquela já comum analogia com a fábula indiana “Os Cegos e o Elefante”. Conta a fábula que, certa vez, seis cegos tentaram, cada um, descrever um elefante a partir do que conseguiam abstrair tateando o animal. Não sendo possível para nenhum deles ver ou sentir o mamífero em sua integridade, acabaram por julgar

possibilidade de sair por onde entrou, acaba morrendo ali mesmo (Cf.

como elefante as partes a que tinham acesso. Tal como o elefante da fábula, acredito que o tema percepção, tendo em vista seu profundo subjetivismo, nunca deixará de ser abordado apenas em parte.

Sei, portanto, que o enveredamento na discussão acerca da percepção é uma aventura numa área extremamente fértil sem possibilidades de respostas definitivas; uma área que bem pode ser considerada a Caixa de Pandora tanto da Filosofia como da Psicologia. Assim sendo, não tenho pretensão aqui de encontrar uma resposta definitiva para a questão. Busco, sim, revisitar o problema e sugerir uma forma de discussão que possa considerar mais adequada. Tal como faz Putnam (1992:19) ao observar que os “problemas filosóficos são insolúveis⁶”, tomo emprestado a afirmação de Stanley Cavell segundo a qual “há maneiras melhores ou piores para pensá-los” (*Apud*.Putnam, 1992:19). É, então, o que tentarei fazer neste trabalho: procurarei a melhor maneira possível de pensar a questão percepção-linguagem-surdez.

Sluga & Stern, 1999).

⁶ Esta e demais citações retiradas de textos em outra língua que não português foram traduzidas por mim.

Percepção-linguagem-surdez

A discussão sobre percepção-linguagem-surdez que proponho aqui não tem, necessariamente, a ver com aquela a respeito das habilidades cerebrais, fisiológicas ou neurológicas (o que quer que seja) associadas aos sentidos e à percepção - discussão, aliás, muito comum quando se trata da surdez. Ou seja, não interessa a este trabalho o fato de o neonato ter ou não capacidade auditiva x ou y devido a seu aparato fisiológico/neurológico; considero esta questão indiscutível. No máximo, estaremos verificando o grau de maturação do cérebro em relação à eficácia dos sentidos por ocasião do nascimento. Ao fazer isto, não estou delegando ao cérebro a função de ‘processamento’ tal como o fazem os seguidores da tendência do ‘Processamento de Informação’ (*information-processing*), ou seja, como representação simbólica formal ou categorização conceitual. Quando me refiro ao córtex nesta tese, estou simplesmente constatando o fato de que o funcionamento dos sistemas sensoriais implica circuitos elétricos no cérebro. Fora esta razão específica para a análise de habilidades cerebrais, estaremos tratando da percepção tal como faz Rock (1995, viii) ao rever a famosa analogia do olho com a máquina fotográfica para a percepção visual: a utilidade de tal analogia “acaba com a formação da imagem; começa, então, o problema da percepção”.

Assim, para discutir o papel da percepção na emergência da linguagem na surdez, não estarei me preocupando exclusivamente com habilidades ou capacidades neurofisiológicas, mas com o processo de formação da percepção, em que ambiente ela se dá e sob que circunstâncias. Além disso, em vez de buscar explicações, em vez dos contornos delimitantes e improváveis das definições, estarei adotando a ‘metodologia’ anti-definições e explicações do Wittgenstein da segunda fase (Wittgenstein, 1984b. Veja também: Canfield, 1997; Heaton & Groves, 1994; Malcolm, 1995a e 1995c. Procurarei, portanto, ater-me à força dos exemplos retirados de experimentos realizados no interior da Psicologia Desenvolvidamental e Experimental.

A organização do texto

O texto está dividido em três partes: Na PARTE 1, começo descrevendo e justificando a concepção de linguagem adotada neste trabalho para, então, apresentar a idéia canfieldiana de proto-jogos de linguagem. Na PARTE 2, a fim de compreender melhor as diversas possibilidades de se conceber percepção, apresento brevemente as principais e mais influentes discussões acerca do tema no interior da filosofia e da psicologia. Em seguida, assumo uma posição em relação tanto à noção de sentidos, como de percepção – posição esta que estará norteando

todo o trabalho. E, por fim, na PARTE 3, discuto, analiso e critico hipóteses correntes sobre percepção e linguagem na surdez. Em seguida, tendo já adotado e esclarecido minha posição a respeito de percepção e surdez, fecho minha argumentação em relação à minha hipótese (“Portadores de surdez congênita profunda e ouvintes encontram-se na mesma situação em relação à linguagem durante todo o período dos proto-jogos de linguagem pois interagem essencialmente da mesma maneira com seus *caretakers*”), voltando a discussão para o período dos proto-jogos de linguagem.

Últimas observações

Como minha hipótese indica, a discussão sobre percepção (desenvolvida no interior da Filosofia e Psicologia) tem como objetivo a investigação a respeito da situação linguageira do neonato surdo e ouvinte, o que torna óbvia a relevância que esta tese tem para a Lingüística. Naturalmente, o fato de esta hipótese ter caráter interdisciplinar faz sua relevância não apenas extrapolar a Pragmática (sub-área a que está vinculada esta tese), atingindo também outra sub-área, a Aquisição de Linguagem, como, inclusive, exceder os limites da Lingüística e ter ressonância em outras áreas do conhecimento, como a fonoaudiologia. Uma compreensão interdisciplinar mais ampla acerca da situação linguageira do

neonato surdo pode suscitar dúvidas a respeito, por exemplo, das reais vantagens do diagnóstico ou detecção precoce da surdez - projeto conhecido como '*universal screening*' que tem sido muito aclamado nos últimos tempos entre fonoaudiólogos do mundo inteiro - e até mesmo nos despertar para alguns riscos possíveis. Claro que estou consciente de que um trabalho interdisciplinar é uma empreitada perigosa: afinal, são áreas diversas, inúmeras teorias, interesses tão diferentes que quaisquer recortes serão sempre questionados. Mas, como concordo com Wittgenstein quando este, numa carta a Norman Malcolm, escreveu que "você não pode pensar decentemente se não quer se machucar" (Malcolm, 1984:35), acredito que vale a pena correr o risco.

Parte 1:

Os Proto-Jogos de Linguagem

But in fact it is the proto stage that is crucial: it is the one with the muscle. It is the indispensable medium for most instances of early language acculturation.

J.V. Canfield (1995)

Linguagem, neste trabalho, é entendida nos termos wittgensteinianos e, somente nestes termos, a hipótese que defendo aqui pode ser adequadamente considerada. Em razão disto, reservo esta parte da tese para uma explanação cuidadosa acerca da minha posição frente à linguagem. Inicialmente, discorro a respeito da concepção de linguagem de Wittgenstein. Sendo eu lingüista (não filósofa) e defendendo esta tese na Lingüística (não na Filosofia), preocupo-me em não apenas isolar da obra do chamado Wittgenstein da segunda fase⁷ (ou Wittgenstein de *Investigações Filosóficas*) somente o conteúdo referente à sua singular e genial concepção de linguagem, como procuro desenvolver uma argumentação menos conceitual e mais empírica, evitando assim uma exegese da obra desse filósofo. Na tentativa de ressaltar a singularidade de determinados conceitos-chave da obra de Wittgenstein, ensaio uma comparação deste autor com autores cujas idéias podem ser

⁷ Por Wittgenstein da segunda fase refiro-me às idéias desenvolvidas por este filósofo na sua obra publicada postumamente em 1953, *Philosophische Untersuchungen* (título da tradução para o português: *Investigações Filosóficas*). Como não realizo aqui um trabalho exegético, estarei evitando referências a todas as obras do seu período de transição -- a mudança de posição de Wittgenstein em relação à linguagem e, conseqüentemente, à filosofia. Dentre essas obras de transição, as que interessam a este trabalho são aquelas que mais se aproximam das idéias desenvolvidas no *Investigações*, a saber: *Cause and Effect: Intuitive Awareness, The Blue and the Brown Books, Remarks on the Foundation of Mathematics, Zettel, Last Writings on the Philosophy of Psychology I e II*.

consideradas semelhantes, seja por fundamentarem seus trabalhos no ‘uso’, seja por realçarem o caráter social da linguagem, seja por observarem o papel da interação para a aquisição. Os autores aqui analisados são Saussure, Vygotsky e Bruner.

Adoto neste trabalho, dentre as muitas e diferentes leituras do Wittgenstein do *Investigações Filosóficas*, aquela feita por J.V. Canfield (1993, 1995, 1996, 1997, 1999) que, por sua vez, segue a linha de pesquisa em Wittgenstein desenvolvida por Norman Malcolm (1986) que sugere ser a pedra angular da obra de Wittgenstein da segunda fase a seguinte afirmação: “[l]inguagem (...) é um refinamento. *No começo era a ação*⁸” (Wittgenstein, 1993:395). Escolhi a leitura que Canfield faz de Wittgenstein não apenas por concordar com ela, como também, e principalmente, pelo fato de este autor ter desenvolvido um trabalho acerca da emergência da linguagem na criança - os proto-jogos de linguagem - o qual fundamenta esta tese (as poucas e pequenas ressalvas que faço acerca do trabalho de Canfield serão esclarecidas em momento oportuno).

Dedico o segundo capítulo desta Parte 1 ao conceito de proto-jogo de linguagem propriamente dito. Mais uma vez, e ainda com o objetivo de

⁸ “In the beginning was the deed” - Uma remissão à obra de Goethe, Fausto I.

conferir a singularidade da concepção wittgensteiniana de linguagem, traço comparações entre os conceitos fundamentais da proposta de proto-jogos de linguagem de Canfield não apenas com a idéia de *formats* (esquemas de interação) de Bruner, como com o papel do *caretaker* do trabalho de De Lemos, e ainda com a noção de comunicação pré-simbólica tal como é adotada pelo *Infant Hearing Resource*, entidade norte-americana que desenvolve trabalho com crianças surdas.

Para finalizar esta parte, em observação a uma das implicações que a proposta de proto-jogos de linguagem promove, dou início à discussão a respeito do caráter constitutivo da percepção em relação à linguagem. Não me preocupo neste momento em rever as diversas possibilidades de entendimento sobre o que vem a ser 'percepção' - isto pode ser encontrado na segunda parte desta tese cujo tema central é exatamente 'percepção'. Interessa-me agora apresentar a indissociável relação entre os proto-jogos de linguagem e a percepção, relação essa que me permite considerar a percepção como elemento constitutivo da linguagem.

1. CONCEPÇÃO WITTGENSTEINIANA DE LINGUAGEM

A concepção de linguagem desenvolvida por Wittgenstein de *Investigações Filosóficas* é essencialmente antropológica: para este filósofo, “[f]alar uma língua é participar de uma forma de vida na qual muitas pessoas estão envolvidas” (Malcolm, 1995a:164). Pode-se dizer que esta é uma concepção antropológica porque inexoravelmente associa linguagem a formas de interação culturalmente determinadas. Como veremos a seguir, é este caráter antropológico - que traz consigo conceitos interdependentes de ‘jogo de linguagem’, ‘uso’, ‘seguir regras’, ‘forma de vida’ - que torna singular a concepção de linguagem do Wittgenstein de *Investigações Filosóficas* (doravante apenas Wittgenstein; qualquer alusão ao Wittgenstein do *Tractatus* será feita ostensivamente).

Linguagem, segundo Wittgenstein, é algo que ocorre em um contexto de ação e interação humanas; enfim, é uma coleção de ‘jogos de linguagem’ (Cf. Canfield, 1993, 1995, 1997). ‘Jogo de linguagem’ é, então, o conceito-chave para a compreensão de proposta investigativa deste filósofo. O termo ‘jogo’⁹, explica Malcolm (1995a: 165), “é utilizado para enfatizar que o uso

⁹ É importante observar que o conceito de ‘jogo’ de Wittgenstein nada tem a ver com aquele utilizado por Saussure quando este compara linguagem ao jogo de xadrez (Cf. Saussure, 1983; Culler: 27) a despeito de haver

da linguagem reflete uma forma de vida”, ou seja, reafirma o caráter antropológico da concepção que Wittgenstein possui de linguagem. Um jogo de linguagem é “um costume, um *pattern*¹⁰ de interação socialmente determinado” (Canfield, 1997:252). Os signos, palavras ou sinais, utilizados nesses jogos de linguagem são como peças desses jogos que somente quando em atividade têm sentido (Cf. Canfield, 1997).

Para melhor compreender o conceito ‘jogo de linguagem’, sem ceder a tentação de reverter o jogo e cair na armadilha essencialista/ontológica, é necessário aceitar e/ou entender o conceito wittgensteiniano de ‘uso’. Isto porque, na verdade, esses dois conceitos são inexoravelmente interligados; um não faz sentido sem o outro. Por sua vez, ‘uso’, nos termos de Wittgenstein, está também relacionado com conceitos antropológicos, como ‘forma de vida’ e ‘seguir regras’. A expressão ‘forma de vida’ sugere “alguns comportamentos típicos ou característicos de uma espécie, uma tribo, um clã,

autores (Cf. Harris, 1996) que chegam a sugerir semelhanças entre os autores. Apesar de não caber aqui discorrer sobre as diferenças conceptuais fundamentais, chamo a atenção para o fato de que Saussure compara linguagem com jogo para “ilustrar a noção de identidade relacional” (Culler, 1986:27) de unidades lingüísticas dentro do sistema, enquanto Wittgenstein o faz para reforçar sua idéia de que a linguagem está inexoravelmente imbricada com a atividade humana em termos coletivos - o que implica a existência de regras -, e não relacionada apenas com o comportamento de indivíduos (Cf. Malcolm, 1995a e 1995c).

¹⁰ Como acho que as possíveis traduções para a língua portuguesa do termo *pattern* (modelo, esquema, padrão) passam uma idéia de estrutura definida com bordas enrijecidas, resolvi manter o termo em inglês. O termo *pattern* deve ser lido nesta tese como configuração de comportamento proveniente de rotinas de interação.

uma sociedade, um povo, uma cultura. Descrever a forma de vida de uma espécie é o mesmo que descrever sua história natural” (Malcolm, 1995:165). O ‘seguir regras’ refere-se não apenas ao fato de que uma ‘forma de vida’ pressupõe o estabelecimento de regras sociais como também ao fato de que “o fenômeno da linguagem baseia-se em regularidade, em acordo de ação” (Wittgenstein, 1996a: 164). Daí a inextricabilidade dos conceitos ‘seguir regras’ e ‘forma de vida’ com a idéia de ‘jogos de linguagem’.

Canfield (1996, 1997) nos adverte, no entanto, para o fato de que, como um conceito implica os demais, não há como evitar a circularidade ao tentar defini-los. Não há uma definição exata e não-circular do que vem a ser, por exemplo, um ‘jogo de linguagem’; melhor, então, procurar entender esse conceito via exemplos. Em *Investigações* (§23), Wittgenstein oferece alguns exemplos de jogos de linguagem:

- Comandar, e agir segundo comandos –
- Descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas –
- Produzir um objeto segundo uma descrição (desenho) –
- Relatar um acontecimento –
- Conjeturar sobre o acontecimento –
- Expor uma hipótese e prová-la –
- Apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas –
- Inventar uma história; ler –

- Representar teatro –
- Cantar uma cantiga de roda –
- Resolver enigmas –
- Fazer uma anedota; contar –
- Resolver um exemplo de cálculo aplicado –
- Traduzir de uma língua para outra –
- Pedir, agradecer, maldizer, saudar, orar.

Mas somente exemplos de jogos de linguagem propriamente ditos não são ainda suficientes para uma boa compreensão do que Wittgenstein quer dizer ao sugerir que a linguagem é extensão da ação ou de *patterns* de interação. A solução que Wittgenstein nos oferece, continua Canfield (1995, 1996, 1997), é a de rejeitar a definição ou análise *top-down* da linguagem em favor de uma investigação *bottom-up*. Uma abordagem *top-down* é aquela que “tenta definir ou explicar um conceito de alto nível em termos de outros” (Canfield, 1997:252), isto é, mantém a investigação num nível abstrato; uma estratégia *bottom-up*, em contrapartida, é aquela que busca observar a linguagem nas suas instâncias mais primitivas, ou seja, nos *patterns* de ação e interação entre a criança e seu *caretaker*. Isto é possível porque os jogos de linguagem são “costumes que têm suas raízes em ações e interações naturais e instintivas” (Canfield, 1996:126). Wittgenstein (1993:395) explica: “[a] origem e a forma primitiva do jogo de linguagem é uma reação; somente daí formas mais complicadas se desenvolvem”.

O conceito ‘uso’, interligado aos conceitos de ‘forma de vida’ e ‘seguir regras’, é fundamental para o conceito ‘jogo de linguagem’ pelo fato de que, para Wittgenstein (1993:397), “é característica de nossa linguagem que a fundação da qual emerge consista em formas de vida estáveis e meios de atuação regulares”. Assim atrelado à ação/interação humana, o conceito wittgensteiniano de ‘uso’ é ímpar; não há concepção semelhante, nem mesmo entre teóricos da linguagem que também utilizam o termo em seus projetos, inclusive o próprio Wittgenstein do *Tractatus*. Como vimos, o conceito de ‘uso’ defendido no *Investigações* é essencialmente antropológico, ou seja, está intrinsecamente ligado à interação social; muito diferente da maneira como o Wittgenstein do *Tractatus*, o concebia - como a “projeção mental de um signo proposicional sobre seu sentido por meio de um pensamento” (Canfield, 1997:251); uma visão, aliás, muito próxima da de Chomsky e Fodor (para maiores esclarecimentos, ver Canfield, 1997).

O conceito de ‘uso’ do *Investigações* tampouco pode ser reduzido à mera execução lingüística. A idéia de ‘uso’ de Wittgenstein é, portanto, definitivamente oposta também ao conceito *parole* de Saussure - apesar de haver sugestões de proximidade entre os autores (Cf. Harris, 1996). *Parole*, tal como Saussure propôs, seriam “as combinações através das quais o falante usa o código do sistema linguístico a fim de expressar seus próprios pensamentos” bem como “os mecanismos psico-físicos que lhe permitem

externalizar essas combinações” (Saussure, 1983:31 *Apud* Culler, 1986). Entenda-se como mecanismo psico-físico a articulação de sons. Nestes termos, *parole* é a instância individual da *langue* - sistema lingüístico. Para Wittgenstein, em contrapartida, os sons assumem funções carregadas de significado ao serem articulados em razão de sua inexorável imbricação a *patterns* de interação mais primitivos (Cf. Canfield, 1996:132). ‘Uso’, nos termos de Wittgenstein, não se refere à ‘fala’ ou ‘utilização individual da língua’, mas à rede social da qual o proferimento de sons, e/ou sinais, faz parte. Não há no conceito de *parole*, portanto, qualquer elemento de semelhança com o conceito antropológico de ‘uso’ de Wittgenstein.

A proposta de Wittgenstein é diferente também da de teóricos da aquisição da linguagem que igualmente ancoram seus trabalhos no ‘uso’, como, para citar apenas um, Jerome Bruner. Certas idéias de Bruner podem ser confundidas com as de Wittgenstein, pois, a despeito das diferenças fundamentais, ele não apenas faz uso de termos wittgensteinianos clássicos como jogo de linguagem (Bruner, 1983: 46), formas de vida (*id.*p.62), como inclusive, refere-se e se baseia em Wittgenstein (*id.*p.10).

As principais idéias de Bruner em relação à emergência da linguagem na criança estão reunidas em seu livro *Child’s Talk: Learning to Use Language*, de 1983. Além das propostas de Bruner relativamente à comunicação pré-

verbal (*formats*), é possível delinear dali não apenas seu conceito de ‘uso’, como também a concepção de linguagem que subjaz às suas idéias. Deixemos de lado, por ora, a discussão da comunicação pré-verbal e concentremo-nos no conceito de ‘uso’ e na concepção de linguagem subjacente. Bruner (1983) tem como principal objetivo investigar como a criança adquire os *usos* da linguagem, daí a ênfase que dá à pragmática. Ou seja, interessa a este autor observar como a criança chega ao exercício, à praxis, à prática da linguagem para comunicação. Segundo Bruner, a criança começa a *usar* a linguagem quando tem comportamento comunicativo, seja pré-verbal ou verbalmente, em atos de fala. O conceito de ‘uso’ de Bruner é, portanto, diferente do de Wittgenstein: enquanto para Wittgenstein ‘uso’ refere-se à rede social que implica ‘forma de vida’ e ‘seguir regras’, para Bruner ‘uso’ se refere à prática da linguagem verbal ou pré-verbal.

O que mais distancia a proposta de Bruner da de Wittgenstein é, a meu ver, a inconsistência teórica do primeiro. Ao mesmo tempo em que Bruner afirma que a aquisição da linguagem está atrelada à aquisição da cultura (Cf. Bruner, 1983:103, 134) e aproxima suas idéias às de Austin (Cf. *id.*, pp. 07, 121) e de Wittgenstein (Cf. *id.*, pp.10, 46, 62), não descarta a possibilidade de mecanismo inato para a linguagem (Cf, *id.*, pp. 39, 85, 119, 132). E mais, ao mesmo tempo em que propõe uma investigação com ênfase na pragmática (Cf, *id.*, pp.7, 103), adota a terminologia e conceito chomskiniano de

‘estrutura profunda’, ‘estrutura superficial’ (Cf. 1983, pp.47,51). De fato, Bruner chega a afirmar que “o que os [os jogos] faz parecidos com linguagem é, obviamente, a presença de uma estrutura profunda (...), como também a presença de uma estrutura superficial, um restrito, porém altamente variável, conjunto de meios para a realização da estrutura profunda” (1983:121 Acréscimo meu). Assim, ao reunir e tratar como compatíveis teóricos do porte de Chomsky, Austin e Wittgenstein, Bruner acaba promovendo uma ‘salada’ teórica que não nos dá outra saída a não ser concordar com Canfield (1993) quando ele afirma que o trabalho de Bruner, apesar da roupagem social, acaba assumindo uma vertente mentalista. Por conta disso, portanto, o fator ‘uso’, sempre tão destacado na obra de Bruner como um diferencial, torna-se uma mera versão refinada e pincelada com elementos pragmáticos do conceito de desempenho de Chomsky.

Vygotsky (1970, 1984) é outro exemplo de teórico cujas idéias são comumente tidas como, de alguma maneira, semelhantes às de Wittgenstein. O trabalho de Vygotsky, como o de Wittgenstein, está ancorado nas interações sociais. O direcionamento que Vygotsky dá a esse caráter social é o que o diferencia de Wittgenstein. Segundo Wittgenstein, linguagem nunca “deixa a esfera do social” (Canfield (1993:170); Vygotsky, diferentemente, traça distinção entre processos sociais e processos individuais, pois para ele nem todos os aspectos do funcionamento psicológico da criança são

puramente sociais (Cf. Tudge & Gogoff, 1989). Assim, segundo Vygotsky, “O esquema de desenvolvimento como um todo começa com atividade social externa e termina com a atividade individual interna (Wertsch & Stone, 1985:164). O que ocorre, então, e segundo Vygotsky, é uma transformação dos processos intersubjetivos, ou sociais, para intrasubjetivos, ou individuais (Cf. Tudge & Gogoff, 1989; De Lemos, 1992; Canfield, 1993; Scheetz, 1993; Jobim e Souza, 1995).

Segundo Canfield (1993), ao propor que há uma internalização da atividade social, Vygotsky acaba por transportar a linguagem para a esfera mental, ou seja, acaba adotando uma posição, de certa forma, mentalista. Linguagem, nesse caso, é tida enquanto elemento que faz a ponte entre a mente dos interlocutores. Esta posição mentalista, explica Canfield (1993:169), “implícita ou explicitamente baseia-se na distinção cartesiana entre o mental e o físico, entre a subjetividade interior (...) e o mundo material lá fora”. Para Wittgenstein (Cf. Canfield, 1993), por sua vez, este dualismo não passa de fruto de uma concepção equivocada de linguagem. Por isso mesmo, a investida filosófica do Wittgenstein da segunda fase está voltada para desfazer o dualismo interno (mental) e externo (social). De acordo com a perspectiva antropológica wittgensteiniana, portanto, a transformação de social para mental de que fala Vygotsky não passa de ficção.

Como vimos, investigar a linguagem, nos termos de Wittgenstein, é uma empreitada antropológica, pois implica a análise e descrição de uma ‘forma de vida’. Implica também o ‘seguir regras’, pois tanto ‘forma de vida’ como linguagem pressupõem regularidade e acordo (Cf. Wittgenstein, 1996a e Malcolm, 1995a). Associada e dependente desses conceitos está a compreensão do que vem a ser o conceito de ‘uso’ desenvolvido por este filósofo, que é fundamental para a compreensão de sua concepção de linguagem. É por tudo isso que Wittgenstein recomenda que a melhor forma de realizar uma investigação da linguagem é através de uma abordagem *bottom-up*, ou seja, através da observação de como a criança apreende os jogos de linguagem que são costumes que têm suas raízes em “ações e interações naturais ou instintivas” (Canfield, 1996:126). Enfim, a melhor maneira de estudar a linguagem é através da investigação dos proto-jogos de linguagem.

2. OS PROTO-JOGOS DE LINGUAGEM

Os proto-jogos de linguagem são configurações de comportamento instintivo e primitivo provenientes da interação entre hominídeos, interações essas que se dão naturalmente, ou seja, “sem qualquer treinamento ou instrução explícita” (Canfield, 1997:259). Os proto-jogos de linguagem não são jogos de linguagem *per se*, mas rotinas de interação que antecedem e promovem o surgimento destes. São, segundo Canfield (1995:198), o “estágio básico da interação”; um período que precede a utilização de símbolos.

Os proto-jogos de linguagem surgem durante o longo período em que o bebê é dependente do seu *caretaker*. Trata-se, como explica Canfield (1995:198), daquele período da vida do bebê em que há “observação, antecipação e resposta da parte da mãe e resposta à resposta por parte da criança”. Os proto-jogos de linguagem têm, portanto, “raízes biológicas e sociais: é parte da nossa herança humana que faz com que os pais alimentem, dêem abrigo, protejam, etc, seus filhos quando têm a possibilidade de fazê-lo” (Canfield, 1993:174). Assim, os proto-jogos de linguagem são *patterns* das ações e reações advindas das rotinas de interação com o *caretaker*: o bebê chora de fome, de dor ou de frio e a mãe, atenta às ações e reações do bebê, responde atendendo à sua

necessidade - seja oferecendo-lhe o peito ou mamadeira, seja confortando-o nos braços, seja aquecendo-o; ao ver o bebê esticando o braço em direção a um objeto, a mãe antecipa o movimento do bebê e lhe dá o objeto; etc. São *patterns* de interação como esses que possibilitam, segundo Canfield, a emergência da linguagem.

Em termos gerais, Canfield propõe que o desenvolvimento da linguagem acontece em quatro estágios: o período dos proto-jogos de linguagem, seguido dos estágios dos gestos naturais e dos jogos de linguagem simples, e, finalmente, o estágio dos jogos de linguagem propriamente ditos. Como vimos, os proto-jogos são as rotinas de interação que antecedem o uso dos símbolos. Os gestos são, segundo Canfield (1995:199), “a estilização de algumas ações que ocorrem nos proto-jogos”. Assim, dos *patterns* de interação estabelecidos entre bebê e *caretaker* vão surgindo ações que, por serem enfatizadas, modificadas, aumentadas, repetidas, tornam-se gestos naturais. Eles são “a forma mais simples de utilização de símbolos”, afirma Canfield (1997:259). Um exemplo do que Canfield chama de gesto natural é o levantar de braços por parte do bebê quando quer ser carregado; o empurrar a mamadeira ou rejeitar o peito quando saciado; o esticar os braços e abrir as mãos quando quer pegar um objeto; etc. Os jogos de linguagem simples são, segundo Canfield, a estilização extrema dos gestos naturais; é a utilização de símbolos em lugar desses gestos. Assim, aquilo

que um dia foi apenas um *pattern* de interação, uma “ação-dentro-de-um-contexto” (Canfield, 1993:174), e que, por estilização, se tornou um gesto, começa a ser substituído por *symbol-tokens*¹¹. O bebê, que até certo momento apenas levantava os braços quando queria ser carregado, passa a emitir sons para esse fim (a articulação de sons funcionando aqui como mais uma atividade que vem se associar aos comportamentos cinestésicos para a comunicação do bebê com seus interlocutores e com o mundo – não como manifestação de linguagem propriamente dita como defenderia uma abordagem tradicional e fonocêntrica de linguagem); articula, por exemplo, e nem sempre de modo inteligível para um interlocutor desavisado, o *symbol-token* “colo” ao mesmo tempo em que faz o movimento de braços¹². Desses ensaios de linguagem vêm os jogos de linguagem propriamente ditos.

Particularmente, não concordo com Canfield quando ele sugere uma delimitação dos estágios de gestos naturais e jogos de linguagem simples, além dos estágios dos proto-jogos e dos jogos de linguagem propriamente ditos. Em primeiro lugar, a delimitação de um estágio de gestos naturais não condiz com a colocação de Canfield (1995:199) de que um gesto

¹¹ Utilizo o termo *symbol-token* em vez de ‘palavra’ para evitar problemas metodológicos e teóricos que o termo ‘palavra’ implica. Maiores esclarecimentos adiante.

¹² Seria um período equivalente ao que, em Aquisição de Linguagem, costuma-se chamar de holofrástico.

natural “emerge dos proto-jogos de linguagem e deles é inseparável”. Afinal das contas, tal delimitação pode nos levar a supor que gestos são manifestações simbólicas autônomas e conscientes, suposição essa que não condiz com a proposta de Canfield como um todo. Além disso, há o fato de não podermos especificar quando uma ação deixa de ser apenas responsiva e reflexiva (*pattern* de interação) e se torna estilizada (gesto) - um problema que o próprio Canfield reconhece como de difícil solução (1993:nota número 10). Outra razão para minha discordância de Canfield relativamente à delimitação de um período de gestos naturais seriam os possíveis problemas que o próprio termo ‘gesto natural’ apresenta. Afinal, o que é um gesto? Seriam, como problematiza Cristina Pereira (comunicação pessoal - por e-mail em 2000) “ações ou representações de ações?”. Além disso, quando uma ação natural deixa de ser meramente ação para se tornar gesto? Gesto, então, seria uma manifestação simbólica? Neste caso, por que o termo ‘natural’?

A delimitação de um período de jogos de linguagem simples, por sua vez, tem como inconveniente o fato de estar sujeita às mesmas críticas dirigidas ao chamado período holofrástico: um bebê está imerso na massa sonora de uma língua que ele/ela não conhece; por que, então, presumir que as primeiras enunciações por parte desta criança coincidem com o que nós

adultos e/ou lingüistas chamamos de palavras? (Para mais detalhes, leia Peters, 1983).

Apesar de entender que Canfield pode pretender com a delimitação de quatro estágios (ou períodos) chamar nossa atenção para o fato de que os proto-jogos de linguagem têm raízes biológicas e o que ele chama de gestos naturais e jogos de linguagem simples já são uma estilização proveniente da interação, considero mais coerente com a proposta como um todo propor a existência de apenas dois períodos - os proto-jogos de linguagem e os jogos de linguagem. É certo que qualquer proposta que divida o processo de aquisição da linguagem em períodos não está totalmente livre dos problemas acarretados pela noção de desenvolvimento, afinal, a idéia de períodos ou estágios seqüenciados requer uma homogeneidade inexistente na linguagem da criança (mais detalhes adiante). Como justificativa para a minha proposta de delimitação de dois períodos (os proto-jogos de linguagem e os jogos de linguagem) recorro à necessidade metodológica de especificar o início da atividade articulatória sonora como elemento simbólico mais complexo que vem complementar e reforçar os proto-jogos de linguagem que um dia foram puramente responsivos. Seguindo esta linha de raciocínio, não encontro, inclusive, qualquer razão para a afirmação de Canfield segundo a qual o estágio dos proto-jogos não envolve linguagem (Cf.1993,1995,1999). Afinal, a menos que se tenha uma concepção

fonocêntrica de linguagem, nenhuma linha divisória pode ser traçada entre o que seria um período em que não há linguagem e um período em que há. Penso que é mais coerente com a concepção de linguagem wittgensteiniana afirmar que, tão logo um neonato comece a estabelecer *patterns* de interação com seu *caretaker*, ele ou ela ingressou na linguagem.

À primeira vista, poder-se-ia supor que há semelhanças entre a idéia central de interação dos proto-jogos de linguagem e trabalhos teóricos de peso em Aquisição de Linguagem, como aqueles desenvolvidos por De Lemos ou Bruner. Existe, obviamente, uma semelhança, pois o fator interacional está presente nesses trabalhos como elemento propiciador da emergência da linguagem. Neste sentido, é consensual o caráter fundamental do *caretaker* para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo do bebê, consenso esse que só vem a confirmar uma forte tendência da atualidade (Cf. Landreth, 1958; David & Appell, 1969; Bateson, 1975; Nars, 1976; Ro, 1976; Illingworth, 1980; Schuyler & Rushmer, 1987; Lederberg & Mobley, 1990; Affolter, 1991; Lederberg, 1993; Robinshaw, 1995; entre outros). Apesar de ser possível estabelecer alguma semelhança entre o tratamento que Canfield e teóricos como Bruner e De Lemos dão ao papel interacional do *caretaker*, mais fundamentais (porém não tão patentes assim) são as diferenças quanto ao conceito de interação desenvolvido em cada proposta.

Se comparamos, por exemplo, os proto-jogos de linguagem - enquanto *patterns* de interação - com a proposta interacionista de De Lemos (1992), podemos encontrar divergências conceituais básicas. Em seu trabalho sobre aquisição de linguagem, De Lemos sugere que a “trajetória de *infans* para falante da língua é um processo pelo qual a criança é submetida ao funcionamento da língua que governa sua interação com o outro” (De Lemos, 1998:5)¹³. A fala do outro, explica De Lemos, não deve ser qualificada enquanto *input* – nem como *input* normal a que a criança é meramente exposta, nem como um *input* simplificado. Em vez disso, o uso que a criança faz da língua são fragmentos da fala do adulto; é a partir da interpretação que o adulto (com quem a criança interage) faz desses fragmentos que o uso da língua pela criança é ampliado e torna-se mais complexo. Isso se dá porque a relação que a criança estabelece com o outro, seu *caretaker*, é uma relação especular, de espelhamento. É a interpretação que o outro faz do uso da língua pela criança que permite que essa criança se insira no processo metafórico e metonímico através do qual ela se torna capaz de ressignificar sua própria linguagem e, gradualmente, se tornar seu próprio intérprete. É, assim, através desse processo que a utilização da linguagem pela criança se torna mais e mais complexo.

Avessa à noção de desenvolvimento, De Lemos sugere que o que ocorre no processo da aquisição da linguagem é uma “mudança de posição da criança na língua” (De Lemos, 1997:2). A ordenação de estágios que a noção de desenvolvimento pressupõe depende de uma homogeneidade inexistente na fala da criança. Ou seja, para que se possa sugerir que o desenvolvimento acontece em estágios seqüenciais é necessário que seja possível a descrição lingüística desses estágios. Tal descrição, por sua vez, requer que seja possível a observação de alguma estabilidade e sistematicidade na produção lingüística de crianças adquirindo uma mesma língua que possa atestar graus específicos de conhecimento da língua em questão. Desenvolvimento seria, neste caso, a criança passar por esses estágios estáveis e passíveis de descrição. Mas, segundo De Lemos, não é isto que se observa nos dados. O que de fato os dados nos mostram é uma heterogeneidade “não apenas na fala de crianças adquirindo a mesma língua, mas em uma só criança, numa só sessão, num só enunciado” (De Lemos, 1995:22). A produção lingüística da criança é imprevisível, não apenas em decorrência das discrepâncias estruturais, lexicais e semânticas, como em razão do fato de, inicialmente, os enunciados da criança serem basicamente fragmentos da fala do *caretaker*.

¹³ Para uma discussão mais detalhada, leia também De Lemos 1982;1992;1997.

São especialmente¹⁴ as contra-evidências dos dados relativamente à heterogeneidade em contraposição à homogeneidade que levam De Lemos a sugerir que, em vez de haver um passagem de um estágio para outro tal como a noção de desenvolvimento preconiza, ocorra uma “mudança de posição relativamente à fala do outro, à língua e, em conseqüência, em relação à sua própria fala” (1999:3). A primeira posição é aquela na qual há predominância da fala do *caretaker* sobre a produção de enunciados pela criança. Neste período, a fala da criança por si só não faz sentido; seu sentido depende da interpretação do outro. A segunda posição é aquela em que os erros aparecem. A criança começa a depender menos da fala do adulto e demonstra certa insensibilidade às correções. Por fim, a terceira posição na qual há o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas que levarão a criança a tornar-se seu próprio intérprete. A criança, agora, já reconhece o outro como seu interlocutor e é capaz de identificar solicitações de clarificação. O que acontece no processo de aquisição de linguagem, de acordo com De Lemos, é, portanto, uma “estabilização da língua na fala da criança” (1997:12) que se dá através da mudança de posição por parte da criança em relação à sua própria fala e à fala do outro. A consolidação de estruturas e categorias gramaticais acontece na medida

¹⁴ Além deste argumento empírico contra a possibilidade de homogeneidade na fala da criança, De Lemos nos chama a atenção ainda para duas questões: (a) os fragmentos da fala do interlocutor nos enunciados da crianças não podem ser tratados como “instanciações de um conhecimento de língua” (1999:3) e (b) os erros observados na fala da criança

em que a criança deixa de meramente refletir fragmentos da fala do adulto para tornar-se capaz de produzir seus próprios enunciados (com ou sem erros) e, finalmente, reconhecer no outro um interlocutor.

Como podemos ver, os trabalhos tanto de Canfield como de De Lemos baseiam-se totalmente na interação. A diferença¹⁵ se encontra na maneira como, na interação, o 'outro' é concebido nas duas propostas. De acordo com a idéia dos proto-jogos de linguagem (tal como a leio e estarei explicando adiante), aquele com quem o bebê estabelece *patterns* de interação é um 'outro' empírico. De Lemos, por sua vez, sugere que interação não ocorre exatamente entre um bebê e um 'outro' empírico, mas entre um bebê e um 'outro' enquanto "discurso ou instância de funcionamento da língua constituída" (De Lemos, 1992: 128). Ou seja, a interação da criança com um 'outro' é, de acordo com esta autora, governada pelo funcionamento da língua à qual tanto a criança como seu interlocutor estão submetidos. A língua é, portanto, concebida no trabalho de De Lemos em termos de sua anterioridade lógica em relação à constituição do sujeito que a usa. Por conta disso, o sujeito não é tomado

desfazem a hipótese de que a fala da criança é da ordem de conhecimento. Maiores detalhes, leia De Lemos, 1995 e 1999.

¹⁵ Há diferenças mais fundamentais, como a concepção de linguagem que subjaz a cada trabalho, mas esta tanto não é o foco aqui como não invalida a discussão acerca do status do 'outro' em cada proposta.

em sua individualidade, ou empiricidade, mas enquanto instância da língua em funcionamento.

É interessante observar que houve uma mudança na opinião de De Lemos relativamente ao estatuto do ‘outro’ na interação: no trabalho publicado em 1982, De Lemos tomava o ‘outro’ empiricamente; foi apenas a partir de 1992 que a autora explicitamente redefiniu sua posição ao negar qualquer caráter empírico ao ‘outro’ e atribuir a este um status estritamente lingüístico-subjetivo. No texto de 1992, *Los Procesos Metaforicos y Metonimicos como Mecanismos de Cambio*, a autora nos leva a entender que, por não mais atribuir um caráter empírico à interação, resolve o problema existente nas abordagens sócio-construtivistas e sócio-interacionistas: De Lemos afirma que esses projetos não são capazes de explicar como propriedades estruturais e categóricas da língua emergem dos processos interacionais. Acredito que há, no entanto, uma outra razão para essa mudança de opinião. Foi preciso não mais atribuir um caráter empírico ao ‘outro’ na interação para que as idéias de De Lemos ficassem coerentes com a vertente psicanalítica que seu trabalho assumiu desde 1992, afinal, a interação, segundo os parâmetros psicanalíticos, é concebida enquanto instância discursiva. Jobim & Souza (1995: 56-57. Acréscimo meu) esclarece, “não é o homem na sua positividade empírica o seu [da

psicanálise] objeto, mas a representação que ele faz do mundo por intermédio de signos lingüísticos”.

Na minha opinião, não tomar o ‘outro’ na interação em termos empíricos faz sentido apenas quando linguagem é concebida como sistema abstrato autônomo, ou seja, enquanto uma entidade desvinculada do sujeito e/ou da ação. (Neste sentido, o posicionamento de De Lemos (Cf. 1995) não é claro: apesar de freqüentemente ressaltar a impossibilidade de se considerar linguagem independentemente do sujeito e de não assumir uma posição dicotômica língua/linguagem explícita, aceita a idealização da linguagem como objeto de estudos para fins teóricos). Ao sugerir que o ‘outro’ na interação deva ser tomado enquanto instância de funcionamento da língua constituída, De Lemos talvez esteja incorrendo numa aporia. Afinal, ao desconsiderar a empiricidade do ‘outro’, a autora parece estar negando que a linguagem seja um fenômeno subjetivo que emerge da interação social. Tal raciocínio é possível porque, como veremos adiante, interação social, mais do que apenas intercâmbio lingüístico, envolve também, e principalmente, o corpo. Não questiono, obviamente, o fato de não podermos nos colocar fora da linguagem em razão de estarmos imersos nela. Insisto, porém, que é preciso se ter cuidado para não cair na

armadilha do “ovo vs. galinha¹⁶”. E quando De Lemos sugere que o ‘outro’ deva ser tomado lingüisticamente, ela está, na minha opinião, adotando a posição extrema do ovo a qual desconsidera totalmente o fato de que nós temos “uma história corporal e social” (Varela, 1992:253). O problema é que o corpo e suas imbricações sociais não são artefatos residuais que possam ser eliminados impunemente. Ignorar o caráter empírico do ‘outro’ no processo de aquisição de linguagem é, na minha opinião, o mesmo que entrar em choque com a própria convicção de que a linguagem é algo que emerge e acontece entre pessoas. Uma maneira de evitar uma posição extrema como a de De Lemos seria, como Varela sugere, entender que o ovo e a galinha se definem mutuamente e colocar-se numa posição mediadora entre os dois pontos. Linguagem não pode ser dissociada do corpo e vice-versa.

Apesar de Canfield não sugerir explicitamente, acredito que o ‘outro’, nos proto-jogos, deva ser tomado em termos empíricos porque é exatamente esta empiricidade que permite ao ‘outro’ estabelecer com o bebê uma relação estreita, não apenas em termos puramente físicos (sensorial e cinesteticamente falando), como também em termos físico-psicológicos

¹⁶ Com seu jeito pitoresco de escrever, Varela (1992) compara as posições extremas - o mundo lá fora possui leis fixas e precede a cognição (a posição da galinha) vs. é o sistema cognitivo que cria o mundo (a posição do ovo) - ao dilema em relação a quem veio primeiro, a galinha ou o ovo.

(sinestésicos) e simbólicos. Tudo isso de uma forma que, ao atribuir significado às respostas/reações do bebê, esse 'outro' promove a emergência dos *patterns* de interação que, por sua vez, promovem a emergência da linguagem. Não se trata, portanto, de se pensar a interação dentro dos moldes behavioristas ou, como supõe Rubino (1994), de interação entre interlocutores 'reais' na qual a linguagem possui o papel de mero instrumento. Não se trata tampouco de se pensar a empiricidade em termos de uma relação direta, não mediada, como chegam a sugerir De Lemos (1992) e Rubino (1994). Trata-se, isto sim, de se pensar que os proto-jogos de linguagem têm sua origem num amálgama sensorial (uma combinação de todos os sentidos, incluindo cenestesia, cinestesia e sinestesia) que, por sua vez, somente através da interação adquire algum significado. Ou seja, que é através de tal experiência amalgamada sentidos/interação que a criança começa a atribuir significado ao mundo. Nesse sentido, percepção¹⁷ tem papel fundamental no processo de interação criança/caretaker, conseqüentemente na aquisição de linguagem como um todo.

Canfield não faz menção direta à percepção nos seus trabalhos sobre os proto-jogos. Há, no entanto, diversas pistas que nos permitem verificar o

¹⁷ Por percepção refiro-me à experiência sensorial e inter-subjetiva através da qual o mundo e seus fatos tornam-se significativos para a criança. Mais detalhes na segunda parte desta tese.

papel constitutivo da percepção para a emergência dos *patterns* de interação. Quando Canfield observa, por exemplo, que “[e]specialmente importante (...) é a reação da criança à presença da mãe [*caretaker*] no seu espaço perceptivo” (1995:198. Acréscimo meu), ele chama nossa atenção para o fato de a interação bebê-*caretaker* ter início numa rede amalgamada de reações e ações sensoriais. Canfield está também, implicitamente, referindo-se à percepção quando nos lembra que os proto-jogos são *patterns* de interação que se formam durante o longo período em que o bebê é totalmente dependente de seu *caretaker*. Experimentos mostram que durante os primeiros meses de vida (0-9) do bebê, sua interação com a mãe (ou *caretaker*) acontece principalmente através do tato, além da visão e da expressão facial, de comunicação pré-verbal (balbucio), ação, postura corporal (Cf. Spitz, 1988; Stark, 1977). Durante esse período, a relação bebê-*caretaker* se estabelece através de um amálgama interacional no qual tato, cinestesia, visão, audição, olfato, paladar estão fundidos. Somente por volta do nono mês de vida, a criança começa a fazer uso da comunicação verbal, gestos e demonstração. O que Canfield denomina de proto-jogos de linguagem ou de *patterns* de interação emergem à medida em que as ações/reações do bebê se tornam menos reflexivas (i.e. meramente capacidade sensorial, *sensory capability*) e se tornam respostas mais culturalmente estilizadas (i.e. *response proclivity*¹⁸). O fato de as

¹⁸ Utilizo aqui a terminologia sugerida por Watson (veja Stark, 1977):

ações/reações tornarem-se mais estilizadas não implica um completo desaparecimento da comunicação sensorial, mas uma mudança de foco; em vez de ser conduzida principalmente pelos sentidos, a comunicação passa a ser uma combinação na qual o estilizado se sobressai. Tal mudança de foco, das reações basicamente sensoriais às respostas culturalmente estilizadas, acontece graças à nossa predisposição humana ao simbólico.

É nesse amálgama sensorial (no qual cenestesia, cinestesia, tato, visão, audição, paladar, olfato estão fundidos) que a interação inicial *bebê-caretaking* se realiza e é a partir daí que os proto-jogos de linguagem começam a ser formar. É, então, através desse amálgama sensório-interacional que a criança começa a perceber o mundo à sua volta. A sugestão da existência de um amálgama sensorial implica, naturalmente, uma não dissociação dos sentidos por ocasião do nascimento. Implica, também, e inclusive, o reconhecimento da importância da percepção tátil-cinestésica para a ocorrência da interação *bebê-caretaking* (maiores detalhes na parte 2). Interação entre um bebê e um *caretaking* envolve, assim, uma rede inter-subjetiva a qual é permeada por uma combinação complexa de todos os tipos de elementos físicos, psicológicos e simbólicos. Não faz sentido, portanto, negar ou ignorar o caráter empírico do 'outro' na

sensory capability (o que nós somos capazes de fazer com os nossos sentidos) e *response proclivity* (o que de fato fazemos com nossos

interação, independentemente da concepção de linguagem subjacente à teoria adotada.

Não são menores as diferenças entre o conceito de interação nos proto-jogos e nos *formats* de Jerome Bruner. Como já vimos, Bruner não é claro quanto à sua concepção de linguagem - ora adota uma perspectiva pragmática, ora mentalista. Este fato, por si só, já seria suficiente para classificar sua idéia dos *formats* como totalmente diferente da de proto-jogos de linguagem. No entanto, uma análise comparativa entre *formats* e os proto-jogos é necessária, pois, repito, estas propostas são facilmente tomadas uma pela outra pelo fato de suas supostas semelhanças serem mais óbvias que suas diferenças.

Em termos gerais, o foco do trabalho de Bruner (1974a, 1974b, 1975, 1977, 1978, 1979, 1983) está voltado para a comunicação pré-verbal. Segundo este autor, a comunicação pré-verbal tem origem nos '*formats*' (ou, utilizando tradução de De Lemos (1982:102), "esquemas de interação entre o adulto e a criança") e é a partir de tais *formats* que a criança começa a adquirir os *usos*, em termos funcionais, da linguagem. Tal como os proto-jogos, os *formats* são rotinas de interação; são esquemas de interação inicialmente microcósmicos que, à medida que a criança se

sentidos). Ou seja, *sensory capability* representando natureza e *response*

desenvolve, tornam-se mais e mais complexos. Jogos infantis como *peekaboo*, esconde-esconde e outros são exemplos de *formats* iniciais. Nesses jogos, o adulto estabelece com o bebê rotinas de interação as quais dão origem a comportamentos comunicativos não-verbais. Assim, nos jogos infantis, a criança experimenta papéis reversíveis numa espécie de proto-diálogo: jogando *peekaboo*, por exemplo, a criança ora cobre seu rosto para que o adulto o procure, ora procura o rosto escondido do adulto. Com um pouco de boa vontade e se parássemos por aí, poderíamos até observar semelhanças entre o que Bruner chama de *formats* e o que Canfield denomina proto-jogos, tomando todo cuidado, naturalmente, para não confundir o conceito antropológico de ‘jogo’ de Wittgenstein com o termo jogo no seu sentido mais corriqueiro, tal como empregado por Bruner. Essa semelhança começa e acaba no fato de tanto a idéia dos proto-jogos como a idéia de *format* estarem ancoradas na interação criança/*caretaker*.

A interação é elemento fundamental na proposta de Bruner, assim como o é para Canfield; a maneira pela qual a interação é concebida e tratada por cada autor torna, no entanto, as propostas inconciliáveis. Segundo Bruner, a interação entre a criança e o adulto é permeada por um Sistema de Apoio à Aquisição da Linguagem (LASS – *Language Acquisition Support System*), sistema este que “modela e estrutura o *input* lingüístico e *proclivity*, cultura.

interacional dirigido ao LAD¹⁹ (1983:19). Os *formats*, tal como Bruner os concebe, são o principal veículo desse LASS (Cf.p.120). Bruner criou com isto uma fórmula mirabolante na qual idéias mentalistas e pragmáticas se associam pacificamente; uma tentativa talvez de ser mais científico e evitar cair no que acredita ser banal (Cf p.28), ou seja, atribuir a interação ao simples fato de sermos essencialmente sociais. Concordo com Bruner que atribuir a interação ao nosso caráter social pode ser banal e simplista. Acredito, no entanto, que seja possível evitar tal banalidade sem necessariamente render-nos aos apelos mentalistas.

De acordo com a proposta dos proto-jogos, por exemplo, interação entre um bebê e um *caretaker* envolve uma rede inter-subjetiva que, sim, decorre da nossa predisposição ao social, mas que, antes de mais nada, responde a fatores fisiológicos. O recém-nascido é um animal altricial, ou seja, nasce imaturo e depende totalmente do *caretaker* para sua sobrevivência. O vínculo inicial estabelecido entre o neonato e o *caretaker* é, portanto, basicamente fisiológico (há uma espécie de simbiose, segundo Spitz, 1988) e não exatamente social. No decorrer dos primeiros meses de vida, à medida que amadurece e se desenvolve, a relação bebê/*caretaker* deixa de visar meramente à sobrevivência e começa a ser social. Spitz (1988) chega mesmo a afirmar que a relação bebê/*caretaker*, inicialmente puramente

¹⁹ LAD - *Language Acquisition Device* - de Chomsky (1965).

biológica, é a primeira relação social do indivíduo. Interação, de acordo com a proposta dos proto-jogos de linguagem, refere-se à intersubjetividade. Não se trata de uma interação mediada por sistemas endógenos misteriosos, como sugere Bruner; tampouco um mero elemento complementar na relação sujeito-ambiente (como implícita ou explicitamente sugerem autores como Landreth, 1967; Nasr, 1976; Ro, 1976; e tantos outros), um posicionamento que, de certa forma, não passa de um aditivo à teoria de Piaget. Interação, segundo a concepção antropológica de linguagem, é a relação intersubjetiva em que o biológico e o social se complementam. Concebida assim em sua intersubjetividade, interação é o próprio fator desencadeante do desenvolvimento.

Além do caráter antropológico da interação para a idéia dos proto-jogos de linguagem, o próprio conceito de proto linguagem é bastante diferente de propostas supostamente semelhantes como, por exemplo, o conceito de comunicação pré-simbólica que fundamenta o trabalho realizado no IHR (Infant Hearing Resource)²⁰. Comunicação pré-simbólica é, segundo

²⁰ Entidade privada sem fins lucrativos sediada em Portland (Oregon, EUA), O IHR dedica-se desde 1971 ao trabalho com bebês surdos de 0-4 anos bem como à assistência aos pais dessas crianças. Os principais serviços desta entidade são: "audiologia pediátrica, habilitação de bebês portadores de deficiência auditiva e de seus pais, treinamento de profissionais, desenvolvimento de materiais para profissionais e informação" (Schuyler & Rushmer, 1987: 8). A assistência aos pais dada pelo IHR está voltada para a conscientização desses quanto à importância da comunicação pré-simbólica para a formação lingüística do bebê surdo de forma a fazê-los participar mais

Schuyler & Rushmer (doravante IHR), a maneira pela qual os bebês “comunicam suas vontades, sentimentos e necessidades antes de poderem utilizar linguagem simbólica como palavras faladas ou sinalizadas” (1987:337). Essa comunicação pré-simbólica seria, assim, precursora da linguagem simbólica. Nesta fase, a interação dos bebês com seus *caretakers* tem importância significativa, pois “quanto mais o adulto responde à comunicação pré-simbólica do bebê (...), mais motivado o bebê estará para continuar a se comunicar” (IHR,p.337). A comunicação pré-simbólica divide-se em duas fases: o estágio dos sinais (signals) e o dos comportamentos proto-simbólicos. O estágio dos sinais corresponde ao período em que há comportamentos como “choro, sorrisos, posturas físicas, contato visual, expressão facial, movimentos com os braços e pernas, vocalizações” (IHR, p.338), entre outros. Nesta fase, o bebê aprende

ativamente desse processo. Testes são realizados para a verificação das funções comunicativas (de Halliday) utilizadas pelo bebê e para a observação do estágio de desenvolvimento cognitivo (segundo o modelo de Piaget) em que esse bebê se encontra. A verificação das funções comunicativas utilizadas é feita porque, para o IHR, não basta saber ‘como’ o bebê se comunica, é preciso também saber ‘por quê’. O exame dessas funções permite, segundo o IHR, responder mais adequadamente às investidas comunicativas do bebê. Além disso, se problemas no uso das funções são detectados, um programa de estimulação pode ser adotado. Uma vez observado o nível cognitivo e comunicativo desse bebê, inicia-se um trabalho de estimulação aos comportamentos comunicativos já existentes e de promoção da emergência de novos. Trata-se, portanto, de uma entidade cujo principal objeto de trabalho é a linguagem. Para a habilitação de bebês portadores de deficiência auditiva e aconselhamento dos pais, adota-se no IHR um trabalho de conscientização quanto à importância do diagnóstico e intervenção precoce da surdez, bem como quanto à importância da participação dos *caretakers* no que chamam de período da comunicação pré-simbólica.

através da experiência a usar sinais para expressar suas necessidades, vontades e sentimentos (id., 339), como explica o texto do IHR (p.339, *Id. Ibid. Acréscimo meu*):

Seus [do bebê] primeiros sinais são comunicações não intencionais que o adulto interpreta como sinais de prazer, conforto, desconforto, desprazer, etc. Após os adultos consistentemente responderem aos seus sinais não intencionais, o bebê começa a usar esses comportamentos intencionalmente para transmitir suas necessidades, vontades, ou sentimentos.

De acordo com o IHR, no período dos sinais o bebê pode aprender a utilizar três tipos de sinais: o sinal simples, o sinal complexo, e o sinal combinado – nesta ordem cronológica e hierárquica. Sinais simples são aqueles nos quais apenas um comportamento comunicativo é utilizado, seja direcionado a um objeto, seja a um interlocutor. Nos sinais complexos, mais de um comportamento comunicativo é utilizado, seja focalizando um objeto, seja focalizando um interlocutor. Por fim, há os sinais combinados que são a utilização de mais de um comportamento comunicativo em que, pelo menos um, é direcionado a um interlocutor e os demais a um objeto simultaneamente. À medida que o bebê se desenvolve cognitivamente, seus comportamentos comunicativos vão se tornando mais representacionais, transformando-se em comportamentos proto-simbólicos. O bebê entra,

então, no segundo estágio da comunicação pré-simbólica, o estágio dos comportamentos proto-simbólicos, que são “comportamentos representacionais que precedem o uso de símbolos” (IHR,p.340). Conforme explica o texto do IHR, este período é a “evidência de que a criança desenvolveu habilidades cognitivas” (p.340), uma vez que há indícios de ter havido “alguma separação ou distanciamento entre a criança e seu comportamento concreto” (Fieber, 1977. *Apud* IHR, p. 340). Há, segundo essa perspectiva, quatro tipos de comportamento proto-simbólico, a saber: apontar, dramatizar, gesticular e vocalizar. Cabe observar que a criança (nem o adulto, vale acrescentar) não deixa de utilizar os três primeiros tipos de comportamento (tampouco o último, naturalmente) quando passa a usar símbolos; na verdade, continuamos a utilizá-los concomitantemene ao uso de símbolos.

Como já foi dito, a idéia de comunicação pré-simbólica adotada pelo IHR parece possuir, à primeira vista, algumas semelhanças com o conceito de proto-jogos de linguagem. Essas semelhanças, no entanto, começam e se encerram no fato de ambas as propostas atribuírem importância crucial aos primeiros meses de vida, período que antecede a utilização de símbolos, para a formação lingüística da criança. Este fato à parte, o conceito de comunicação pré-simbólica implica, na verdade, pressupostos teóricos que não são condizentes com os dos proto-jogos de linguagem. Em primeiro

lugar, a comunicação pré-simbólica, tal como é adotada pelo IHR, está fundamentada numa concepção de linguagem fonocêntrica; o conceito de proto-jogos de linguagem, por sua vez, está fundamentado numa concepção antropológica de linguagem. Ora, apesar do fato de a proposta do IHR ressaltar a importância do período pré-verbal, linguagem é concebida ali antes de tudo, enquanto *phoné*, ou seja, linguagem é entendida, no final das contas, como uma manifestação essencialmente oral-auditiva (Cf. IHR, p.63). A proposta dos proto-jogos, diferentemente, por conceber linguagem em termos antropológicos, considera a manifestação sonora enquanto mais uma atividade associada às demais ‘formas de vida’ – longe de ser essencial, a articulação sonora é incidental.

Além disso, o modelo de desenvolvimento cognitivo de Piaget é adotado como suporte teórico principal do projeto e há muita incompatibilidade entre os pressupostos do modelo de Piaget e a proposta de proto-jogos de linguagem. Para começar, seguindo as idéias de Piaget, o IHR concebe a linguagem como consequência da cognição; para a proposta de proto-jogos, por sua vez, cognição e linguagem são indissociáveis. Há também o fato de essas duas propostas possuírem noções diferentes quanto ao papel do *caretaker*. Enquanto para o conceito de proto-jogos é basicamente nos *patterns* de interação com *caretaker* que ocorre a emergência da linguagem (observando que não há separação aqui entre o que é da linguagem e o que

é do cognitivo), no modelo de Piaget²¹, o *caretaker* tem como função criar meios para que a interação bebê-ambiente aconteça.

Assim, mesmo preconizando o papel fundamental da interação para a emergência da linguagem ou chamando a atenção para a importância da linguagem mais rudimentar, não se pode julgar como semelhantes as idéias de De Lemos, de Bruner ou do IHR em relação à proposta dos proto-jogos de linguagem, de Canfield.

O período dos proto-jogos de linguagem é crucial, pois daí provêm os futuros e cada vez mais complexos jogos de linguagem. É durante este período, através da percepção, que o bebê desenvolve os mecanismos básicos que moldarão os futuros usos da linguagem e, definitivamente, ingressa no fenômeno intersubjetivo que é a linguagem. Conseqüentemente, a percepção desempenha papel fundamental para a proposta dos proto-jogos de linguagem, pois é a partir dela que os *patterns* de interação se formam. A percepção, de acordo com essa proposta, não é anterior à linguagem, mas constitutiva e é exatamente este caráter constitutivo a razão por que o foco desta tese está voltado para a percepção.

²¹ Ver discussão mais detalhada na parte 2 desta tese.

Parte 2:

Percepção e os Proto-Jogos de Linguagem

The newborn lives in a kaleidoscopic world in which every movement is intertwined with everything else that he hears, sees, and smells.

Maurer & Maurer (1988)

Dedico esta segunda parte a um breve apanhado dos estudos sobre percepção. Sendo o tema tão complexo, muitas decisões foram necessárias para que a evocação de séculos de investigações filosóficas não se fizesse premente e que um recorte pudesse ser possível. A principal decisão foi relativamente a uma tomada de posição frente à discussão em torno da possibilidade ou não de haver uma realidade independente de linguagem. Uma discussão que, de tão inesgotável, pode ser comparada, como vimos na nota de rodapé n. 16, ao dilema de quem veio primeiro, o ‘ovo’ ou a ‘galinha’ (Varela, 1992).

Devido à preocupação com espaço e escopo, situo, então, desde já, meu posicionamento em relação a essa questão, utilizando para isto a seguinte passagem de Putnam,

aquilo que chamamos de ‘linguagem’ ou ‘mente’ penetra tão profundamente naquilo que chamamos de ‘realidade’ que qualquer projeto de nos colocarmos como ‘mapeadores’ de alguma coisa ‘independente de linguagem’ está fatalmente comprometido desde o início (1992:28 - itálico do autor).

É por concordar com esta citação de Putnam que prefiro evitar conceber o mundo enquanto matéria bruta, segundo insistem os realistas diretos, da mesma forma como prefiro não imaginá-lo - o mundo - enquanto um mero produto, como insistiria um relativista extremado. Afinal, como bem coloca Bloor (1999:359), “uma moeda é dinheiro (*currency*), definitivamente, porque é aceita e reconhecida como dinheiro, mas isto não destrói sua realidade enquanto disco de metal que existe independentemente da nossa crença”. Nem ‘ovo’ e nem ‘galinha’, portanto. Considero mais coerente a sugestão de que ‘ovo’ e ‘galinha’ se definem mutuamente - “conhecedor e conhecido, sujeito e objeto existem em relação um ao outro enquanto especificação mútua: eles surgem juntos” (Varela, 1992:253). Assim, a discussão que estarei promovendo aqui estará sempre localizada fora dos extremos realismo direto/relativismo absoluto. Tais extremos, aliás, serão abordados, aqui, apenas superficialmente e a título de ilustração ou informação.

Início esta Parte 2 discorrendo rapidamente sobre os estudos da percepção no interior da filosofia para, em seguida, discorrer, também brevemente, sobre a discussão do tema na psicologia. O percurso via filosofia faz-se necessário pelo fato de as teorias psicológicas acerca da percepção responderem muito diretamente à vertente epistemológica da discussão na filosofia: a controvérsia Empirismo vs. Racionalismo. Após

essa rápida (e até mesmo simplista) introdução sobre a investigação acerca da percepção na filosofia e na psicologia, volto o foco para os estudos da percepção em neonatos. É neste momento que procuro delinear minha posição relativamente à percepção para, então, voltar-me para os proto-jogos de linguagem.

1. A DISCUSSÃO FILOSÓFICA ACERCA DA PERCEPÇÃO

Na filosofia, a discussão principal sobre percepção encontra-se associada à chamada Teoria Causal. Trata-se de uma teoria fundamentalmente realista, pois sustenta que há uma realidade independentemente da mente e da linguagem que causa em nós experiências. Mas, como bem coloca Fred Dretsky (1996:570), seria tachar de extremamente óbvia a teoria causal da percepção se a tivéssemos apenas como mera argumentação de que “os objetos físicos que percebemos nos levam a ter experiências e crenças”. Mais importante é o fato de o principal argumento da teoria causal ser o de que tal relação causal é “*constitutiva* da percepção, que, se *S* vê *O*, então *O necessariamente* causa um certo tipo de experiência em *S*” (*id. ibid.*). Esta teoria basicamente proclama, portanto, que não é possível perceber, em termos conceituais, “alguma coisa com a qual não se tenha contato causal” (*id. ibid.*).

A questão que vem daí é como se dá a percepção dessa realidade. Há pelo menos três grandes propostas para esta questão. De acordo com certo grupo de filósofos, os chamados realistas diretos (ou *naïve*), a percepção se dá de maneira direta; para o segundo grupo, os realistas representacionais, é via efeitos subjetivos; e para os fenomenalistas, a percepção acontece devido ao fato de o objeto em si “ser uma coleção de *sense data*” (Searle, 1995:59). Para os realistas diretos ou *naïve*, percebemos o mundo material sem qualquer mediação subjetiva sensorial - a percepção é, então, direta. Para os realistas representacionais, por sua vez, o que diretamente percebemos não é a realidade material, mas sim os efeitos subjetivos (impressões, imagens...) que os objetos do mundo causam em nós (Cf. Audi, 1996). Tais efeitos recebem desses teóricos nomes diversos, por exemplo: perceptos, *sense-datum*, sensação. Os fenomenalistas, em contrapartida, sugerem que tais efeitos subjetivos não ocorrem em nós, mas são, de fato, o que compõem os objetos (Cf. Searle, 1995; Austin, 1964).

Na discussão acerca de percepção, é possível observar, ainda, a distinção entre o que se pode chamar percepção de objetos, ou não-epistêmica (ou mesmo, segundo terminologia utilizada por Armstrong, 1962, percepção imediata) e a chamada percepção de fatos ou epistêmica (ou, novamente citando Armstrong, percepção mediada). A percepção de objetos refere-se à atividade sensorial pura à qual nenhum significado

(*meaning*) é atribuído; a percepção de fatos, por sua vez, refere-se ao significado (*meaning*) desencadeado por uma experiência sensorial. O curioso é que, numa mesma investigação, é possível observar que, ao analisar a questão da percepção de objetos, um teórico pode assumir um determinado posicionamento filosófico em relação à realidade (realismo direto (*naïve*) ou realismo representacional) sem que isso implique a obrigação de se manter tal posicionamento para a discussão sobre percepção de fatos. É possível, por exemplo, observar um realista *naïve* discutir a chamada percepção de fatos segundo formulações próprias do realismo indireto (Cf. Audi, 1996).

Não se pode tratar da percepção fora do debate acerca de uma das mais antigas perguntas de todo o empreendimento filosófico: “como adquirimos conhecimento?” A busca por uma resposta para esta pergunta é, acima de tudo, uma acirrada tentativa de desbancar os argumentos cépticos segundo os quais, e genericamente falando, “o espírito humano não pode atingir com certeza nenhuma verdade de ordem geral e especulativa” (Lalande, 1996:149). Nessa tentativa de contra-atacar os argumentos cépticos, duas escolas conhecidas como Racionalismo e Empirismo têm promovido grandes debates na história da filosofia – debates esses que constituem uma das investigações principais de um dos mais fascinantes ramos da filosofia: a Epistemologia.

Por racionalismo (associada normalmente ao inatismo), entende-se a doutrina segundo a qual “a razão tem precedência sobre as outras formas de aquisição de conhecimento” (Daniel Garber, 1996:673). Platão é considerado o primeiro racionalista por causa de seus trabalhos sobre a relação entre sensação e conhecimento, mas foi com René Descartes (1596-1650) que o racionalismo ganhou força e fez escola. É importante observar, como nos informa Miller (1992), que os racionalistas não necessariamente negavam ou negam o papel da experiência para o conhecimento (de fato, poucos foram aqueles que chegaram a tal radicalismo); o que os racionalistas realmente insistiam ou insistem é que alguns conhecimentos acerca da realidade – os mais importantes – dão-se independentemente das experiências sensoriais. Eis, então, o ponto que nos interessa em relação à discussão acerca da percepção: o racionalismo é uma doutrina das idéias inatas. Segundo René Descartes, longe de ser uma *tabula rasa*, a mente possui idéias inatas quanto à “forma, tamanho, e outras propriedades dos objetos” (Cf. Rock, 1995:11).

Uma versão contemporânea do racionalismo pode ser encontrada nos trabalhos de Noam Chomsky. Com Chomsky, a Filosofia, a Psicologia e a Lingüística, que haviam sido dominadas pela epistemologia empirista desde o século XVII, assumem forte vertente racionalista. Os estudos sobre a linguagem humana seja no interior da Filosofia, seja no da Lingüística e no

da Psicologia foram, desde Chomsky, inundados pela idéia de que linguagem é uma habilidade basicamente inata.

Dominante entre os filósofos britânicos nos séculos XVII e XVIII, o empirismo pregava ser somente através da experiência sensorial que se pode chegar ao conhecimento. Contrária a qualquer possibilidade de inatismo, o empirismo propunha, então, uma epistemologia totalmente oposta àquela defendida pelos racionalistas. Segundo os empiristas, a mente, por ocasião do nascimento, não passa de uma *tabula rasa* sobre a qual a experiência, via sentidos, se inscreve.

Dentre os grandes nomes associados ao empirismo na história da filosofia, destacam-se Locke, Berkeley e Hume. Com suas idéias inovadoras e provocativas, esses filósofos lançaram as sementes para inúmeras pesquisas e teorias, não apenas no interior da filosofia, como na psicologia (Cf. Gordon & Slater, 1998), fazendo com que o empirismo fosse dominante nos estudos da percepção do séc. XVII ao séc.XX. Naturalmente, a versão contemporânea do empirismo se apresenta em formato modificado daquele empirismo de Locke. Hoje, busca-se focalizar o “papel que a experiência (em oposição a fatores inatos) desempenha, por exemplo, na percepção espacial, percepção da fala, ou preferências gustativas” (Schiffman, 1996:4).

Apesar de hoje não encontrarmos mais extremistas como Hume (empirista) e Espinosa (racionalista), a disputa epistemológica entre o racionalismo e o empirismo está longe de ser resolvida. Talvez por conta mesmo dessa aparente insolvência, é possível encontrar teóricos que tenham como proposta aproximar as duas correntes. Para tais teóricos, haveria a possibilidade de um ponto em comum entre essas escolas consideradas por muitos inconciliáveis. Kant, Fodor (pasmem!) e Karmiloff-Smith estão entre os estudiosos cujas obras podem ser consideradas como uma busca de conciliação entre o racionalismo e o empirismo.

Kant, com o “Crítica à Razão Pura” (*CRP*), foi talvez o primeiro filósofo ao qual se atribui a tentativa de repensar a disputa racionalismo vs. empirismo nas suas versões mais extremas. De fato, segundo a leitura mais comum, o trabalho de Kant é uma reação aos extremos - os racionalistas lêem como uma resposta ao ceticismo de Hume; os empiristas, por sua vez, lêem como uma resposta ao dogmatismo de Leibniz. Há, também, quem argumente que não faz sentido afirmar que Kant argumenta contra o racionalismo, pois ele não faz menção a essa escola na *CRP*, mas simplesmente às duas formas de dogmatismo - ao noológico e ao ceticismo de Hume (Dr. J. Morrison, University of Toronto, comunicação pessoal em outubro de 1999).

O Kant do *CRP* não está exatamente interessado em percepção; seu maior interesse situa-se em desenvolver seu *Idealismo Transcendental*. Em termos gerais, percepção é tratada na obra apenas periféricamente. É a discussão epistemológica que ele promove, bem como seu conceito de intuição e experiência, que proporcionam muita lucubração entre os teóricos interessados em percepção.

Fodor e Karmiloff-Smith estão também entre os estudiosos cujas obras são consideradas por alguns como um ponto convergente entre o empirismo e o racionalismo. Em seu famoso livro “*The Modularity of Mind*”, 1983, Fodor sugere que os sistemas perceptuais são modulares, ou seja, são “independentes (*self-contained*), têm uma performance limitada, são reflexivos por natureza, e são cognitivamente impenetráveis” (Gordon & Slater, 1998: 92). Tais sistemas modulares teriam a complicada tarefa de apresentar e representar informações sobre o mundo ao cérebro de “uma forma que este as possa usar” (*id. ibid.*). É, então, a partir desta colocação que autores como Gordon & Slater (1998) sugerem que o trabalho de Fodor estabelece um certo ponto de contato entre o racionalismo (percepção, para Fodor, tem seus primeiros estágios determinados por mecanismos inatos) e o empirismo (percepção propicia a nossa consciência do mundo e nos provê de respostas a esse mundo).

Segundo Karmiloff-Smith (1992), certas versões do racionalismo e do empirismo podem estar corretas. A autora propõe uma ‘reconciliação’ entre algumas idéias modulares de Fodor e algumas idéias construtivistas de Piaget: ela sugere, então, que desenvolvimento envolve um processo mais dinâmico e que vai além da modularidade da mente tal como proposto por Fodor; desenvolvimento que, apesar de ocorrer em decorrência de algumas predisposições inatas (sua faceta inatista), depende da interação com o ambiente (uma de suas concordâncias com Piaget). Ela argumenta, por exemplo, que há evidências que apontam para o fato de que o neonato acolhe certos estímulos de acordo com determinadas ‘instruções’ inatas dos sentidos. Além disso, e a favor de certa versão do empirismo, Karmiloff-Smith sugere que há flexibilidade dos sistemas perceptuais e que a experiência promove o desenvolvimento (Cf. Slater, 1998).

Em termos gerais, pode-se dizer que são três, portanto, as possibilidades de se conceber a percepção: seja concebendo-a segundo os preceitos racionalistas; seja adotando-se uma postura empirista; seja posicionando-se no meio e adotando-se tanto idéias do racionalismo como do empirismo. Assim, a investigação acerca da percepção no interior da filosofia, atrelada como está a essas questões epistemológicas intermináveis, está longe de atingir qualquer consenso.

2. A DISCUSSÃO ACERCA DA PERCEPÇÃO NO INTERIOR DA PSICOLOGIA

A investigação acerca da percepção no interior da psicologia tende a ter como pano de fundo a controvérsia empirismo vs. racionalismo. Apesar de ser difícil encontrar hoje em dia um estudioso da percepção que se diga estritamente racionalista ou empirista e de ser pouco delineada a distinção empirismo/racionalismo, seja nas teorias, seja nos experimentos²², a questão básica em relação ao conhecimento ser inato ou adquirido persiste. É o que se pode observar em alguns dos principais estudos da percepção (Gestalt, Teoria dos *Affordances*, o modelo de desenvolvimento de Piaget, a tendência conhecida como Processamento de Informação) - bem como nos posicionamentos de seus seguidores - sobre as quais estaremos discorrendo brevemente a seguir.

Dentre as teorias da percepção mais conhecidas, destaca-se a Gestalt, uma escola que teve início na Alemanha, por volta de 1910, em oposição aberta aos empiristas extremados e suas teorias segundo as quais “perceptos são construídos a partir dos sentidos” (Kellman & Arterberry, 1999: 19) e também às idéias estruturalistas da época de que “percepção é uma

²² Segundo Crassini, 1987, a distinção entre racionalismo e empirismo se apresenta nos experimentos mais em forma de inúmeras contradições entre teoria e dados que propriamente enquanto diferenças teóricas.

combinação de sensações isoladas que podem ser reduzidas a elementos simples e individuais” (Schiffman, 1996:6). De acordo com psicólogos adeptos da Gestalt, o fator fundamental da percepção é a relação entre os estímulos (Cf. *Id.*). O que se percebe não é mera soma de partes, mas um todo coeso. Assim, de acordo com esta teoria “nós percebemos o ambiente no que diz respeito às suas propriedades organizacionais inerentes, além de tendermos a perceber formas significativamente holísticas” (Schiffman, 1996:6). Os sentidos, segundo a Gestalt, são incidentais; os *patterns* é que são fundamentais para a percepção (Cf. Kellman & Arterberry, 1999). Percepção é entendida neste caso como resultado de atividades neurais, o que, de acordo com Gordon & Slater (1998), confere à teoria um perfil racionalista.

Outro trabalho acerca da percepção bastante influente é aquele desenvolvido por J. Gibson e E. Gibson, psicólogos americanos de orientação racionalista. Percepção, segundo esses autores, não é uma atividade indireta com sugeriam alguns teóricos de peso de sua época, mas um “processo direto de ressonância em relação à informação” (Gordon & Slater, 1998:90). Para os Gibsons o que se percebe não é apenas forma ou cor de um objeto, mas inclusive o que se pode fazer com ele (Cf. Kellman & Arteberry, 1999). Por conta disso, o sistema perceptual deve ser estudado “contextualizado ao ambiente no qual evoluiu para funcionar, pois é tanto

um produto como um reflexo desse ambiente” (Warren, 1978:11). De acordo com os Gibsons, “os humanos e outros animais inicialmente são sensíveis a certas invariáveis, e eles podem perceber as propriedades dos objetos e eventos especificados por estas invariáveis” (Spelke, 1987:238). Daí a Teoria dos *Affordances*, que seria a “possibilidade de ação que os objetos, eventos e lugares oferecem” (Mckenzie&Day, 1987:8). Os *affordances* podem ser definidos como combinações de propriedades invariáveis do mundo percebido em relação às possíveis reações a esse mundo. É através dos *affordances* que sujeito e ambiente formam um todo (Cf. Miller, 1989).

Difícil seria tratar da percepção sem mencionar o trabalho de Jean Piaget, considerado o mais influente psicólogo desenvolvimental de orientação empirista²³ de todos os tempos. Dando total ênfase ao papel da experiência e da aprendizagem para o desenvolvimento cognitivo, Piaget (1969; 1981) propõe uma noção de desenvolvimento baseada em instâncias genéticas e construtivistas nas quais mente e ambiente têm papel essencial (Cf. Karmiloff-Smith, 1992). Segundo este autor, o neonato, inicialmente, age puramente por reflexos acionados por estímulos específicos que lhe são completamente indistintos. Seu desenvolvimento acontece ao longo de

²³ Apesar de Piaget ser comumente tomado como de orientação empirista, há quem sugira que suas idéias tenham, na verdade, influências

estágios estruturados e progressivos que são diretamente afetados pela interação da criança e o ambiente. De acordo com a teoria piagetiana, a realidade é construída a partir de informações que são sensorialmente obtidas através da ação sobre o ambiente. Percepção, nesse caso, “estrutura-se a partir de uma seqüência de estágios, à medida que o bebê se torna capaz de coordenar modelos de atividades mais e mais complexos” (Gordon & Slater, 1998:82). Conhecimento, para Piaget, emerge então da estruturação dessas atividades, não exatamente da capacidade perceptual (Cf. Spelke, 1987).

Não se pode dizer que ‘Processamento de Informação’ (*information-processing*) seja uma teoria da percepção ou mesmo uma abordagem. Talvez mais adequado seria considerá-la como uma tendência que vem crescendo bastante nas últimas décadas: além de atualmente dominar as pesquisas em laboratório acerca da cognição, é responsável pelo surgimento da disciplina conhecida como Psicologia Cognitiva. A idéia sobre a qual a tendência conhecida como ‘Processamento de Informação’ se baseia é a da mente enquanto máquina de operações lógicas. Percepção, neste caso, é o processamento das informações fornecidas pelo ambiente e cognição é definida como a manipulação dessas informações de forma lógica e controlada por regras seqüenciais - um processamento comparado ao

racionalistas. Maiores detalhes acerca das diversas leituras de Piaget,

funcionamento do computador (Cf. Varela, 1992). Quem se dedica à investigação associada ao 'Processamento de Informação' estuda o fluxo e processamento da informação no cérebro, tido como epicentro do sistema cognitivo. Por processamento, entende-se cálculo lógico, categorização conceitual, representações formais, associação de memória, etc. Para esses teóricos, a informação é codificada e armazenada e a eles interessa descobrir como isto acontece.

A Gestalt, a teoria dos *Affordances*, as idéias de Piaget, a tendência conhecida como 'Processamento de Informação' são apenas algumas entre as diversas propostas para o estudo da percepção no interior da psicologia. Assim como ocorre com o debate em torno da questão na filosofia, não se pode dizer que um consenso poderá ser alcançado algum dia.

2.1 Percepção em neonatos

Há, naturalmente, muita controvérsia quando a discussão acerca da percepção refere-se a neonatos, tanto no que diz respeito ao grau de eficiência dos sentidos como, e principalmente, no que diz respeito ao momento em que o processo perceptual começa a fazer sentido. Sabe-se hoje que os sentidos dos neonatos têm grau de sensibilidade diferente em

comparação aos dos adultos. Assim, mesmo os mais inatistas observam que os sentidos do neonato são pobres ou mesmo extremamente sensíveis, como é o caso da visão e da audição. Apesar de hoje já não se dizer mais que o recém-nascido vem ao mundo praticamente “cego”, sabe-se que a visão por ocasião do nascimento é extremamente pobre (Cf Nasr, 1976; Maurer & Maurer, 1988; Streri, 1993; Slater, 1998; Kellman & Arterberry, 1999). Como o neonato não tem desenvolvida ainda a habilidade neurológica de fixar os dois olhos num mesmo objeto, a visão estereoscópica e tridimensional é impossível. Além disso, tem pouca sensibilidade para contraste e pouca habilidade para focalizar em diferentes distâncias (Cf. Maurer & Maurer, 1988).

O sistema auditivo é também tido como diferente em comparação ao do adulto. Assim como o córtex visual do neonato é imaturo²⁴, também o é o córtex auditivo. Há, no entanto, muita controvérsia quanto ao tipo de manifestação provocada pela pouca maturação do córtex auditivo. Há quem afirme (Cf Maurer & Maurer, 1988) que, como o cérebro ainda não está preparado para filtrar as informações auditivas, o bebê reage a todos e

²⁴ Dentre as partes do córtex responsáveis pelos sentidos, o visual é o que apresenta menos maturidade, apesar de as demais partes também serem consideradas imaturas (Cf. Maurer & Maurer, 1988). Observando em microscópio, vê-se que as células que compõem o córtex visual do neonato, em vez de segregadas por tipos como no córtex do adulto, estão misturadas. Além disso, “a maioria das células ainda não estão cobertas por mielina, uma substância branca e gordurosa, que acelera a transmissão neural” (*id*, p.119).

quaisquer estímulos sonoros que chegam até ele. Segundo esses autores, o mundo sonoro do neonato é uma constante de reverberação, eco e ressonâncias. Mas há também teóricos (Cf. Kellman & Arterberry, 1999) que sugerem ser a sensibilidade auditiva do neonato muito inferior à do adulto. O neonato, por exemplo e segundo esses autores, é incapaz de detectar um sussurro tal como o faz um adulto. Há até quem sustente que uma acuidade visual e auditiva total seria como uma extrema 'poluição', que poderia vir a interferir no desenvolvimento inicial do bebê (Cf. Maurer & Maurer, 1988; Hainline, 1998; Kellman & Arterberry, 1999; entre outros)²⁵. Assim, a discussão em torno da capacidade auditiva gira apenas em torno da manifestação da pouca maturação do sistema; para o fato de que o sistema é imaturo não há discussão. Não se discute a imaturidade do sistema, inclusive, nos estudos da percepção da fala que, como veremos na Parte 3, mostram que o neonato, apesar da pouca maturação do córtex, é capaz de perceber diferenças entre fonemas surdos e sonoros da fala.

Diz-se que atualmente os teóricos já não mais se detêm na discussão inato vs. adquirido, mas procuram focalizar o papel da experiência para a percepção espacial, percepção da fala, etc (Cf. Rock, 1995; Schiffman,

²⁵ Há ainda outros fatores (além da pouca acuidade visual e auditiva) participando na criação de uma espécie de barreira que protege o neonato de uma sobrecarga de estímulos. Por exemplo, o fato de o bebê passar a maior parte do tempo dormindo ajuda-o a manter-se de certa maneira imune aos excessivos estímulos externos. Além disso, o *caretaker* protege o

1996). Se atentarmos para os pressupostos de cada trabalho, no entanto, verificamos que a velha e boa disputa entre o racionalismo e o empirismo persiste. Este é o caso, por exemplo, da questão de quando e como a criança começa a ter conhecimento, se já vem dotada previamente ou se adquire com a experiência. Se transposta para a discussão sobre percepção, essa questão do conhecimento se assemelha à dúvida em torno do status da percepção nos primeiros dias de vida do bebê – afinal, o mundo percebido começa a fazer sentido assim que o bebê vem ao mundo ou simplesmente não faz de início qualquer sentido? Para um empirista do porte de Piaget, por exemplo, inicialmente o mundo não faz qualquer sentido para o bebê; segundo esse autor, após o nascimento, o “neonato é tomado por uma massa de estímulos competitivos e indistintos” (Gordon & Slater, 1998:95). Para um inatista como Spelke (Cf. Spelke, 1990), o neonato vem ao mundo dotado de propriedades inatas as quais lhe permitem inferir sobre os objetos. Karmiloff-Smith (1992), que se propõe a conciliar o empirismo e o racionalismo, sustenta que alguns sistemas inatos, associados a futuras experiências, levam ao desenvolvimento de outros sistemas. Haveria, neste caso, elementos inatos que não apenas antecedem a experiência no mundo, como propiciam o desenvolvimento do conhecimento (*Apud.* Gordon & Slater, 1998).

bebê fisicamente com roupas, berço, colo, evitando sobrecarga de

A disputa é grande e inúmeros são os experimentos. As evidências apontadas em tais experimentos não conseguem, no entanto, tirar o caráter especulativo da discussão (Cf. Streri, 1993; Malcolm, 1995). Afirma-se que há evidências que sustentam tanto a proposta racionalista como a empirista; no entanto, argumenta-se também que muitas vezes o que supostamente seria uma evidência para o racionalismo na verdade só vem a corroborar as idéias de seus opositores empiristas, e vice-versa. A insistência de Karmillof-Smith, por exemplo, de que há sistemas inatos que propiciam o desenvolvimento do conhecimento baseia-se em supostas evidências de que neonatos preferem a voz materna às outras vozes (Cf. Gottlieb & Krasnegor, 1985; Schiffman, 1996; Locke, 1997; Gordon & Slater, 1998; Lecanuet, 1998; Kellman & Arterberry, 1999; entre outros). Essas supostas evidências levam alguns teóricos, como Karmillof-Smith, a supor que o feto ouve a voz materna porque possui mecanismos inatos específicos para a fala. No entanto, como alguns teóricos estão dispostos a debater, o fato de o neonato demonstrar preferência pela voz da mãe não pode ser considerado suficiente para tal conclusão. Maurer & Maurer (1988:15), por exemplo, advertem que

a voz de uma mulher ouvida de dentro de seu corpo seria tão diferente da sua voz normal que não existe razão de se esperar

que um bebê recém-nascido reconheça na voz de sua mãe a mesma voz que ouvia enquanto feto dentro do útero.

O máximo que pode ocorrer, ainda segundo Maurer & Maurer (*id.*), seria o reconhecimento do já familiar padrão e ritmo da fala da mãe – o que, novamente, não constitui evidência suficiente e necessária para a conclusão inatista. Ora, durante os últimos três meses dentro do útero o feto, que já está com o sistema auditivo em funcionamento, passa a ter contato com uma massa sonora produzida tanto pelo corpo da mãe (voz, articulações ósseas, funcionamento dos órgãos vitais, batimentos cardíacos, etc.) como pelo mundo externo a esse corpo. As paredes uterinas, no entanto, agem como atenuantes (maiores detalhes, veja Kuhl, 1987) para os sinais acústicos externos, fazendo com que o maior volume sonoro venha do corpo da mãe. Aí pode estar, argumenta Jusczyk (1997) e eu endosso, a razão por que o neonato demonstra preferência aos sinais acústicos da voz humana, em especial de sua mãe – uma mera questão de familiaridade, em vez de prova irrefutável de que os humanos possuem mecanismos inatos para a fala (veja também Kent & Miolo, 1997). Assim, não se pode ainda (se é que vai ser possível algum dia) deixar de conduzir a discussão acerca desta questão sem ter como fundamento apenas uma especulação filosófica: para o racionalista convicto, o caráter inato do conhecimento é incontestável; para o empirista, por sua vez, é indiscutível que o conhecimento seja fruto

da experiência. E é a partir de tais fundamentos indiscutíveis e incontestáveis que proliferam teorias e experimentos.

Outra controvérsia ferrenha em se tratando da percepção em neonatos está relacionada à ontogenia do caráter intermodal da percepção. Pergunta-se: o neonato tem percepção intersensorial ou não? As respostas propostas estão, geralmente, relacionadas à linha de pesquisa, racionalista ou empirista, adotada pelos teóricos. Empiristas como Piaget, 1952; Birch & Lefford, 1963, 1967, entre outros, defendem uma perspectiva integracionista (*integration view*) segundo a qual os sentidos são independentes por ocasião do nascimento – o desenvolvimento, neste caso, é um processo de integração e é a experiência que propicia tal processo. Já teóricos de orientação inatista, como Bower (1974), Gibson (1969), Werner (1973), entre outros, postulam que, por ocasião do nascimento, os sentidos atuam como uma unidade primitiva (*primitive unit*). São, assim, adeptos da perspectiva da diferenciação (*differentiation view*). Desenvolvimento, segundo esses teóricos, é um processo de diferenciação determinada pela maturação da capacidade de processamento de informação (Cf. Walk & Pick, 1981). Há, ainda, autores que sugerem serem os sentidos integrados, porém necessariamente diferenciados (Streri, 1993); há quem sugira que integração e diferenciação não são mutuamente excludentes (Bushnell, 1981); e há mesmo quem descarte qualquer idéia de separação ou unidade

e defenda que os sistemas são complementares e convergentes (Millar, 1981). Toda essa discussão a respeito da ontogenia da intermodalidade da percepção não passa, naturalmente, de especulação, pois as evidências levantadas por experimentos ora apontam para uma direção, ora para outra. Talvez seja por isso que o mundo do neonato seja tão fascinante para qualquer estudioso da percepção: ao mesmo tempo em que dá margem a muita especulação teórica, impõe limites até intransponíveis às tentativas de comprovação empírica.

Considerações

Não acredito que se possa discutir percepção sem se adotar uma posição com relação à disputa racionalismo/empirismo. Acho que não há neutralidade possível. Quando afirmo, por exemplo, que parto do princípio de que o mundo não faz sentido para neonato (maiores detalhes adiante), já estou assumindo uma posição epistemológica. Assim, se um rótulo for indispensável, minha posição em relação à percepção deverá ser classificada como empirista. Isso não significa, no entanto, que concorde totalmente com os fundamentos desta doutrina, mas tão somente que definitivamente não aceito as idéias dos nativistas. Naturalmente não tenho intenção de negar o fato de que a capacidade sensorial, enquanto reflexos neurofisiológicos, seja inata – ou seja – que nascemos com ela. Tampouco

discuto o caráter inato da capacidade do ser humano para a socialização – o homem é um ser naturalmente social. Refuto, isso sim, qualquer suposição de que conhecimento ou linguagem sejam habilidades inatas. Tendo assim fechado a questão com o racionalismo, resta-me agora delimitar minhas convergências e divergências com o empirismo.

Em primeiro e fundamental lugar, endosso sem qualquer restrição o preceito empirista segundo o qual conhecimento e linguagem são fenômenos adquiridos e não inatos. Não concordo, no entanto, com o conceito de experiência tal como a maioria dos empiristas coloca, ou seja, como unicamente sensorial. Por experiência, entendo a ação/reação do neonato em sua interação com o *caretaker* e com o mundo via *caretaker*²⁶ - interação essa permeada por cenestesia, cinestesia e sinestesia. Além disso, o fato de associar minhas idéias relativamente à percepção ao empirismo não implica que esteja concebendo linguagem e sua aquisição em termos empíricos clássicos e behavioristas, tal como fizeram St. Agostinho ou Skinner; a concepção de linguagem que adoto aqui, é importante ter em mente, é aquela de Wittgenstein de *Investigações* (tampouco estou fazendo qualquer aproximação das idéias de Wittgenstein com o empirismo

²⁶ É fundamental ter sempre em mente que o ser humano é um animal altricial (ou nidícola), ou seja, é imaturo e indefeso ao nascer. O recém-nascido humano depende totalmente e durante longo período de tempo do *caretaker* para sobreviver e se desenvolver. Tal dependência faz com que o *caretaker* tenha papel fundamental para o desenvolvimento do bebê,

clássico; essa discussão não cabe e não nos interessa aqui). Como já vimos, linguagem, nos termos wittgensteinianos, é algo que decorre da e ocorre na interação entre as pessoas; o significado dos signos não está associado a qualquer objeto, mas ao seu uso que é governado por regras sociais (Cf. Canfield, 1997; Glock, 1998). Uso, de acordo com a visão antropológica de Wittgenstein, está estreitamente relacionado com uma determinada forma de vida e implica interação entre as pessoas (ver parte 1). É, então, basicamente e principalmente através da interação com seus *caretakers*, não simplesmente com o ambiente, que o neonato se insere no mundo simbólico, adquirindo e desenvolvendo conhecimento e linguagem (maiores explicações podem ser encontradas na parte 3).

Além disso, considero problemática a idéia empirista de que a criança aprende linguagem a partir do adulto (Cf. Carey, 1999). Como já foi observado, pela interação que estabelece com o bebê, o adulto participa na inserção dessa criança no mundo simbólico, só que tal participação não se dá unilateralmente, ou seja, com o adulto meramente fornecendo *input*. Em vez de aceitar a participação do adulto como mero fornecedor de *input* lingüístico, considero mais plausível a sugestão de De Lemos (1982, 1992, 1997, 1998) de que o adulto age como *intérprete* da linguagem da criança. (O fato de citar De Lemos e considerar interessantes algumas de suas idéias

tanto em termos fisiológicos como psicológicos e cognitivos (Cf. Spitz,

não significa que a aproxime do empirismo nem na sua forma mais clássica, nem na forma revisitada como discuto aqui.) Retomemos, então, as idéias de De Lemos.

Como vimos na Parte 1, para De Lemos a “trajetória de *infans* para falante da língua é um processo pelo qual a criança é submetida ao funcionamento da língua que governa sua interação com o outro” (De Lemos, 1998:5)²⁷. Segundo a proposta de De Lemos, o uso que a criança faz da língua são fragmentos da fala do adulto; é a partir da interpretação que o interlocutor adulto faz desses fragmentos que o uso da língua pela criança é ampliado e se torna mais complexo.

Como disse anteriormente, não fica óbvio nos textos de De Lemos se ela atribui estatuto autônomo e abstrato à língua ou não. Caso seja esta, de fato, sua posição, resta claro que são incomensuráveis nossos posicionamentos frente à investigação da linguagem. Mas, a despeito da possibilidade de divergir de De Lemos neste ponto, e da autora atribuir à interação com o ‘outro’ um caráter puramente lingüístico e não empírico, considero valiosas suas sugestões de que a aquisição da linguagem depende de um processo dialógico no qual a linguagem da criança é interpretada

1988).

²⁷ Para uma discussão mais detalhada, leia também De Lemos 1982;1992;1997.

pelo *caretaker*. Além disso, temos sua observação de que o uso da linguagem pela criança se dá sem conhecimento prévio; é apenas ao ser interpretada por seu *caretaker* que esse uso se torna mais e mais complexo. Assim, em vez da implicação das idéias empiristas de que a criança apreende e aprende a língua a partir do uso que o adulto faz dessa língua, prefiro a sugestão de De Lemos relativamente ao papel de intérprete por parte do *caretaker*.

Minhas demais divergências com o empirismo em seu formato mais clássico estão também localizadas na divisão explícita ou implícita entre mundos interno e externo; uma divergência que engloba também, e naturalmente, conceitos como *sense-data* ou *perceptos* e mesmo de *input*. A metáfora espacial para o interno e o externo não é clara, pois, como bem coloca Searle (1995:37),

se meu corpo, incluindo todas as suas partes internas, é parte do mundo externo, como de fato é, então onde estaria o mundo interno? (...) Exatamente em que sentido estão minhas experiências perceptuais ‘aqui dentro’ e o mundo ‘lá fora’?

A divisão interno/externo, que à primeira vista parece óbvia e definitiva, acarreta, portanto, questões nem um pouco simples.

Além disso, não há, na minha opinião, como dissociar percepção da experiência sensorial. Diria mesmo, tomando emprestado parte de uma citação de Wittgenstein (1984b: 191), que a percepção “se comporta com relação à vivência de modo semelhante ao grito com relação a dor” – a percepção simplesmente “nos escapa”. Há, no entanto, que se ter cuidado para não reduzir percepção ao mero fato de termos sentidos. Percepção está inexoravelmente associada à experiência que, no caso do neonato, advém principalmente da interação com seus *caretakers*. Mas, da mesma maneira como não podemos dissociar percepção da experiência sensorial, é também problemático o estabelecimento de uma linha divisória entre percepção e formação de conceitos. Eis, aliás, uma questão muito presente: ao discutir percepção, não estaríamos de fato discutindo a formação de conceitos? Começemos revendo a questão da experiência sensorial, ou sensação. Esta experiência ocorre em decorrência do fato de os sentidos estarem em funcionamento, ou seja, começa a acontecer assim que os sistemas sensoriais atingem um grau de maturação mínimo. De início, tal experiência sensorial nada mais é que reflexos neurofisiológicos que visam à sobrevivência. Percepção, segundo a concebo, é a experiência, não apenas sensorial como também psicológica (sinestésica e afetiva), que a interação com os *caretakers* proporciona, promove e torna significativa. Assim, para além das teorias da percepção que ora a colocam como algo passivo, ora

como relacionada a julgamento (Cf. Hamlyn, 1961), entendendo percepção como uma atividade dinâmica e dialeticamente constituída. A formação de conceitos, por sua vez, está estreitamente relacionada com a percepção e, principalmente, advém dela. A formação de conceito seria, então, a estilização extrema do percebido: o processo de inserção no simbólico, o qual é regido por regras sociais no sentido wittgensteiniano.

A formação de um conceito está, então, estreitamente relacionada à percepção. De fato, tanto o perceber como a estilização do percebido fazem parte do processo da formação do conceito. É a estilização do percebido que promove a inserção no simbólico, ou seja, a inserção no mundo conceitual. Numa discussão acerca do tema em relação à criança surda, Cristina Pereira (por e-mail em 1999) levantou a seguinte questão: “(...) na formação do conceito, esta percepção vai ser interpretada por um ouvinte e transformada por uma criança surda. Transformada em quê? Em imagens visuais? Em imagens articulatórias? Em imagens acústico-auditivas? Em todas elas?”. Eu diria que a formação de conceitos é um processo que tem início antes que qualquer transformação (seja ela qual for) ocorra. A formação do conceito começa a acontecer a partir do estabelecimento dos *patterns* de interação entre o bebê e o *caretaker*. É o *uso* (no sentido wittgensteiniano) que possibilita a formação de conceitos, não o ato de a criança transformar o percebido em o que quer que seja.

Quando a discussão sobre percepção refere-se ao processo pelo qual passa o neonato, há ainda outros fatores a serem observados – o fato, por exemplo, e como já foi discutido, de os sentidos serem “diferentes” por ocasião do nascimento. Tendo sentidos pobres ou super sensíveis parece-me improvável que o neonato se valha de cada um deles separadamente ou que se valha mais de um sistema específico que dos demais como sugerem alguns autores (Cf Gesell & Ilg, 1943; Gesell, 1950). Para Gesell & Ilg (1943), a visão é o sistema sensorial mais importante e fundamental para o desenvolvimento total da criança. Gesell (1950 *Apud.* Ro, 1976:178) chega mesmo a afirmar que os “bebês inicialmente captam o mundo com os olhos e depois com as mãos”. Na minha opinião, esta idéia de Gesell apresenta pelo menos dois problemas. Em primeiro lugar, essa proposta pressupõe a existência de um mundo físico dado – novamente, o dilema ‘ovo-galinha’ de que fala Varela (ver parte 1). Em segundo lugar, a afirmação de que o desenvolvimento do bebê está fundamentalmente ancorado na visão desconsidera o fato de o córtex visual no neonato ser imaturo.

Assim, sendo os sentidos pobres ou super sensíveis, parece-me improvável que haja um sistema sensorial mais importante e predominante na infância²⁸; é mais plausível supor que a percepção resulte de uma

²⁸ Utilizo o termo “infância” com referência ao período que compreende os primeiros meses de vida do bebê, anterior à articulação dos primeiros *symbol-tokens*.

combinação complexa e amalgamada de sentidos “diferentes” em atividade desencadeada pela experiência gerada em sua interação com seus *caretakers*. Além disso, é muito improvável que o bebê tenha consciência de cada sentido isoladamente. Como bem coloca Bower (1977), “parece que o bebê muito novo não pode saber se está ouvindo ou vendo algo” (*Apud.* Bushnell, 1981:6); aliás, a própria possibilidade de qualquer grau de consciência por parte do neonato já é altamente questionável. Com efeito, supõe-se que durante os primeiros dias de vida não haja para o neonato limite entre seu corpo e o ambiente. É um período da não-diferenciação; “um período em que o sistema cenestésico predomina por absoluto” (Spitz, 1988:41).

É por tudo isto que acredito que, de início, o mundo não faz qualquer sentido para o neonato; o fazer sentido se dá por meio da percepção. Como coloquei anteriormente, ao fazer tal afirmação, assumo uma posição frente à polêmica racionalismo vs. empirismo, uma polêmica, aliás, que ainda não saiu do plano especulativo (não se sabe se sairá um dia). Ao afirmar que o mundo não faz sentido para o neonato, estaria eu recuperando a famigerada afirmação de William James (1966:29) de que, para o recém-nascido, o mundo não passa de ‘uma enorme e barulhenta confusão’ (“*one great blooming, buzzing confusion*”)? Sim e não. A oposição que faço a essa frase está relacionada às suas implicações epistemológicas. Ora, o conceito

confusão, além de pressupor o conceito *não-confusão*, implica conhecimento prévio e/ou estado de consciência. Para que seu mundo fosse, de fato, uma ‘confusão’, o neonato necessariamente precisaria ter consciência de um estado de ‘não-confusão’. Afinal, quando há ‘confusão’, o sujeito se confunde, se desequilibra, tem sua realidade distorcida. E não é isto que ocorre com o neonato: ele não se confunde, pois não conhece o estado de ‘não-confusão’; ele não se desequilibra, pois não distingue equilíbrio de desequilíbrio. É como colocam Maurer & Maurer (1988:196, acréscimo meu),

Sua [*do bebê*] consciência muda como um caleidoscópio, mas tudo que ele conhece é esse caleidoscópio: ele não sabe que o caleidoscópio é uma distorção de alguma outra coisa.

Eis, então, a razão por que não estaria recuperando a afirmação de James. Quando digo que sim, que estou de certa forma recuperando a citação de James, não apenas faço antes a ressalva acima como alargo o conceito de confusão. Por confusão, no caso de eu utilizar a frase de James neste trabalho, leia-se, então, *influxo de estímulos desprovidos de sentido*²⁹.

²⁹ Aproximo-me aqui de Piaget quando este sugere que o neonato é tomado por uma massa de estímulos indistintos. Nossas divergências neste ponto específico encontram-se no fato de Piaget atrelar o desenvolvimento à

A história de vida de Shirl Jennings³⁰, bem como os experimentos realizados por M. von Senden, 1932 (*Apud* Spitz, 1965), com 63 portadores de cegueira decorrente de catarata congênita, servem como ilustração para o que acabo de defender (além de possível resposta à famosa carta que Molyneux escreveu a Locke). Naturalmente, não de ser guardadas as devidas proporções uma vez que minha discussão e meu interesse estão voltados para o neonato. Utilizo, então, os casos acima simplesmente como ilustração do que quero dizer com *influxo de estímulos desprovidos de sentido*.

Jennings ficou cego aos 3 anos de idade, após contrair pólio, meningite e um tipo de febre. Uma das seqüelas foi uma cegueira progressiva que o incapacitou para qualquer percepção visual além da distinção claro/escuro. Quando já sem memória visual, foi descoberto que a cegueira de Jennings, então com 51 anos de idade, era resultado de cataratas, e que suas retinas estavam intactas. Ele foi, então, submetido a uma cirurgia que reabilitou sua visão. A conquista da visão, em vez de ser a bênção que todos imaginavam, transformou-se em pesadelo para Jennings. Acostumado à escuridão, ele precisou aprender a ver. Ele não entendia o

interação e ação da criança sobre o mundo (sujeito-objeto) e não à interação com outro (sujeito-sujeito).

³⁰ Conforme artigo no jornal "The Toronto Star" de 06 de Fevereiro de 1999. A história de vida de Shirl Jennings inspirou o filme "At First Sight".

que via; precisava tocar ou cheirar as imagens que lhe apareciam para que as interpretasse. Não compreendia as expressões faciais. Não tinha experiência de percepção de profundidade, o que transformava uma simples caminhada na calçada numa aventura perigosa. O transtorno era tamanho que Jennings muitas vezes, cansado de tanto enxergar sem ver, fechava os olhos para evitar ser invadido por imagens que não compreendia. Interessante observar que, aos 51 anos de idade, Jennings já dominava os conceitos associados aos objetos anteriormente desprovidos de imagem e que agora enxergava. O que aconteceu foi que ele não mais reconhecia esses conceitos nas imagens que lhe apareciam. Ou seja, o estímulo visual a que era submetido não lhe era significativo. Assim, aos 51 anos de idade, Jennings precisou aprender a ver significativamente o *influxo de estímulos visuais desprovidos de sentido* que enxergava.

Diferentemente de Jennings, que perdeu a visão aos 3 anos, os sujeitos investigados por von Senden (1932) eram cegos de nascença (catarata congênita). Não havia, portanto, qualquer possibilidade de memória visual. Os 63 indivíduos observados passaram, no entanto, pela mesma experiência que Jennings. Foram submetidos a cirurgias e recuperaram a visão. Tinham a visão, mas não conseguiam ver. E o processo de aprender a ver significativamente parecia tão demorado e doloroso que alguns expressaram o desejo de voltarem a ser cegos (Cf.

Spitz, 1988). Anatomicamente, eles eram capazes de enxergar, mas não conseguiam ver significativamente. O mundo que invadia visualmente Jennings e os sujeitos pesquisados por Senden era ‘uma enorme e barulhenta confusão’, pois “quando os estímulos incidem sobre o olho *antes* de este aprender a ver, não são significativos” (Spitz, 1988:47).

No que se refere à discussão acerca do status intersensorial ou não da percepção no neonato, concordo com a sugestão de Piaget de que os sentidos são independentes por ocasião do nascimento. Minha divergência com este teórico em relação a esta questão refere-se à sua sugestão subsequente de que, no desenvolvimento da criança, ocorre um processo de integração desses sentidos. Como defendo que percepção advém de uma combinação complexa e amalgamada dos sentidos (apesar de independentes) durante os primeiros meses de vida, considero mais plausível a sugestão de Bushnell (1981) de que há um processo tanto de diferenciação como de integração e que tais processos não são mutuamente excludentes, associada à sugestão de Millar (1981) de que os sistemas sensoriais são complementares e convergentes. Ocorre um processo de diferenciação, pois, inicialmente, nos primeiros meses de vida, os sentidos funcionam (apesar de serem independentes) de maneira integrada e amalgamada. Como os sentidos funcionam de forma amalgamada, não há como estabelecer limites operacionais entre eles. Aliás, é possível que os

sentidos operem inicialmente de forma amalgamada exatamente porque o neonato não tem consciência deles individualmente. Concordo, ainda, com Bushnell quando ela sugere que antes que qualquer diferenciação possa ocorrer é necessário que já tenha ocorrido a integração, pois “diferenciação acarreta o conhecimento de que os sentidos estão relacionados entre si, como implica também o conhecimento de que eles não são idênticos” (Bushnell, 1981:30). Assim, à medida que se desenvolve e amadurece, a criança começa a utilizar seus sentidos, sempre independentes, de maneira integrada, coordenada e complementar. É importante lembrar que, enquanto processo, diferenciação e integração não acontecem de uma só vez; trata-se de um processo construído a partir da interação com outros sujeitos, no caso, os *caretakers*.

Enfim, se tiver que me definir em relação à disputa racionalismo/empirismo e se precisar assumir algum rótulo, será o de empirista. Como a adoção deste rótulo não é feita pacificamente - talvez pelo fato de o termo ser coberto de tabu no interior da Lingüística (Cf. Rajagopalan, 1997)-, como há inúmeras e fundamentais ressalvas, mais adequado seria rebatizá-lo de *empirismo revisitado*. É este empirismo revisitado e repensado que me permite sugerir que, ao nascer, o neonato se depara com um *influxo de estímulos desprovidos de sentido*; o fazer sentido

se dá através da percepção, que é a experiência sensorial e psicológica (sinestésica e afetiva) proveniente da interação com os *caretakers*.

3. PERCEPÇÃO NO PERÍODO DOS PROTO-JOGOS DE LINGUAGEM

Falar em percepção no período dos proto-jogos de linguagem é, naturalmente, o mesmo que tratar da percepção na infância. A única diferença encontra-se no fato de que, na discussão acerca dos proto-jogos, não há possibilidade de se dissociar a percepção da linguagem. Como já vimos, Canfield não trata explicitamente da percepção em seu trabalho sobre os proto-jogos de linguagem, mas dá pistas que nos levam a inferir seu papel constitutivo. Percepção tem papel fundamental para os proto-jogos porque é a partir dela que os *patterns* de interação se formam.

O *caretaker* tem papel fundamental durante o período dos proto-jogos de linguagem. Isso ocorre porque esse período corresponde mais ou menos aos primeiros oito/nove meses de vida do bebê. Sendo o ser humano um animal altricial, ou seja, imaturo e dependente ao nascer, durante esse período quase tudo é voltado para a sobrevivência. E a sobrevivência do bebê, bem como seu desenvolvimento, dependem da ação direta do *caretaker*: “o que falta a uma criança é compensado e suprido pela mãe [ou *caretaker*]” Spitz,

(1988:3, acréscimo meu). Essa dependência faz com que a relação inicial bebê/*caretaker* tenha um caráter complementar – transforma-se, como coloca Spitz (1988), numa díade. De fato, durante os últimos cinquenta anos muita pesquisa tem sido realizada a respeito do papel do *caretaker*, principalmente no interior da Psicologia. Além de fundamental para a sobrevivência do bebê, cada vez mais se verifica o caráter fundante da interação para o desenvolvimento como um todo do bebê, bem como os danos que a privação de uma relação interacional estreita com um *caretaker* pode causar (Cf. Ambrose, 1969; Birdwhistell, 1970; Nasr, 1976; Ro, 1976; Schaffer, 1977; Stark, 1977; Ainsworth et al., 1978; Spitz, 1988; Bornstein & Bruner, 1989; entre outros).

A díade bebê-*caretaker* é, naturalmente, assimétrica. Além de ter estrutura física e psíquica fundamentalmente diferente da do neonato, o adulto tem personalidade organizada e interage com o meio ambiente. O meio ambiente para o neonato, em contrapartida, se resume no próprio *caretaker*, que inicialmente é tomado como extensão do seu próprio ser (Maiores detalhes, Spitz, 1988). A assimetria faz com que o *caretaker*, além de responsável pela sobrevivência do bebê, aja como uma espécie de mediador de sua atividade perceptiva. O bebê percebe, inicialmente, por meio do *caretaker*. Spitz sugere, inclusive, que a percepção do neonato acontece, a princípio, exclusivamente por contato: o neonato “percebe e

funciona basicamente no nível cenestésico” (Spitz, 1988:56), ou seja, sua percepção inicial é visceral, sendo a cavidade oral a primeira superfície a ser utilizada para exploração tátil (percepção por contato). É somente à medida que amadurece e se desenvolve que sua percepção começa a operar também à distância.

Concordo em parte com Spitz com relação à percepção inicial do neonato. De fato, o bebê inicialmente age e reage ao *caretaker* basicamente através de seu sistema sensorial (daí o caráter empírico do outro na interação). Sem dúvida, nesta fase é a percepção por contato que mais se sobressai, afinal o “sentido do tato entra em atividade antes que qualquer outro sistema sensorial” (Maurer & Maurer, 1988:158). Isto ocorre, principalmente, porque a parte do córtex relacionada com o tato é a que está mais desenvolvida ao nascer; como já vimos, as demais (da visão e da audição, por exemplo) ainda são imaturas. Não vejo, no entanto, como seja possível ignorar os demais sentidos tendo em vista que sistemas já atingiram o grau mínimo de maturidade para entrar em atividade e, principalmente, porque o neonato é tomado por sinestesia – ele não experimenta um sentido isoladamente, nem relaciona uma sensação a um determinado sistema sensorial (Cf. Maurer & Maurer, 1988). É o que ocorre com seu olfato, por exemplo. Maurer & Maurer (1988:87) explicam:

(...) ele [*o neonato*] não percebe odores como vindo de seu nariz apenas. Ele *ouve* odores, *vê* odores, e os *sente* [*feel*] também. Seu mundo é um *mêlée* de aromas pungentes – e sons pungentes, e sons de cheiro amargo, e visões de cheiro adocicado, e pressões de cheiro azedo sobre sua pele.
(Itálicos e acréscimos meus)

Assim, sendo o neonato tomado por sinestesia, não diria que sua percepção se dê exclusivamente por contato, mas por uma combinação complexa e amalgamada de todos os sentidos.

Ao ser amamentado, o bebê experimenta, por exemplo e como o próprio Spitz (1988) coloca, não apenas a satisfação imediata e fisiológica da fome, como é submetido a uma experiência proprioceptiva completa na qual cavidade oral, mão, labirinto e estômago agem como um todo indiferenciado (percepção por contato). Mas não é só isso. O bebê tem também uma experiência de percepção à distância através da visão, audição e olfato (face próxima, voz e cheiro do adulto). Isto implica supor que, de alguma maneira, mesmo menos expressivamente, os outros sentidos tenham alguma participação no processo interacional bebê-*caretaker*. Assim, durante o período dos proto-jogos, a relação bebê-*caretaker* é um amálgama sensorio-interacional no qual cenestesia, tato, paladar, olfato, cinestesia, visão, audição estão fundidos.

Inicialmente, o neonato responde ao *caretaker* basicamente através de seus sentidos. Os *patterns* de interação, ou proto-jogos, começam a se estabelecer à medida que essas respostas sensoriais vão se tornando menos reflexivas e mais socialmente estilizadas. O estabelecimento dos *patterns* de interação depende da ‘interferência’, por assim dizer, do *caretaker* no comportamento puramente reflexivo do neonato. É essa ‘interferência’ que promove a estilização social, ou seja, promove a passagem do comportamento puramente sensorial-reflexivo para o sensorial-perceptivo. Chamo de comportamento sensorial-reflexivo os reflexos primitivos associados ao instinto da sobrevivência. Praticamente todas as ações do neonato são reflexos primitivos que ainda não envolvem totalmente o córtex (Maurer & Maurer, 1988). Por ser ainda imaturo, o córtex do neonato é ativo, mas tem pouco controle sobre seu comportamento e percepção. Chamo de sensorial-perceptivo o comportamento, a princípio apenas reflexo instintivo para a sobrevivência, que passa a ser associado a elementos ou estímulos externos e ganha intenção e significação. Não se trata de reflexo condicionado nos termos bahavioristas de Pavlov. Reflexo condicionado é resultado dos procedimentos de aprendizagem que nada mais são que a aquisição de mais e mais estímulos condicionados (Cf. Rachlin, 1976). O que proponho aqui como comportamento sensorial-perceptivo, diferentemente, é o resultado de uma relação dialética cujos

participantes afetam um ao outro. Trata-se, portanto, de um comportamento construído a partir de tal relação.

O estabelecimento dos proto-jogos de linguagem depende da interação bebê-*caretaker*. O *caretaker*, portanto, tem papel fundamental em todo o processo. Diz-se, aliás, que o corpo da mãe é o primeiro habitat do bebê (após o nascimento, esse habitat poderá vir a ser o corpo de um *caretaker*); é a esse habitat que o neonato precisa se adaptar (Cf. Goldfield, 1995). Há, inclusive, quem sugira que a gestação do bebê não acaba com o nascimento, mas continua até ele começar a engatinhar. A primeira parte da gestação se desenvolve no útero e a segunda fora dele (Montagu, 1971). Assim como foi fundamental para o desenvolvimento do bebê em sua fase uterina, a mãe (*caretaker*, quando fora do útero) também o será durante a segunda parte da gestação. Para que os proto-jogos se estabeleçam, ou seja, para que os comportamentos do neonato deixem de ser puramente sensorial-reflexivos e se tornem sensorial-perceptivos, é necessário que haja interferência de um *caretaker*. O bebê, isoladamente, não faz esta passagem³¹. Como veremos mais adiante, são os estímulos (principalmente

³¹ Há na literatura casos de bebês criados por animais, como a história das duas crianças que cresceram com uma família de lobos no norte da Índia. Os lobos funcionaram como *caretakers* e as crianças se comportavam como lobos. Uma das crianças, a mais nova, morreu logo após ser separada da família de lobos. A mais velha, de provavelmente oito anos, viveu mais dez anos com uma família de missionários. Esta criança, apesar de ter aprendido a andar com as duas pernas, a articular algumas palavras e apesar

os proprioceptivos) provenientes da interação com o *caretaker* que vão promover tal passagem. É, portanto, durante essa ‘segunda gestação’, através da participação do *caretaker*, que o comportamento do bebê deixa de ser puramente sensorial-reflexivo para ser sensorial-perceptivo. Vejamos como se dá tal passagem.

Os comportamentos primeiros do neonato são reflexos que visam à sobrevivência (Cf. Maurer & Maurer, 1988). O choro³², por exemplo, é inicialmente puro reflexo (Cf. Gardosik et al., 1980). O choro é reação a estímulos internos (que causam desprazer) como a fome ou dor, ou externos como frio ou barulho. O choro é a primeira forma de comunicação entre neonato e *caretaker* (Cf. Illingworth, 1980). Claro que, inicialmente, a mãe o interpreta ao acaso; só com o tempo associa o choro a determinadas causas. O neonato, por sua vez, chora apenas reflexivamente. Só com tempo, usa o choro com intenção. Só depois de muitas vezes satisfeita a razão (fome, dor, frio) do choro, o bebê começa a associar choro-*caretaker*-resposta-satisfação (por exemplo, choro provocado pelo desconforto causado pela fome → presença do *caretaker* → alimento → ausência do desconforto). De fato, o *caretaker* aparece todas as vezes que o bebê tem

de ter mudado seus hábitos alimentares, nunca chegou a ser completamente humana (Maclean, 1977 *Apud*. Maturana & Varela, 1998).

³² Os demais animais não choram ao nascer, só o ser humano. (Cf. Illingworth, 1980).

suas necessidades (fome, sede, dor, frio) satisfeitas. O “rosto humano [*a presença humana*] se torna associado à supressão do desprazer assim como à experiência de prazer” (Spitz, 1988:38 – acréscimo meu). Gradualmente, o choro começa a ser utilizado com determinado fim ou como uma forma de se comunicar, como chamar a atenção do caretaker (Cf. Gardosik et al., 1980).

Outros comportamentos do neonato, que, inicialmente, visam à sobrevivência, são o fuçamento (busca pelo bico do peito) e a sucção (Cf. Spitz, 1988). Diferentemente do choro, que é totalmente não dirigido, o reflexo do fuçamento, combinado com o reflexo de sucção e reflexo de preensão (fechar a mão ao receber estimulação palmar), são os únicos comportamentos dirigidos do neonato. Spitz (1988:48 - *itálico meu*) explica: “[a]o nascer, os reflexos localizados dentro da cavidade oral são os mais específicos e regulares, porque esses reflexos desencadeiam o único comportamento humano dirigido, embora *não-intencional*”. Se você retirar do berço um bebê de uma semana de vida que é alimentada no peito e o segurar nos braços na posição de amamentação, essa criança voltará sua cabeça em direção ao seu peito, seja você homem ou mulher (Bühler, 1928 *Apud*, Spitz, 1988; Ziajka, 1981). Isto não necessariamente significa que o bebê esteja com fome, trata-se de um reflexo. A fome, aliás, é também, inicialmente, puro reflexo: o estômago do bebê se contrai quando o corpo

precisa de alimento. A princípio, o bebê não associa o alimento que entra na sua boca com o saciar de sua fome, pois o estômago continua a contrair (experimento realizado por Rood Taylor, 1917, *Apud.* Maurer & Maurer, 1988). O bebê não pára de sugar porque sua fome foi saciada; ele vai continuar sugando enquanto o peito (ou mamadeira) tiver leite ou enquanto não se cansar. Ele precisa aprender que sua fome foi saciada pelo alimento (Cf. Maurer & Maurer, 1988). Apesar de o neonato nascer com o reflexo de fuçamento, sucção, preensão, respiração, fome, ele precisa aprender a coordenar esses reflexos: para mamar no peito, o bebê precisa conseguir coordenar sua sucção com a pressão de sua gengiva no bico, o engolir e sua respiração (Cf. Maurer & Maurer, 1988); para aprender que sua fome foi saciada, precisa associar o alimento que entra por sua boca com as alterações nas contrações que sente em seu estômago. É aí que entra o *caretaker*: para aprender, o neonato precisa ser submetido a inúmeras experiências que se dão através da interação com o *caretaker*.

É, então, necessária a interferência do *caretaker* para que o comportamento do neonato passe do puramente sensorial-reflexivo para sensorial-perceptivo. É o *caretaker* quem provê o bebê dos estímulos necessários para que ocorra essa passagem. Não se trata, nessa altura da vida do bebê, de estímulos dirigidos e intencionais. Não há por que promover mais estímulos além daqueles que o mundo, onde o neonato

acabou de entrar, naturalmente oferece e em abundância. Na verdade, o neonato é bombardeado por estímulos naturais: luz, sons, cheiros, gostos, toques diversos (Cf. Levine, 1969; Maurer & Maurer, 1988). E é pelo fato do mundo naturalmente apresentar tantos estímulos que, como já vimos, o bebê é protegido para que não haja uma sobrecarga que, segundo muitos pesquisadores, poderia comprometer o desenvolvimento do bebê como um todo (Cf. Spitz, 1988; Maurer & Maurer, 1988). O excesso de estímulos pode interferir no desenvolvimento dito normal; a ausência, no entanto, pode privar o bebê de se desenvolver (Spitz, 1988). Não há por que se preocupar com os estímulos naturais, pois, como vimos, o mundo por si só já os promove³³. O estímulo de que o neonato não pode prescindir é o que

³³ Esses estímulos ditos naturais estão, portanto, garantidos. Para haver ausência de estímulos é preciso que se crie (artificialmente) um ambiente sensorialmente monótono. Aliás, se submetida a um ambiente artificialmente monótono em termos sensoriais, uma pessoa apresentará distúrbios perceptivos, como mostrou experiência realizada por Heron et al. (1969). Para o experimento, foi criado um ambiente em que as experiências sensoriais foram bloqueadas o máximo possível porque não havia influxo de estímulos. Ao serem expostos novamente ao influxo normal de estímulos, os sujeitos apresentaram distúrbios perceptivos diversos: os objetos no campo visual flutuavam ou eram instáveis; a qualquer movimento dos olhos ou da cabeça os objetos pareciam mudar de posição; formas, linhas, contornos pareciam distorcidos; as cores pareciam mais fortes e saturadas. Uma das conclusões a que chegaram os pesquisadores foi a de que expor sujeitos a um ambiente sensorial monótono pode ter causado uma desorganização na função cerebral semelhante ou mesmo maior do que aquela provocada por drogas ou lesões.

chamarei aqui de sensório-interacional; ‘sensório’, porque se dá sobre os sentidos e ‘interacional’, porque advém da interação com o *caretaker*.

Os estímulos sensório-interacionais são, então, aqueles provenientes e dependentes da ação do *caretaker* sobre o bebê. O *caretaker*, em suas atividades diárias, de uma forma ou de outra age significativamente sobre o neonato (Cf. Rheingold, 1961; Kangan, 1967; Bowlby, 1969; Ainsworth & Bell, 1974; Stern, 1974; Spitz, 1988; Bornstein, 1989; Bruner & Bornstein, 1989; entre muitos outros.). Ao amamentar (seja no peito ou na mamadeira), por exemplo, o *caretaker* promove todo tipo de estímulo: proprioceptivo, táctil, visual, auditivo, afetivo, olfativo, gustativo. A maneira pela qual adultos usam suas faces, vozes e corpos funciona para o neonato como a sua primeira e formativa exposição aos seres humanos e à comunicação humana (Cf. Stern et al., 1977; Ziajka, 1981)

De todos esses estímulos sensório-interacionais, o mais presente, e talvez o mais importante nos primeiros dias de vida, é o táctil-cinestésico. Em todas as atividades dirigidas ao neonato - ao dar banho, ao carregá-lo no colo, ao trocar-lhe a fralda, ao niná-lo, ao acariciá-lo - o *caretaker* provê o bebê de inúmeros estímulos táctil-cinestésicos. A interação acontece, então, com o *caretaker* fornecendo estímulos e o neonato reagindo basicamente por meio das opções cinéticas que lhe são possíveis

como movimentos do corpo, preensão, sucção (Cf. Ziajka, 1981). Sem dúvida, o tato é “a experiência mais pessoal de todas as sensações” (Ziajka, 1981:93). Estudos realizados acerca da importância do estímulo tátil-cinestésico mostram que tal estímulo não apenas desenvolve a responsividade social e o estado de alerta do neonato, como funcionam como base para futuro desenvolvimento comunicativo (*id.*). Ainsworth (1973:16, *Apud* Ziajka, 1981:93. Acréscimo meu.) chega a colocar que “a primeira discriminação entre pessoas por parte do bebê pode ser do tipo tátil-cinestésico em resposta à forma como é carregado no colo... ele [*o bebê*] pode se comportar diferentemente em relação às diferentes pessoas que o carregam bem antes de poder fazer discriminações em termos auditivos ou visuais”.

Os estímulos tátil-cinestésicos são importantes, inclusive, para o estabelecimento dos padrões proxêmicos (*proxemic patterns*, do antropólogo Edward Hall, 1966) ou espaciais. Em suas atividades diárias repletas de estímulos sensoriais, o *caretaker* cria uma relação proxêmica com o bebê à medida que se aproxima, toca, deixa de tocar, se afasta, etc. O bebê é submetido a uma série de experiências que permitem o estabelecimento de padrões que são inexoravelmente imbricados com a figura do *caretaker*, haja vista o fato de esses existirem em função da presença/ausência do *caretaker*. O bebê só começa a estabelecer padrões

proxêmicos próprios e dissociados da figura do *caretaker* quando começa a engatinhar (Cf. Hall, 1966).

Assim, é o *caretaker* quem, além de ser o habitat do neonato, provê o bebê de toda sorte de estímulos (sensório-interacionais) que o tornam capaz de realizar a passagem entre o comportamento puramente sensorial-reflexivo para o sensorial-perceptivo e começar a se perceber e a perceber o mundo à sua volta³⁴. É o *caretaker* quem lhe oferece o bico do peito (ou da mamadeira) para que o bebê tenha sua primeira e mais completa experiência proprioceptiva; é o contato das mãos do *caretaker* no corpo do bebê que faz com que ele passe a se reconhecer em corpo separado; é a presença/ausência do *caretaker* que permite ao bebê os rudimentos de uma consciência espacial. Enfim, é através do *caretaker* (humano, naturalmente) que o neonato inicia seu processo de aculturação de que fala Canfield (1995) para deixar de ser meramente um animal e tornar-se ser humano.

Enfim, são os estímulos sensório-interacionais promovidos pelo *caretaker* que levam ao estabelecimento dos proto-jogos de linguagem. Daí o papel fundamental do *caretaker* (tomado empiricamente) e o caráter

³⁴ Como não é objetivo desta tese discorrer sobre caráter afetivo da interação para formação como um todo do bebê, não estarei levantando a questão aqui. A quem se interessar pelo assunto, sugiro a leitura de Gesell & Ilg, 1943; Levine, 1969; Ainsworth et al., 1978; Spitz, 1988; Winnicott, 1997, entre outros.

constitutivo da percepção para os proto-jogos de linguagem. Daí, também, por que não faz sentido para a concepção antropológica de linguagem (que adoto nesta tese) o estabelecimento de uma distinção entre percepção e linguagem: tratar de percepção é, em si, tratar da linguagem e vice-versa.

Parte 3:

Surdez, Percepção e os Proto-Jogos de Linguagem

The history of the deaf has yet to be written.
H. G. Furth (1966)

Nesta parte, estarei me dedicando à questão da surdez. Início com um breve histórico das pesquisas acerca da percepção da fala para uma revisão do seu estado-da-arte. Faço isto por duas razões específicas. A primeira está relacionada com o já discutido lugar-comum, segundo o qual recém-nascidos ouvintes e surdos encontram-se em situação diferente em relação à linguagem, devido à capacidade sensorial auditiva do primeiro e à falta dessa capacidade no segundo. Como vimos, esse lugar-comum é produto de uma concepção de linguagem que é, fundamentalmente, fonocêntrica: linguagem é entendida basicamente em termos de fala (percepção e articulação de sons), ou seja, em termos de um sistema cuja base e realização é oral-auditiva. A fala, conseqüentemente, representa para tal concepção de linguagem a principal fonte de pesquisa. A segunda razão é o fato de grande parte dos estudos acerca da surdez/linguagem basear-se em estudos da percepção da fala para justificar os procedimentos de intervenção (Cf. Gregory & Mogford, 1981; Schuyler & Rushmer, 1987; Robinshaw, 1995; Lemes & Simonek, 1996; entre outros.), a necessidade de aperfeiçoamento de próteses (Cf. Stark, 1977; Bess & Humes, 1998; entre outros.), ou técnicas de implantes cocleares (Cf. Bess & Humes,

1998; Spencer et al., 2000; entre outros). Após esse breve histórico da percepção da fala, discorro muito superficialmente sobre as opiniões atuais acerca do desenvolvimento cognitivo do surdo. Essa discussão se faz pertinente pelo fato de ela estar diretamente ligada aos debates acerca da percepção do surdo. Assim, logo a seguir, analiso e critico duas hipóteses correntes sobre percepção e/na surdez, a saber: a Hipótese da Deficiência Generalizada e a Hipótese da Compensação. Por fim, sempre através da discussão de resultados de pesquisas realizadas no interior da Psicologia Experimental e Desenvolvimental, discuto a surdez e percepção durante o período dos Proto-jogos de Linguagem, fechando assim minha argumentação em relação à minha hipótese (“Portadores de surdez congênita profunda e ouvintes encontram-se na mesma situação em relação à linguagem durante todo o período dos proto-jogos de linguagem, pois interagem essencialmente da mesma maneira com seus *caretakers*”).

1. PERCEPÇÃO DA FALA

Os estudos acerca da percepção da fala são relativamente recentes, devido, principalmente, ao fato de os experimentos demandarem tecnologia das mais avançadas. Foi apenas a partir de meados do século XX que as experiências sobre a percepção da fala ganharam força. Além do avanço

tecnológico, um outro fator que motivou o aumento do número das pesquisas foi a divulgação das idéias de Chomsky, segundo as quais certas habilidades lingüísticas, em vez de adquiridas por meio da experiência, são inatas. Essas afirmações levantaram diversos questionamentos a respeito da percepção da fala (Cf. Jusczyk, 1997). Desde então, inúmeros experimentos (por exemplo: Eimas et al. 1971; Morse 1972; Bower 1966; Kuhl 1981, 1983, etc.) foram realizados com o intuito de verificar se a percepção da fala se devia à existência de habilidades lingüísticas inatas ou a habilidades sensoriais e cognitivas gerais.

Os primeiros experimentos utilizavam, em sua maioria, o modelo de percepção da teoria (ou tendência) do Processamento de Informação³⁵ (Cf. Kuhl, 1987). Os modelos de percepção da teoria do Processamento de Informação relacionados à fala sustentavam, segundo Kuhl (1987: 284), que a “percepção envolve estágios hierarquicamente organizados nos quais a informação é sucessivamente transformada, reduzida e armazenada. Em cada nível, a informação é registrada sobre o sinal (*signal*) de maneiras sucessivamente mais abstratas”. Esses níveis são: o auditório, o fonético, o fonológico e o de ordem lingüística mais elevada (níveis semântico, sintático e lexical). Os experimentos acerca da percepção da fala detiveram

³⁵ Maiores detalhes na parte 2.

o foco voltado para o nível fonético porque, como explica Kuhl (1987:287), (a) “a estrutura fonética da língua demonstrava universalidade”, (b) “era acessível a uma abordagem experimental, a qual permitia que comparações inter-culturais, desenvolvimentais, e filogenéticas fossem realizadas” e (c) “o nível fonético apresentava complexidades interessantes paralelas à estrutura da língua em níveis mais altos”.

Dos experimentos realizados com adultos nas décadas de cinquenta e sessenta surgiram teorias diversas, sendo a Teoria Motora a mais conhecida e mais aceita. Esta teoria sugeria que “a percepção da fala era realizada através de mecanismos específicos, ou seja, mecanismos que evoluíram especificamente para a percepção da fala, e (...) que se baseavam na representação articulatória da fala” (Kuhl, 1987: 293). Das questões levantadas pela Teoria Motora vieram hipóteses quanto a uma possível existência de mecanismos inatos específicos para a aquisição da linguagem, culminando com a famosa publicação do “The Modularity of Mind”, em 1983 por J.A Fodor (veja Parte 2).

Foi em consequência das hipóteses delineadas segundo a Teoria Motora que o foco voltou-se para a percepção categorial em *infans*, produzindo o primeiro trabalho publicado (Cf. Kuhl, 1987) a respeito da percepção da fala por bebês – pesquisa encabeçada por Eimas, em 1971. Os dados

sugeriam que *infans* entre 1 e 4 meses de vida, ou seja, que haviam sido ainda pouco expostos à fala, demonstravam, apesar da pouca maturação do córtex³⁶, capacidade de discriminação de contrastes fonéticos, o que era comum em adultos. A capacidade de percepção categorial observada nos experimentos parecia indicar (esta foi a conclusão de Eimas et. al.) que os bebês vinham ao mundo dotados de uma predisposição biológica para a aquisição da linguagem ou, mais especificamente, possuíam um mecanismo inato especial para a fala.

A constatação de que recém-nascidos eram capazes de realizar uma percepção categorial levantou, no entanto e para além da conclusão de Eimas, outras perguntas entre muitos pesquisadores. Antes de afirmar ser esta capacidade um indicativo da existência de mecanismos inatos para a fala, seria necessário verificar duas possibilidades: se a percepção categorial era exclusiva do ser humano ou se atingia os demais animais, e se a percepção categorial era específica para os sons da fala ou se abrangia também os demais sons³⁷. Experimentos foram feitos para a verificação dessas possibilidades e observou-se que a percepção categorial não é

³⁶ No que se refere ao córtex, coloca-se hoje que, a despeito da imaturidade, algumas áreas são relativamente precoces. Estas áreas, segundo Maurer & Maurer (1988), são precisamente aquelas responsáveis pelo discernimento de pequenas seqüências de sons. Esta seria a razão por que bebês já iniciam a vida com a capacidade de distinguir fonemas.

³⁷ Pesquisa realizada por Pisoni, 1977 (*Apud* Kuhl, 1987:294).

exclusividade do ser humano, pois ocorre em animais que não apresentam predisposição para a fala e é aplicada também para a discriminação de sons que não pertencem à fala. Questiona-se que, se a percepção categorial ocorre em outros animais que não têm predisposição para a fala, isto significa que esta habilidade em recém-nascidos não pode ser considerada um indicativo para a existência de mecanismos inatos específicos para a fala. Além disso, se ocorre em sons que não pertencem à fala, a resposta observada em *infans* pode se dever não a mecanismos específicos para a fala, mas simplesmente a uma capacidade perceptual auditiva mais geral (Cf. Kuhl, 1987; Jusczyk, 1997; Kent & Miolo, 1997).

Assim, apesar de muitos teóricos insistirem que os resultados de seus experimentos (segundo os quais os neonatos conseguem discriminar inúmeros contrastes fonéticos) confirmam a existência de mecanismos auditivos inatos específicos para a fala, a questão está longe de uma conclusão. Os opositores a esta conclusão sugerem que as evidências apenas comprovam a capacidade auditiva geral dos neonatos e não uma especificidade para a fala. Conseqüentemente, os estudos acerca da percepção da fala encontram-se num impasse: talvez o bebê nasça dotado de mecanismos específicos para a fala, talvez não. Talvez nasça simplesmente com capacidade auditiva para sons em geral. Um impasse que dá margem, inclusive, para a suposição de que, se não há mecanismos

inatos específicos para fala, é possível que, enquanto expressão de linguagem, a fala seja um mero acaso orgânico (Cf. Lodéon, 1993).

Considerações

O impasse permanece e os experimentos continuam. De óbvio só existe a constatação de que, como em qualquer área do conhecimento, os teóricos tomam partido em relação a essas duas possibilidades de acordo com o que mais vai se adequar à concepção de linguagem que subjaz aos seus trabalhos. Será sempre a concepção de linguagem adotada pelo pesquisador que vai determinar, por exemplo, se tratar da habilidade para a discriminação de unidades fonéticas é o mesmo que tratar da aquisição de linguagem. Com efeito, o interesse a respeito da capacidade de discriminação de fonemas está, *grosso modo*, diretamente relacionado com a suposição de que para aprender uma língua “é preciso primeiro identificar acusticamente os fonemas que esta contém” (Russo & Santos, 1994:25). Esta é uma suposição que decorre, sem dúvida, de uma concepção fonocêntrica de linguagem. É como coloca metaforicamente Wittgenstein (1984b, 33) :

[s]e me inclino a supor que um rato nasce, por geração espontânea, de trapos cinzentos e de pó, então será bom examinar exatamente esses trapos, como um rato pôde ter-se escondidos neles, como pôde ir parar lá, etc. Mas se estou convencido de que um rato não pode nascer dessas coisas, então essa investigação será talvez supérflua.

Particularmente, estou convencida de que é supérflua a investigação da discriminação fonética enquanto pretendo fator desencadeador da aquisição de linguagem. A concepção antropológica de linguagem que adoto aqui me permite tal posicionamento.

É natural que, para uma abordagem fonocêntrica de linguagem, a aquisição de linguagem pressuponha habilidades auditivas específicas, apesar de, até mesmo aí, observar-se que a percepção da fala requer mais que habilidades de discriminar sons – hoje é praticamente consenso que se deve levar em conta também a prosódia e a intermodalidade perceptual (Cf. Kuhl, 1987). Já para uma abordagem antropológica de linguagem (como a que adoto nesta tese), a aquisição da linguagem, em vez de pressupor, apenas abrange tais habilidades auditivas entre outras mais fundamentais. Assim, para uma proposta antropológica de linguagem (não-fonocêntrica, vale lembrar) não faz sentido um estudo que se restrinja ao nível fonético (mesmo que não ignorando a prosódia) da percepção dos sons – sejam eles

da fala ou sons em termos mais gerais. Não faz sentido, aliás, a própria distinção entre percepção da fala e de demais modalidades. Como linguagem pode abranger os canais oral-auditivos, o estudo acerca da percepção dos sons que pertencem à fala, longe de se constituir no ponto de partida para a investigação sobre a linguagem, representa apenas mais uma importante contribuição para a reflexão como um todo.

De fato, para uma investigação da linguagem nos termos wittgensteinianos muito mais coerentes que a mera verificação da percepção da fala em nível fonético são propostas (ou partes de propostas) como a de Peters (1983, 1985) segundo a qual, por exemplo, a percepção da fala se dá por *chunks* que são, por sua vez, percebidos em função da prosódia. Pode-se dizer que essa parte da proposta de Peters (após ressalvas teóricas feitas, como veremos a seguir) é mais coerente com a concepção de linguagem adotada nesta tese pelo fato de a discussão acerca do papel da prosódia na percepção (fundamental para a proposta de ‘extração’ seguida de ‘segmentação’) de *chunks* pressupor, não apenas uma capacitação biológica, mas dialogia (ou interação) e intermodalidade perceptual. Revisemos a proposta de Peters para que as ressalvas sejam feitas e as idéias consideradas condizentes com meu trabalho possam ser discutidas.

Peters (1983,1985) não procura explicar em seus estudos acerca de aquisição de linguagem como a criança começa a usar (ou, como ela prefere, a produzir) linguagem. Seu interesse consiste em compreender como a criança percebe auditivamente a linguagem. Segundo esta autora, a criança precisa ter percebido certas partes (*chunks*) da linguagem (por linguagem, Peters refere-se na verdade à fala) antes de ser capaz de produzir. Isto ocorre porque, neste momento, a linguagem, para a criança, não passa de um todo sonoro (*a stream of sounds*). Peters sugere, então, que a criança percebe a linguagem utilizando uma estratégia *gestaltica* que lhe permite extrair *chunks*, os quais não coincidem necessariamente com o que os lingüistas chamam de palavras ou morfemas.

Para explicar como se dá o processo de percepção desse todo sonoro, Peters sugere a seguinte analogia: o “processo de aprender a ver um objeto complexo através de uma lente com foco ajustável” (1985:1032). Este processo envolve, segundo Peters, três ações – (a) decidir o que é relevante para ser focalizado, (b) descobrir como ajustar o foco e (c) encontrar um meio de fazer com que “todas as partes se fundam num todo coerente” (*id. ibid.*). A percepção deste “todo sonoro” se dá indutivamente através de um processo de ‘extração’, seguido de segmentação. Tanto a ‘extração’ como a ‘segmentação’ são guiados por Princípios Operacionais (doravante PO) que refletem fatores fonológicos e psicológicos relevantes ao processo. Esses

POs são, como a própria Peters esclarece (1985), baseados em parte no trabalho de Slobin de 1973 e na própria pesquisa de Peters (1980;1983). Para diferenciar os POs de ‘extração’ e os de ‘segmentação’, Peters criou os prefixos EX para o primeiro (ex: EX:Extrair) e SEG para o segundo (ex: SEG:Entonação).

‘Extração’, segundo a proposta de Peters, é o processo de “reconhecimento e memorização de *chunks* recorrentes na fala presente e contínua no ambiente” (Peters, 1985:1030). Trata-se de um processo muito rudimentar “guiado por princípios que são quase puramente fonológicos” (*id. ibid.*). Este momento constitui o que Peters considera o primeiro e mais elementar problema com o qual a criança precisa lidar para adquirir linguagem, qual seja: ter alguma coisa (*chunk*) com a qual possa lidar em termos lingüísticos. O processo de ‘extração’ é guiado pelos seguintes POs: EX:Extrair, o PO mais básico, que está relacionado ao ato de extrair os *chunks* salientes na fala que forem possíveis; EX:Comparar, que determina se os *chunks* recém-extraídos são iguais ou diferentes daqueles anteriormente extraídos; EX:Armazenar, que vai definir como estocar a informação – os *chunks* semelhantes são detectados em sua semelhança; os diferentes são armazenados separadamente. Estes são os POs mais básicos. A ‘extração’, no entanto, não pode acontecer sem os POs baseados na saliência, na prosódia. A ‘extração’ é influenciada, segundo Peters, pelos

seguintes POs de saliência: EX:Significação, segundo o qual a “extração e memorização de seqüências de sons têm conexão clara com um contexto claro” (Peters, 1983:18); EX:Silêncio, segundo o qual “uma unidade extraível está envolta em silêncio” (id.ibid.). Além desses, há os POs mais estreitamente relacionados com a prosódia que são o EX: Supraseg, o EX:Entonação e o EX:Ritmo segundo os quais, respectivamente, “uma unidade extraível é uma extensão da fala suprasegmentalmente delimitada (...) é uma entonação ou melodia (...) é uma fala ritmada” (Peters, 1985:1034).

Depois da ‘extração’, há a chamada ‘segmentação’ que tem a ver com a análise dos *chunks* já extraídos, tanto no que diz respeito à descoberta das subunidades que compõem esses *chunks*, como no que se refere ao valor sintático de cada subunidade. O PO básico que rege a ‘segmentação’ seria aquele denominado por Peters de SG:Segmentar, cuja determinação é a de “tentar Segmentar os enunciados ouvidos ou os que já foram Extraídos em unidades lingüísticas menores” (Peters, 1983:1037). Assim como acontece com a ‘extração’, este PO básico não é suficiente para que a criança consiga realizar a ‘segmentação’; outros POs, baseados também na saliência como os POs que regem a ‘extração’, são necessários. São eles os POs denominados SG:Entonação e SG:Ritmo, SG:Tonicidade, SG:Finalização, SG:Começo, SG:Repetição cujas determinações são,

respectivamente, as de “segmentar enunciados em trechos salientes em entonação e em trechos salientes em ritmo, ...”, “segmentar a sílaba tônica (...), a última sílaba (...), a primeira sílaba (...) a unidade extraída ou subunidades que se repetem (em termos segmentais, rítmicos ou de entonação) e armazená-lo(s) separadamente” (Peters, 1983:1038).

O processo de ‘extração’, seguido de ‘segmentação’, absolutamente predominante no início, nunca vem a ter um fim. O que muda com o passar do tempo é que a ‘segmentação’ se torna mais e mais sofisticada. De acordo com a analogia das lentes ajustáveis criada por Peters, ‘extração’ seria comparável à decisão sobre o que focalizar; a ‘segmentação’ das subunidades seria o ajuste gradual do foco; e a ‘segmentação relacionada ao valor sintático das subunidades’ seria o fazer com que as partes se fundam em um todo coerente.

A proposta de Peters pressupõe diversos comprometimentos teóricos com os quais definitivamente não comungo. Ela advoga, por exemplo, que linguagem é parcialmente inata e, conseqüentemente, não problematiza a idéia de *input*. Além disso, Peters desenvolve suas idéias a partir dos POs de Slobin, contra os quais tenho reservas teóricas. Não bastasse tudo isso, o que Peters entende por linguagem é, em decorrência de uma concepção fonocêntrica subjacente, a chamada produção lingüística da criança e, por

conta disso, acaba por atribuir um estatuto “quase que puramente” fonológico à ‘extração’. Apesar de essas questões nos colocarem em posições até antagônicas em relação à investigação da linguagem, algumas de suas idéias me parecem extremamente interessantes. É o caso, por exemplo, da sua idéia segundo a qual, inicialmente, a fala não passa de um todo sonoro sem qualquer sentido para o bebê, sem mencionar, claro, sua objeção aos estudos sobre aquisição de linguagem feitos em termos da descrição de linguagem de um lingüista adulto. Além disso, temos sua sugestão de que, da massa sonora, o bebê, inicialmente, só percebe *chunks* (não palavras ou morfemas, ou mesmo fonemas distintos) e essa percepção se dá em função principalmente da prosódia.

Assim, diferentemente das pesquisas acerca da percepção da fala que se restringem ao nível fonético, essas idéias de Peters (uma vez feitas as ressalvas teóricas, naturalmente) me parecem extremamente pertinentes para o estudo da inserção da criança na linguagem. Apesar de uma empreitada perigosa, tendo em vista o risco de se incorrer numa incoerência teórica, acredito ser possível aceder essas idéias relativamente à percepção de *chunks* à investigação acerca da linguagem segundo a concepção wittgensteiniana. O risco é decorrente da investida delicada que é o ato de experimentar uma aproximação, mesmo com ressalvas, entre idéias cujas fundamentações teóricas sejam tão divergentes; a possibilidade se faz pelo

fato de a parte da proposta de Peters que nos interessa ter como base a prosódia, como se pode observar pelos tipos de mais importantes de POs. De fato, Peters participa do grupo de teóricos cuja pesquisa propõe, em franca discordância com os estudos que atribuem à percepção da fala uma estratégia basicamente fonética, ser a prosódia o fator determinante para a percepção e segmentação da fala em *chunks* (Cf. Jusczyk et. al., 1998). Naturalmente, a sugestão de que a percepção da fala se dá através da ‘extração’ de *chunks* não implica a refutação da possibilidade de o neonato ser capaz de discriminação fonética (uma refutação, aliás, que considero sem propósito); o que é importante é que não dá margem para a afirmação de que a ‘extração’ de *chunks* pressupõe e depende de discriminação fonética. A discriminação fonética *per se* da massa sonora não acarreta emergência de significado (explosão conceitual); a ‘extração’ de *chunks*, por sua vez, ocorre em decorrência da emergência, rudimentar obviamente, de significado, significado esse que se constrói na interação com o *caretaker*.

Arrisco-me, portanto, a sugerir que a parte destacada da proposta de Peters, baseada como está na prosódia, pressupõe não apenas a audição como uma capacitação biológica (que já colocamos como indiscutível), mas dialogia e intermodalidade perceptual. Essa idéia é coerente com a concepção de linguagem que adoto aqui porque não há como pensar a

prosódia sem localizá-la no movimento interacional que envolve bebê e *caretaker*. Como parte desse movimento interacional, a prosódia não é um fator isolado, ela se encontra associada a outros processos perceptuais, como o tátil-cinestésico e o visual que, juntos, permitem que o mundo comece a fazer sentido para o neonato.

A proposta de Peters, em sua objeção aos estudos sobre aquisição realizados segundo a descrição da linguagem feita por um lingüista adulto, permite, ainda, a observância de relativa incomensurabilidade entre o universo conceitual da criança e do adulto. Chamo de relativa essa incomensurabilidade por duas razões: em primeiro lugar, porque desejo chamar a atenção para o fato de que incomensurabilidade não necessariamente implica uma falta de comunicação (Cf. Carey, 1999). Em segundo lugar, há o fato de que se a supusesse total, em vez de relativa, estaria atribuindo à relação criança-adulto uma atividade em “mão única”, desvinculada de qualquer processo dialético, dialógico, interacional. Estaria, também, desconsiderando o *caretaker*, em sua posição de intérprete do uso da fala pela criança (conforme sugestão de De Lemos 1982 e 1992 que adoto aqui nesta tese), ou mesmo, atribuindo ao papel de intérprete do *caretaker* um caráter invencioneiro ou mesmo esquizofrênico. Além disso, estaria naturalmente desprezando a influência do bebê sobre o *caretaker* (Cf. David & Appell, 1969; Jones, 1977). Claro que o simples fato de

observar a existência de uma incomensurabilidade não significa a possibilidade de controlá-la; os universos conceituais permanecem relativamente incomensuráveis. O que ocorre com tal observação é que nos damos uma oportunidade de evitar o equívoco, já clássico, de tomar a produção linguageira da criança sob a perspectiva adulta.

Enfim, essas idéias de Peters relativamente à percepção de *chunks* são interessantes porque englobam elementos como dialogia, interação e contextualização que a prosódia pressupõe. Peters focaliza a fala, é verdade, mas além de não ignorar esses elementos interacionais, não restringe o que chama de percepção da fala à mera capacidade de discriminação fonética. Assim, se o estudo da fala se fizer, por algum motivo, necessário, o trabalho de Peters parece ser o mais indicado. Aliás, considero algumas de suas idéias tão interessantes que imagino serem aplicáveis, inclusive, para o estudo da linguagem na surdez. Estaremos discutindo esta possibilidade mais à frente, no capítulo Surdez e Percepção no Período dos Proto-jogos de Linguagem.

2. SURDEZ e PERCEPÇÃO

A surdez tem sido tratada de maneiras diversas ao longo dos tempos. Até os séculos XVII e XVIII, os surdos eram vistos na Europa ora como bestas - formas humanas desprovidas de humanidade-, ora como ser humano incompleto, ora como habitados pelo diabo (Cf. Lodéon, 1993). Hoje, naturalmente, não se tem mais tal idéia acerca do surdo, pelo menos no mundo civilizado, mas existe ainda diversidade na forma de concebê-lo: para quem vê o surdo sob o prisma médico/patológico, a surdez caracteriza-se pela deficiência de um ou mais órgão(s); para quem o vê sob a ótica da diferença, surdez significa insensibilidade auditiva para sons abaixo de 70 dB³⁸; para quem o vê como membro de um grupo que partilha uma linguagem comum, a linguagem de sinais, surdez é tida como minoria lingüística; e, por fim, para quem o vê como membro de uma comunidade com costumes e forma de vida comuns, surdez é concebida enquanto cultura. (Tendo em vista a concepção de linguagem que norteia este trabalho e o fato de estar focalizando o período dos proto-jogos de linguagem, a surdez é concebida neste texto em relação à diferença em

³⁸ A interpretação de exames audiológicos e conseqüente classificação dos graus de surdez variam muito de lugar para lugar e de audiologistas para audiologistas. Em geral, quando o desempenho auditivo ocorre entre 70 dB e 90 dB, a surdez é classificada como severa; quando os restos auditivos só respondem a sons acima de 90 dB, a surdez é considerada profunda (Cf. Pelegrim et. al., 1990; Black et. al., 1971).

termos de capacidade auditiva. Como restrinjo o foco ao bebê portador de surdez profunda congênita, refiro-me à insensibilidade auditiva para sons abaixo de 90dB.)

Apesar de, desde a década de 60, não se supor mais (pelo menos, entre teóricos e educadores) que os surdos sejam em geral e necessariamente inferiores aos ouvintes em termos cognitivos, o debate em torno da questão persiste. Discute-se, principalmente, se, e até que ponto, a falta da capacidade auditiva interfere no desenvolvimento considerado normal da criança – tanto no desenvolvimento lingüístico como, e conseqüentemente, cognitivo. Entre outras coisas, pesquisam-se a relação entre pensamento e linguagem, formação de conceitos, processos perceptuais e motores, etc. (Cf. Meadow, 1980; Scheetz, 1993; Marschark, 1993; Nelson, Loncke & Camarata, 1993; Martin, 1994; entre outros.).

Há muitas dificuldades em se pesquisar e avaliar desempenho cognitivo entre surdos. Primeiramente, é quase impossível encontrar grupo homogêneo (não apenas em termos de déficit auditivo, mas também em termos de *background*) que possibilite uma estatística confiável. Em segundo lugar, há o problema relativamente à administração/aplicação dos testes os quais são criados hoje em dia com o cuidado de não confundir cognição com habilidade lingüística (língua oral, naturalmente) (Cf.

Meadow, 1980). Independentemente das dificuldades, inúmeros testes são realizados e os resultados, geralmente, indicam que as crianças surdas se encontram nos níveis normais dos teste de inteligência, apesar da média alcançada por essas crianças ser um pouco inferior à das crianças ouvintes (Cf. Meadow, 1980). Tais indicações - seja a normalidade, seja a diferença em relação à criança ouvinte - não devem, no entanto, ser consideradas como conclusivas uma vez que os problemas citados acima são uma realidade. Há ainda o fato de esses testes (como o Wechsler), que utilizam uma estratégia não-verbal para não atrelar performance cognitiva à habilidade lingüística, tenderem a concentrar unicamente sua estratégia na performance visual, desprezando o táctil-cinestésico.

Relacionadas a toda essa discussão relativamente ao desenvolvimento cognitivo do surdo, estão as hipóteses acerca da situação perceptual do bebê que nasce desprovido de capacidade auditiva. As mais conhecidas são a Hipótese da Deficiência e a Hipótese da Compensação. A Hipótese da Deficiência está relacionada com a perspectiva da diferenciação, segundo a qual os sentidos funcionam como um todo por ocasião do nascimento e o desenvolvimento é um processo de diferenciação. Segundo esta hipótese, quando um dos sentidos não funciona adequadamente, ocorre uma generalização da deficiência. No caso específico da surdez, segundo teóricos que defendem esta hipótese, a inoperância da audição afeta o

desenvolvimento dos demais sentidos, fazendo com que ocorra o que chamam de deficiência generalizada. A Hipótese da Compensação, por sua vez, está relacionada com a perspectiva integracionista que defende que os sentidos do neonato são independentes. Neste caso, quando um dos sentidos não funciona dentro da margem da normalidade, dá-se início a um processo de compensação. O surdo congênito, por exemplo, e segundo essa hipótese, desenvolve desde o nascimento seus demais sentidos de maneira que possam *compensar* a deficiência da audição (Cf. Stark, 1977; Reynolds, 1978; Hoemann, 1978; Meadow, 1980).

Evidências tidas como a favor ou contra a Hipótese da Deficiência

Os experimentos que ora corroboram e ora desbancam a Hipótese da Deficiência são geralmente feitos a partir da comparação da performance visual e motora entre crianças surdas e ouvintes. Entre os experimentos que corroboram essa hipótese estão, por exemplo, os estudos realizados por Myklebust & Brutten (1953), Levine (1958) e Suchman (1966). Myklebust & Brutten (1953) observaram que as crianças surdas que participaram de seus testes tiveram desempenho inferior ao das crianças ouvintes; esses pesquisadores concluíram que havia uma deficiência na percepção de estímulos abstratos por parte das crianças surdas (Cf. Reynolds, 1978). Levine (1958), após realizar experimentos em que comparava crianças

surdas e ouvintes acerca de sua capacidade perceptiva em termos de frequência em que uma variação brusca de luminosidade ocorre (*critical flicker/fusion frequency*) e verificar que as crianças surdas eram menos sensíveis a tais variações (Reynolds, 1978), concluiu que a sensibilidade visual dependia não apenas de estímulo visual como de estímulo auditivo. Suchman (1966) chegou, também, à conclusão de que deve haver deficiência generalizada, após aplicar testes em que crianças surdas e ouvintes foram comparadas segundo preferências de cores e formas (Teste *Doering*). Segundo ele, os resultados de seu experimento demonstraram que há uma diferença entre o desenvolvimento cognitivo de crianças surdas e ouvintes (Cf. Reynolds, 1978).

Experimentos semelhantes realizados por Larr (1956), Hayes (1955), Binnie et al. (1966), Rosenstein (1960), Thompson (1964), entre outros, apresentaram, no entanto, evidências que claramente contrariavam as conclusões a que chegaram os pesquisadores citados acima. Tanto Larr (1956) como Hayes (1955) administraram testes semelhantes ao utilizados por Myklebust & Brutton (1953) e observaram que a performance das crianças surdas era igual ou superior a de crianças ouvintes. (A discrepância entre os resultados, em vez de apontar ou desbancar verdades, apenas comprova a existência de problemas e dificuldades na realização de experimentos com sujeitos surdos. Estaremos discutindo esses problemas e

dificuldades mais adiante.) Rosenstein (1960) e Thompson (1964), igualmente, não observaram diferenças significativas entre a performance visual de crianças surdas e ouvintes em seus experimentos; Rosenstein (1960) aplicou atividades de discriminação de cores e formas, enquanto Thompson (1964) utilizou três testes de discriminação visual. Binnie et al. (1966), após aplicarem diversos testes, observaram que, apesar de a performance visual das crianças surdas ter sido inferior à das crianças ouvintes, não se pode afirmar que haja uma “relação significativa entre o grau de perda auditiva e a habilidade de percepção visual” (*Apud*. Hoemann, 1978:45).

Enfim, o que se observa, na verdade, é que as evidências ora apontam para um lado, ora para outro. Não se pode dizer, portanto, que os experimentos fornecem evidências definitivas a favor ou contra a Hipótese da Deficiência.

Evidências tidas como a favor ou contra a Hipótese da Compensação

Experimentos com animais vêm fornecendo evidências tanto a favor como contra a Hipótese da Compensação. Em um estudo realizado em 1966, Rosenzweig observou que o “peso e a atividade biológica nas áreas não-visuais do córtex de animais cegos eram superiores em relação às mesmas

áreas em animais não cegos” (*Apud* Meadow, 1980:69). Isto parecia indicar que, havendo deficiência em um dos sentidos, outros se aguçavam para compensá-lo. Contra-argumentos, também através de experimentos com animais, podem ser facilmente encontrados, como é o caso da pesquisa realizada por MacDougall & Rabinovitch (1971, 1972 *Apud* Meadow, 1980:69). Ao estudarem o comportamento de ratos surdos e não surdos, esses autores não observaram qualquer indício de que a privação auditiva tivesse levado a um desenvolvimento da habilidade (percepção) visual. Poder-se-ia dizer que esta observação, a princípio, desbanca a sugestão de Rosenzwein (1966), pois fica claro que as alterações anatômicas verificadas por ele não se manifestam no nível comportamental. A discussão não se encerra aí, no entanto. Foram os próprios MacDougall & Rabinovitch (1971,1972) quem observaram um fenômeno curioso em seus experimentos com ratos. Apesar de ratos surdos e não surdos não apresentarem, aos dois meses de idade, “diferenças em seus padrões de comportamento exploratório, com a maturidade as diferenças apareceram” (Meadow, 1980:70). A conclusão a que se pode chegar é que os ratos surdos “*aprendem* a usar seus sentidos intactos de maneira singular para obter informação e estimulação do ambiente” (*id.ibid.* Grifo meu). Ou seja, a compensação, caso exista de fato, é decorrência da experiência.

Da mesma maneira como ocorre com os experimentos com animais, os estudos acerca da percepção em crianças, ora corroboram, ora refutam a Hipótese da Compensação. Os exemplos mais comuns a favor desta hipótese vêm de estudos com cegos, em vez de estudos com surdos. Ammons, Worchel & Dallenbach (1953) observaram que os cegos “desenvolvem uma habilidade especial de audição por ecolocalização” (*Apud Reynolds, 1978*). Há, segundo esses autores, uma compensação da falta de visão, compensação essa adquirida pela experiência. Outro fator tido como desencadeador da compensação é a estimulação, como se pode verificar na experiência de Bower com bebês cegos de nascença. Após trabalhar com bebês cegos, Bower (1989:88) observou que, quando esses bebês “recebem orientação sônica (*sonic guide*) quando ainda bem novos, eles crescem como crianças videntes, sem apresentar nenhuma das lesões desenvolvimentais que geralmente caracterizam a criança cega”. Bower chega mesmo a afirmar que “propriedades formais de estimulação são praticamente suficientes para garantir um desenvolvimento perceptual e motor *normal*” (*Id. Ibid.*, grifo meu) – uma afirmação extremamente inquietante, porém fascinante.

Infelizmente para nós, interessados na surdez, os experimentos realizados com surdos ainda são poucos. Há quem suponha que a pessoa surda desenvolva mais as habilidades visuais e tácteis. Não há, no entanto,

evidências de que tal compensação seja automática (Cf. Hoemann, 1978); indícios há de que, da mesma forma como mostram os experimentos com ratos, o desenvolvimento mais expressivo de um outro sentido se dê pela experiência e treinamento (Cf Bishop, Ringel & House, 1973 ; Fitch, Sachs & Marshal, 1973, *Apud* Hoemann, 1978). Há, também, entre aqueles que estudam a surdez quem tenha realizado experimentos que colocam em xeque a Hipótese da Compensação. Sterritt, Camp, & Lipman (1966 *Apud* Meadow, 1980:70), por exemplo, após submeterem crianças surdas e ouvintes a teste de processamento auditivo e visual, observaram que as crianças surdas eram inferiores às ouvintes na capacidade de discriminação de padrões visuais. Temos também o trabalho de Deliberato (2000) que, num experimento no qual avaliou comparativamente as habilidades perceptivas visuais nas crianças surdas e ouvintes, observou um escore menor por parte das crianças surdas nos quesitos “Percepção Visual’ e ‘Integração Viso Motora’.

Enfim, tal como acontece com a Hipótese da Deficiência, os experimentos realizados com o intuito de verificar a procedência da Hipótese da Compensação ora fornecem evidências a favor, ora contra. A questão continua, portanto, apenas no plano especulativo.

Problemas e dificuldades para realizar experimentos com surdos

As conclusões, a favor ou contra, tanto em relação à Hipótese da Deficiência e como à Hipótese da Compensação podem ser consideradas infundadas ou, pelo menos, não confirmadas, pois os experimentos que as justificam padecem de problemas metodológicos de difícil solução. Essas conclusões “visivelmente extrapolam os dados” (Hoemann, 1978:45), tendo em vista o fato de serem generalizações originadas de uma comparação de performance entre sujeitos surdos e ouvintes, sem a devida atenção para as variáveis que permeiam tal comparação. Segundo Hoemann (1978), as variáveis geralmente desconsideradas são: idade em que houve a perda auditiva, etiologia da surdez, tipo e grau da perda auditiva, intervenção educacional, e o grupo de controle (crianças ouvintes).

A idade em que houve a perda auditiva tem implicações sérias para a pesquisa acerca da percepção em surdos, pois é de fundamental importância considerar se houve ou não experiência sensorial anterior ou se a surdez é de nascença. Sem tal consideração, “não se pode ter certeza de que os resultados sejam característicos dos surdos de nascença ou se eles também se aplicam às pessoas que se tornaram surdas na segunda infância ou em idade mais avançada” (Hoemann, 1978:48). Além disso, essa informação é

necessária para que se possa determinar a partir de quando e se o diagnóstico da surdez interferiu na interação criança-*caretaker* como um todo. A segunda variável levantada por Hoemann (1978) é a etiologia que, igualmente, não pode ser desconsiderada, tendo em vista a possibilidade de a causa da surdez ter conseqüências outras, i.e., neurológicas, que podem afetar a performance perceptual como um todo. A terceira variável tem a ver com a diversidade em termos de tipo (perda auditiva condutiva, perda auditiva neurossensorial, perda auditiva retrococlear) e grau de surdez. O tipo de surdez depende da localização da lesão e vai determinar as implicações dessa lesão, sua severidade e se o uso de amplificadores é adequado. O grau da perda auditiva precisa ser claramente definido pois a surdez total é muito rara. Hoemann (1978:51) explica:

se a perda auditiva é tipicamente uma questão de grau, então a quantidade e o tipo de resíduo auditivo disponível terá conseqüências importantes para as conclusões relacionadas com o uso de outros sistemas sensoriais quando a perda auditiva está presente.

A quarta variável que, segundo Hoemann (1978), interfere nos experimentos realizados com a população surda é o tipo de intervenção educacional pelo qual passaram os sujeitos pesquisados. Há uma grande

variedade de abordagens educacionais³⁹ para surdos cujas ênfases têm enorme influência na maneira através da qual as crianças desenvolvem habilidades perceptuais específicas. Por fim, e muito relacionada com as variáveis anteriores, temos como quinta variável o grupo de controle (ouvintes) dos experimentos em que se avalia a performance perceptual ou cognitiva de surdos. A maioria dos experimentos utiliza como critério para determinação de grupo de controle as variáveis idade e sexo. Os mais cuidadosos levam em consideração a habilidade com a linguagem oral ou desempenho escolar. Encontrar crianças surdas cujas habilidades com linguagem oral sejam consideradas compatíveis com a idade é, no entanto, muito difícil, tornando inadequadas a maioria das comparações com crianças ouvintes da mesma idade. Além disso, o fato de as crianças surdas normalmente terem menos experiências sociais que crianças ouvintes da mesma faixa etária não pode ser ignorado tendo em vista as implicações dessa pouca experiência social para o desenvolvimento de suas habilidades perceptuais e cognitivas. Ora, um pouco de bom senso nos adverte que a precariedade de determinadas habilidades, muitas vezes observadas no sujeito surdo, não necessariamente é decorrência de deficiências perceptuais ou cognitivas, mas simplesmente de sua imaturidade social.

³⁹ Para citar as mais conhecidas: oralismo, comunicação total, bilingüismo.

Essas cinco variáveis que, segundo Hoemann (1978), interferem nos resultados e tornam as conclusões infundadas (ou apressadas) são de difícil solução - umas mais que outras, mas todas difíceis. A dificuldade em relação à primeira variável - a idade em que ocorre a perda auditiva - está no fato de, na maioria das vezes, ter-se apenas a memória dos pais como fonte de informação, uma fonte, aliás, pouco confiável para fins de pesquisas. A etiologia - segunda variável - nem sempre é precisa ou mesmo possível, principalmente em países como o Brasil, onde a saúde pública é precária. O controle da terceira variável - o tipo e grau de perda auditiva - é difícil pelo fato de haver uma variedade muito grande na população surda. Além disso, mesmo quando se consegue reunir um grupo considerado homogêneo em termos de tipo e grau de perda auditiva, esbarramos na quarta variável, que é a variedade de intervenções educacionais pelas quais passam as crianças surdas. Reunir um grupo homogêneo, tendo sob controle essas duas variáveis, é quase impossível. Por fim, existe a dificuldade de encontrar grupo de controle composto de crianças ouvintes que possam ter suas habilidades perceptuais e cognitivas adequadamente comparadas ao grupo de surdos cuja homogeneidade já sabemos ser pouco provável.

É a impossibilidade de solução ou a falta de devida atenção a esses problemas metodológicos que permite a ocorrência de discrepâncias nos resultados entre experimentos supostamente semelhantes, como é o caso já

observado nas conclusões de Hayes (1955) e Larr (1956) em relação à interpretação dos resultados obtidos por Myklebust & Brutten (1953). Enquanto Myklebust & Brutten (1953) concluíram que seus dados (observou-se uma performance perceptual inferior por parte das crianças surdas em relação às ouvintes) ofereciam evidências suficientes para a Hipótese da Deficiência, tanto Hayes (1955) como Larr (1956) constataram que houve uma performance igual ou superior dos sujeitos surdos, ou seja, não encontraram evidências que corroborassem a conclusão de Myklebust & Brutten (1953). Não se pode afirmar que os experimentos de Hayes (1955) e os de Larr (1956) desbancam as conclusões de Myklebust & Brutten (1953) pelo fato de os primeiros terem utilizado crianças surdas estudantes de escolas totalmente oralistas, enquanto os segundos utilizaram estudantes surdos de escolas que encorajavam o uso da língua de sinais (Cf. Reynolds, 1978). Tal diferença de *background* foi, obviamente, um dos fatores que interferiram nos resultados. Resta saber por que os estudantes de escolas que encorajavam o uso da língua de sinais tiveram performance inferior à do grupo de ouvintes. Provavelmente, variáveis como idade, tipo e grau da perda auditiva, etiologia, e grupo de controle tenham sido responsáveis por esse resultado, a mim, surpreendente.

Além dos problemas metodológicos levantados acima, as pesquisas sobre percepção na surdez são também passíveis de críticas pelo fato de, na

maioria dos experimentos, serem observadas apenas as relações entre a percepção auditiva e visual – desconsiderando elementos como o tátil-cinestésico. Assim como acontece com os testes que avaliam o desenvolvimento cognitivo do surdo, talvez a maneira mais adequada de pesquisar sua habilidade perceptual seja aquela que leve em consideração o desempenho tátil-cinestésico (Cf. Meadow, 1980). Provavelmente, essa insistência em focalizar a percepção auditiva e visual em detrimento dos demais sentidos seja decorrente do fato de o procedimento investigativo ser fundamentalmente fonocêntrico.

Considerações

A concepção de linguagem que se tem é, sem dúvida, o que determina a maneira de se conceber a surdez e o curso que as pesquisas vão tomar. Por exemplo, quando se concebe surdez a partir do conceito de ‘falta’ (falta da capacidade auditiva), ao mesmo tempo em que se considera a audição elemento fundamental para a linguagem, as pesquisas são realizadas com o objetivo de se criar o que possa ‘suprir’ tal falta. É o caso dos aparelhos de amplificação, dos implantes cocleares, treinamento auditivo, treinamento oral, etc. Nesses trabalhos, linguagem é invariavelmente concebida enquanto código - ou seja, um sistema autônomo - e enquanto *phoné*. É por conceber a surdez a partir da falta do que se

supõe elemento fundamental para linguagem que a maioria das pesquisas acerca da surdez tem como ponto de partida nosso já conhecido lugar-comum, segundo o qual, bebês ouvintes e surdos encontram-se em situação diferente frente à linguagem devido à capacidade auditiva dos primeiros a à falta dessa capacidade nos segundos.

O problema de se conceber a surdez a partir de uma concepção fonocêntrica de linguagem é o fato de o fonocentrismo, por si só, implicar inúmeras limitações à linguagem, o que, por sua vez, faz supor a existência de limitações na aquisição e utilização da linguagem por parte do surdo. Em primeiro e fundamental lugar, porque toma a audição como sistema sensorial mais importante, o fonocentrismo reduz e confina a linguagem a um código oral-auditivo. Esta principal e mais explícita característica do fonocentrismo tem, na minha opinião, como maior pecado o fato de ignorar ou conferir importância secundária a elementos fundamentais como corpo e ação (Whitaker, 1973. *Apud* Fernades, 1990). Dissociando, assim, a linguagem do corpo e da ação, julga-se a linguagem utilizada pelo surdo incompleta ou insuficiente, tornando necessária, conseqüentemente, a descoberta de procedimentos de intervenção e habilitação que possibilitem a produção e recepção da fala. As demais limitações impostas à linguagem pelo fonocentrismo são decorrentes dessa redução oral-auditiva: toma-se o ouvinte como *default case*, associa-se a aquisição da linguagem à percepção

da fala e à produção oral, tem-se uma concepção pobre e restritiva de percepção, etc.

A Hipótese da Deficiência Generalizada e a Hipótese da Compensação são também decorrências da idéia segundo a qual a experiência sensorial mais importante é a auditiva (Cf. Vernon & Andrews, 1989). Mas, se tal senso comum fosse procedente, explicam Vernon & Andrews (1989), uma parte muito grande do cérebro seria utilizada para processar os estímulos recebidos pela audição. E se isto realmente acontecesse, uma deficiência auditiva congênita implicaria ou uma atrofia das áreas do córtex dedicadas à audição (Hipótese da Deficiência) ou, com a ausência do *input* auditivo, as áreas originalmente voltadas à audição seriam utilizadas para o processamento de outro tipo de *input* sensorial (Hipótese da Compensação). Mas Vernon & Andrews chamam a atenção para o fato de que os experimentos não fornecem evidências para nenhuma dessas duas possibilidades. Segundo esses pesquisadores, “[o] cérebro dos surdos não é atrofiado e o surdo não desenvolve uma capacidade sensorial compensatória” (1989:273). Para eles, o mais provável é que quando um estímulo sensorial, seja ele auditivo, visual, táctil, ou outra modalidade qualquer, atinge o cérebro, esse estímulo é processado da mesma maneira. Ou seja, “não importa se você vê, ouve, ou sente (*feel*) o estímulo sensorial, quando o impulso é processado no córtex ele é processado

independentemente do modo de *input*” (*id. ibid.*). Não sei se concordo com essa afirmação de Vernon & Andrews, mas isto não vem ao caso no momento, pois o foco desta tese não está exatamente voltado para o que ocorre no cérebro do surdo. O que pode nos interessar aqui é o fato de o cérebro de sujeitos surdos não apresentar nem atrofia que venha a comprovar a Hipótese da Deficiência, nem um desenvolvimento diferenciado que venha comprovar a Hipótese da Compensação.

Além disso, as Hipóteses da Deficiência e da Compensação têm como eixos teóricos, respectivamente, a perspectiva da diferenciação, segundo a qual os sentidos funcionam como um todo por ocasião do nascimento e desenvolvimento é um processo de diferenciação, e a perspectiva integracionista, que defende que os sentidos do neonato são independentes e, com o desenvolvimento, se integram. Como já discutimos na Parte 2, tanto a perspectiva da diferenciação como a integracionista são improváveis se tidas como absolutas. Mais plausível é que, por ocasião do nascimento, os sentidos sejam independentes, apesar de operarem de forma amalgamada. À medida que se desenvolve e amadurece, a criança começa a utilizar seus sentidos, sempre independentes, de maneira integrada, coordenada e complementar.

Millar (1981:308) chega mesmo a afirmar que “nenhum sistema sensorial isolado é crucial”. Uma das razões disso pode ser o fato de que experimentos demonstram que os sentidos, durante os primeiros meses de vida, são ‘diferentes’ (pobres ou super sensíveis) se comparados aos sentidos dos adultos. Sendo seus sentidos pobres ou super sensíveis, o neonato não pode se valer deles isoladamente para perceber o mundo e seus fatos. É plausível concluir daí que para o neonato não faz diferença (para seu desenvolvimento perceptual e conceitual) se um dos sentidos não funciona dentro dos padrões considerados normais. Aliás, é improvável que os neonatos tenham qualquer grau de consciência em relação à pouca eficiência de seus sentidos (sempre em relação aos sentidos dos adultos, vale lembrar), e ao fato de seus sentidos serem independentes, porém interligados operacionalmente entre si.

Assim, sendo os sentidos independentes desde o nascimento, apesar de funcionarem como um amálgama, não se pode dizer que ocorra uma deficiência generalizada quando um dos sentidos é precário ou totalmente inoperante. Mas isso não significa dizer tampouco que haja a chamada compensação. Mais provável é que, com o passar do tempo e por meio da experiência gerada pela interação com os *caretakers* e da estimulação proveniente dessa interação, o bebê desprovido de uma determinada capacidade sensorial aprenda a se valer de outros sentidos e,

conseqüentemente, consiga aguçá-los. Como veremos no capítulo seguinte, estimulação é, provavelmente, a chave para o desenvolvimento futuro desses bebês.

3. SURDEZ E PERCEPÇÃO NO PERÍODO DOS PROTO-JOGOS DE LINGUAGEM

Como já vimos, a percepção é elemento constitutivo dos proto-jogos de linguagem. Os proto-jogos de linguagem são *patterns* das ações e reações provenientes da interação entre os seres humanos e compreendem o estágio básico dessa interação, estágio este que precede a utilização explícita de símbolos. O fato de se afirmar que a percepção é elemento constitutivo dos proto-jogos de linguagem não significa que se esteja fazendo referência a uma modalidade específica de percepção - a audição, por exemplo. O mundo sonoro do neonato, além de não fazer sentido algum de início, é diferente daquele do adulto: ao nascer, o neonato é envolto seja em um amontoado de vibrações, ressonâncias, reverberações, etc, como sugerem Maurer & Maurer (1988), seja em uma massa sonora da qual o neonato tem pouca sensibilidade, de acordo com Kellman & Arterberry (1999). Além disso, ou talvez devido exatamente a essa imaturidade dos sentidos do neonato, a relação bebê-*caretaker* não se ancora em um sistema sensorial

único. Muito pelo contrário, a relação *caretaker*-bebê (surdo ou ouvinte) se dá por meio de um amálgama sensório-interacional no qual cenestesia, cinestesia, visão, audição, tato, paladar e olfato estão fundidos. Assim, quando afirmo que a percepção é elemento constitutivo dos proto-jogos de linguagem, estou a me referir a esse amálgama sensório-interacional.

O mundo sonoro com que se depara o neonato (ouvinte ou surdo) não faz inicialmente qualquer sentido. O fato, conseqüentemente, de ser dotado de sensibilidade auditiva não implica maior capacidade perceptual por parte do neonato ouvinte - afinal, ouvir sem atribuir significado é, essencialmente, o mesmo que não ouvir. (Como já vimos, o mesmo ocorre com relação ao mundo visual com que se depara o neonato. Para além da proposta de Gesell (1950) e das conclusões dos estudiosos da surdez que o seguem, o mundo visual não faz inicialmente sentido para o recém-nascido ouvinte ou surdo; assim como acontece com a audição, enxergar sem ver, ou seja, sem atribuir significado, é essencialmente o mesmo que não enxergar.) Como a relação interacional bebê-*caretaker* é permeada por um amálgama sensorial e não comandada por apenas um sistema sensorial específico, pode-se supor que bebês portadores de surdez congênita profunda e bebês ouvintes

interajam essencialmente da mesma maneira com seus *caretakers*, ouvintes ou surdos, durante o período dos proto-jogos de linguagem⁴⁰.

Há inúmeros experimentos que mostram ser a interação *caretaker surdo* e bebê surdo semelhante à interação *caretaker ouvinte* e bebê ouvinte (Cf. Meadow-Orlans, 1990a , 1990b; Lederberg & Mobley, 1990; Koester et al., 2000; Swisher, 2000; entre outros). Não estarei discorrendo, no entanto, a respeito desta questão, haja vista o fato de a minha hipótese referir-se à interação entre *caretaker ouvinte* e bebê portador de surdez profunda congênita (Doravante interação CO-BS. Atenção para o fato de que, quando digo interação CO-BS, estou me referindo ao período dos proto-jogos de linguagem, que abrange os primeiros 8 - 9 meses de vida da criança). O que estou defendendo aqui é que não há razão incontrolável para que a interação CO-BS seja diferente da interação *caretaker ouvinte* - bebê ouvinte, ou seja, uma interação 'sadia', durante o período dos proto-jogos de linguagem. Enfim, defendo aqui que, quando o *caretaker* ouvinte consegue controlar sua condição e expectativas fonocêntricas, sua interação com o bebê surdo não é necessariamente diferente daquela entre ouvintes. A interação é semelhante, pois o bebê surdo se encontra na mesma condição

⁴⁰A afirmação de que os neonatos surdos e ouvintes se encontram na mesma situação relativamente à interação com o *caretaker* não é exclusividade minha. Levine (1981) e Bouvet (1990) desenvolvem seus trabalhos a partir dessa mesma afirmação. As diferenças entre a proposta que defendo aqui e

para a linguagem que o bebê ouvinte. O que pode vir a ser um problema para o período dos proto-jogos, como veremos mais adiante, é o diagnóstico porque a interação como um todo pode ficar comprometida.

A afirmação de que bebê surdo e bebê ouvinte interagem essencialmente da mesma maneira com seus *caretakers* não é consensual entre estudiosos. Longe disto, a grande maioria (Cf. Schuyler & Rushmer, 1987; Marschark, 1993; entre outros.) sugere que a relação CO-BS é problemática desde o início porque, segundo esses estudiosos, a audição é elemento fundamental para a interação. Propõe-se, então, que quanto mais precoce for o diagnóstico, mais bem sucedido será o processo de intervenção e habilitação, o qual, supõe-se, seria a única maneira de garantir uma interação CO-BS 'sadia'. Outros (como Gregory & Mogford, 1981) afirmam que a relação CO-BS é problemática se e enquanto o *caretaker* não utiliza língua de sinais. No caso específico da pesquisa de Gregory & Mogford (1981), fica patente que o objetivo da pesquisa é a defesa da utilização precoce da língua de sinais. Como a língua de sinais não é meu foco aqui, isto não vai ser discutido. O que me interessa é a afirmação enfática e definitiva das autoras de que a relação CO-BS é problemática. O que as autoras não levam em consideração, e nós estaremos discutindo adiante, é o

a dessas autoras repousam basicamente na concepção de linguagem que fundamenta cada trabalho e subseqüentes implicações.

fato de que em todas as relações CO-BS observadas no experimento e consideradas problemáticas, os *caretakers* já sabem da surdez do bebê. A análise da interação, após realizado o diagnóstico, não é confiável pelo fato de não ser possível distinguir o que é decorrente da frustração de se ter um filho surdo daquilo que possa ser tomado como fruto de impedimentos provocados pela surdez. Há, inclusive, quem sugira (Cf. Bouvet, 1990) que a interação CO-BS é ‘normal’ enquanto a surdez não é diagnosticada⁴¹. O diagnóstico vem, nesse caso, macular a relação até então considerada ‘sadia’. Enfim, o diagnóstico aparece nas discussões acerca da relação CO-BS como elemento decisivo, seja enquanto promessa de salvação a uma relação supostamente inviável, seja enquanto aniquilação de uma relação até então viável.

Os estudos geradores da afirmação de que a relação *caretaker* ouvinte/bebê surdo é problemática enquanto a surdez não for detectada defendem via de regra o diagnóstico precoce, o “*universal screening*” (realizado durante o período dos proto-jogos de linguagem) da surdez e

⁴¹ Durante esses anos em que me dediquei à pesquisa bibliográfica que dá suporte a esta tese, não encontrei publicações que descrevam a interação CO-BS (em que o bebê não esteja entre aqueles considerados ‘de risco’) antes do diagnóstico. As publicações em geral analisam a interação após a administração do diagnóstico. No máximo, encontramos suposições de que a relação CO-BS é problemática mesmo antes da detecção da surdez (Cf. IHR). A única publicação referente à relação antes do diagnóstico que encontrei (na verdade, uma citação) é aquela apresentada por Bouvet (1990). Mesmo assim, o texto citado por Bouvet é um testemunho de uma

intervenção clínica (Cf. Schuyler & Rushmer, 1987; Russo & Santos, 1994; Robinshaw, 1995; Yoshinaga-Itano & Apuzzo, 1998a, 1998b; Sininger et al., 1999; dentre muitos outros). Esta posição relativamente ao diagnóstico precoce nos coloca, na minha opinião, diante de um paradoxo. Afinal, da afirmação de que a relação CO-BS é problemática enquanto a surdez não for detectada vem a sugestão de que com o diagnóstico os supostos problemas de interação podem ser contornados. Ora, com exceção dos casos em que há suspeitas muito fortes (ou seja, nos casos em que a surdez é praticamente certa devido à hereditariedade ou doenças), o diagnóstico é uma surpresa desagradável para a família (Cf. Meadow et al., 1981; Schlesinger, 1985, 1988; Moses, 1985; Lederberg & Mobley, 1990; Meadow-Orlans, 1990b; Souza, 1996; dentre outros). É surpresa, principalmente, porque 90% dos casos de surdez ocorrem em famílias ouvintes cujos membros provavelmente nunca tiveram qualquer contato com surdos (Cf. Meadow-Orlans, 1990). Além disto, ou em decorrência dessa falta de experiência com a surdez, os pais tendem a relacionar os efeitos da surdez com outros tipos de deficiência, principalmente deficiência mental (Cf. Meadow-Orlans, 1990b; Moses, 1985). O diagnóstico da surdez, conseqüentemente, em vez de trazer a solução a uma relação supostamente problemática, vem transformar um sonho em

mãe, não o resultado de uma pesquisa conduzida dentro dos padrões acadêmicos.

pesadelo. Do ponto de vista psicológico, explica Souza (1996), “a criança surda é, desde o momento do diagnóstico, o centro da ansiedade e frustração familiar”. Eis, então, o paradoxo: afirma-se que sem o diagnóstico a interação CO-BS é problemática; a solução proposta não apenas não resolve o suposto problema como lhe confere o caráter de definitivo. O paradoxo, no entanto, não pára por aí. O diagnóstico, como coloca Bouvet (1990:xiv. Acréscimo meu.), “faz com que eles [*bebês surdos*] se transformem em *sujeitos paradoxais*”, pois perdem o status de bebês e passam a ser tidos em termos do que lhes falta.

Não pretendo negar o fato de que o diagnóstico nos primeiros meses de vida pode ser, pelo menos teoricamente, profícuo. Digo ‘teoricamente’ porque, como veremos a seguir, o saber da surdez é suscetível de diversos comprometimentos psicológicos por parte, principalmente, do *caretaker*. A consciência da surdez pode ser, teoricamente falando, de alguma forma proveitosa porque pode levar a uma maior ênfase na estimulação tátil-cinestésica por parte do *caretaker*, o que seria muito bem-vinda. Ou mesmo pode fazer com que se inicie logo um ‘treinamento auditivo’ (apesar de nem todas as crianças responderem bem a ‘treinamentos’, segundo

Robinschaw, 1995) que venha auxiliar na reabilitação, caso a alternativa da família seja pela oralidade⁴².

O problema é o possível (e comum) efeito colateral (psicológico) do diagnóstico: o *caretaker* pode começar a tratar o bebê como ‘surdo’ nos termos mais amplos de uma deficiência e, com isso, privá-lo de uma interação ‘sadia’. O bebê pode ser privado de uma interação ‘sadia’ porque “é difícil para os pais se engajarem em comportamentos normais estando profundamente preocupados com a saúde e desenvolvimento normal de seus filhos” (Meadow-Orlans, 1990a: 289). O estresse e a tensão causada pela decepção e sentimento de impotência relativamente à condição física do/a filho/a são, geralmente, passados para o bebê, o que, aí sim, torna a interação problemática. A interação CO-BS fica, então, permeada de angústia e ansiedade (Cf. Souza, 1996).

Ter um filho seu diagnosticado como surdo não é uma experiência fácil. Segundo Schlesinger (1985), a mãe (ou *caretaker*) de uma criança diagnosticada como surda é acometida por um sentimento de impotência, decorrente, principalmente, dos seguintes fatores: incapacidade de interferir diretamente na deficiência, ou seja, um sentimento de

⁴² É importante deixar claro que não é objeto desta tese o debate acerca da disputa língua da sinais vs. oralismo, independentemente do fato de a

incompetência relativamente à deficiência; falta de apoio de profissionais, durante ou após o diagnóstico, e mesmo o caráter intrusivo das convicções dos profissionais em relação à melhor alternativa (oralismo, bilingüismo, comunicação total, *cued speech*, implante coclear, etc.) a ser adotada na intervenção ou reabilitação; e atribuição da falta de reação a sons por parte da criança surda a uma suposta rejeição. Os pais de bebês surdos experimentam, portanto, um sentimento enorme de impotência diante do bebê 'diferente' cujo futuro lhes parece tão incerto. É natural, então, que tal sentimento de impotência tenha ressonância não apenas no comportamento dos pais em relação à criança, como no próprio desenvolvimento desta. Esse sentimento de impotência leva a mãe (ou *caretaker*) a adotar uma atitude autoritária, controladora e intrusiva na interação com a criança surda, conforme mostram inúmeros experimentos (Cf. Schlesinger & Meadow, 1972; Meadow et al., 1981; Lederberg & Mobley, 1990; entre outros.). A consequência de um comportamento deste tipo na criança é, segundo Schlesinger (1985), a passividade.

É por tudo isso que se pode supor que deva haver, sim, dificuldades na interação CO-BS; essa dificuldade começa, no entanto, depois de feito o diagnóstico ou passado o período dos proto-jogos de linguagem. A

minha opinião ser a de que a língua de sinais é a melhor opção para o desenvolvimento inicial do bebê surdo.

confirmação da surdez praticamente destrói a interação natural e intuitiva que antes existia entre *caretaker*-bebê (Cf. Bouvet, 1990). O saber da surdez do bebê vem, invariavelmente, macular a relação entre o *caretaker* e o bebê. Isto ocorre por diversas razões: o choque e a decepção de se saber responsável por um bebê considerado deficiente; o sentimento de impotência de que fala Schlesinger; a falta de experiência com a realidade surda; as limitações comunicativas impostas pela condição fonocêntrica dos pais; etc. O diagnóstico da surdez pode trazer, portanto, diversos problemas para a relação CO-BS. Além disso, os pais, chocados com o diagnóstico, podem transferir a terceiros a responsabilidade não só afetiva, como de reabilitação, pois se sentem impotentes e frustrados. Como consequência, o bebê pode ver reduzida ou alterada não apenas a relação afetiva, como o estímulo sensorial-interacional que abrange, inclusive, a fala do outro.

A história de Wilson (1975, *Apud.* Bouvet, 1990), uma mãe que teve um filho diagnosticado como surdo, exemplifica muito bem quão devastador o diagnóstico pode ser. Quando soube que seu filho era surdo, Wilson, que antes do diagnóstico, conforme ela mesma declarou, interagiu naturalmente com o bebê, perdeu totalmente a capacidade de se comunicar com ele. Ela explica: “[d]e certa forma, quando meu filho foi diagnosticado como surdo, eu parei de vê-lo como uma criança e passei a vê-lo como um surdo” (Wilson, 1975:29 *Apud.* Bouvet, 1990:76). Ver um bebê como ‘surdo’

significa, segundo Bouvet (1990), considerá-lo incapaz de se comunicar, de se expressar, além de se imaginar incapaz de se comunicar com seu bebê. De fato, quando se está mergulhado numa realidade fonocêntrica e não a questiona, uma pessoa fica limitada: é praticamente um despropósito imaginar a possibilidade de linguagem sem uma capacidade auditiva mínima. Assim, depois que recebeu o diagnóstico, Wilson não conseguia mais interagir naturalmente com seu bebê. Sua formação fonocêntrica fazia com que ela desse primazia à comunicação verbal. Como imaginava que seu bebê, por causa da surdez, não tinha acesso à comunicação tal como ela a julgava, sua interação com o filho sofreu um abalo. O problema é que, mais uma vez em função de sua formação fonocêntrica limitante, Wilson passou a ignorar o fato de que, antes do diagnóstico, quando não havia o fantasma da 'deficiência', existia comunicação entre ela e o bebê, independentemente do fato de ela utilizar o verbal que, soube-se depois, não atingia o bebê. Não se levaram em consideração, obviamente, os elementos ilocucionais em que o verbal se ancora. Eram esses elementos ilocucionais que proporcionavam a atmosfera dialógica que cobria a relação de Wilson com seu bebê. Como se pode observar por este depoimento de Wilson, é mais provável que seja o diagnóstico, associado ao senso comum (que é essencialmente fonocêntrico), o responsável pela desestabilização da relação CO-BS, não a surdez *per se*. Tudo parece indicar que o problema

decorre da concepção de linguagem que o *caretaker* tem e das suas crenças acerca de como e quando um bebê adquire linguagem.

Uma interação *caretaker*-bebê 'sadia' se dá no formato de diálogo. E o que é formato de diálogo? Diferentemente do que Bateson, 1975, observa em seus experimentos, diálogo não necessariamente pressupõe verbalizações ou vocalizações, ou mesmo uma capacidade auditiva que supostamente possibilite a atribuição de significado a tais vocalizações. É por esta razão que os bebês surdos, apesar de os sons da voz da mãe ou *caretaker* não chegarem até eles, interagem normalmente com seu *caretaker*: eles “conseguem perceber tudo que está envelopando sua fala: seu olhar, a expressão em sua face, seus gestos, seus movimentos corporais” (Bouvet, 1990:75). Diálogo, antes de mais nada, e principalmente, durante os primeiros meses de vida, é troca, é interação intersubjetiva. Aquelas vocalizações ou balbúcio produzidas pelo bebê (ouvinte ou surdo) são, segundo Spitz (1988), apenas descargas de tensão. Como descargas de tensão, essas vocalizações não necessariamente estão relacionadas com diálogo, pois elas acontecem com ou sem a presença de um 'interlocutor'. As vocalizações que ocorrem durante a interação podem, naturalmente, ser consideradas como elementos dialógicos, elementos esses que participam de uma relação dialógica maior. Isto porque o diálogo entre *caretaker* e bebê abrange as vocalizações realizadas durante a interação,

não as pressupõe. Daí o perigo que pode representar para o bebê o *caretaker* começar a tratá-lo como “surdo”; o diálogo, que envolve inclusive a fala (considerando que o *caretaker* é ouvinte), pode ficar comprometido. É natural que o *caretaker*, devido à sua condição de ouvinte, pelo fato de não conhecer ou não acreditar em outra forma de diálogo senão a oral-auditiva, deixe de conversar com o bebê ao saber que ele é surdo. Neste caso, o diagnóstico tem, sem dúvida, um caráter pernicioso.

É do fato de diálogo ser concebido enquanto interação intersubjetiva que inclui, não pressupõe, a fala que vem a possibilidade de se adotar a idéia de Peters relativamente à extração de *chunks* nos estudos acerca dos surdos. Como já vimos, de acordo com a concepção antropológica de linguagem que adoto aqui, a fala corresponde a uma das peças dos jogos de linguagem que compõem a linguagem como um todo. Os *chunks* extraídos pelo bebê (surdo ou ouvinte) são os jogos de linguagem que subjazem à fala e a ‘envelopam’. É porque captam os jogos de linguagem que os surdos, a despeito de não terem acesso aos sons, conseguem extrair *chunks* da fala. Essa extração de *chunks* da fala só é possível se o *caretaker* mantém um diálogo freqüente com o bebê. Em sendo o *caretaker* ouvinte, a forma mais natural de diálogo acontece acompanhado da fala. O formato de diálogo que o *caretaker* conhece, sua forma de se relacionar afetivamente, bem como

sua maneira de fornecer estímulo sensorial-interacional estão relacionados, direta ou indiretamente, com a fala. Daí por que é imprescindível que o *caretaker* não pare de ‘conversar’ com o bebê ao saber que ele é surdo.

Como bem coloca Bouvet (1990:75,) “[a] linguagem de uma criança tem início no nascimento e depende de todas aquelas primeiras interações mãe-neonato e na própria antecipação da mãe em relação às habilidades comunicativas do seu bebê”. De fato, o ingrediente crucial para uma interação ‘sadia’ entre *caretaker* e bebê surdo é a capacidade por parte do *caretaker* de responder às ações e reações do bebê. É em consequência dessa capacidade por parte do *caretaker* que as ações e reações, inicialmente reflexivas, transformam-se em investidas comunicativas. Uma interação ‘sadia’ entre um bebê e o *caretaker* acontece naturalmente, intuitivamente, sem necessitar treinamentos. Não há como se esperar que uma relação assim natural com o bebê seja mantida quando o *caretaker* se vê forçado a estar constantemente alerta para as diferenças entre sua própria modalidade comunicativa (e crenças relativamente à linguagem, eu acrescentaria) e a de seu bebê (Cf. Spencer & Gutfreund,1990). É por isso que tenho lá minhas reservas com relação a trabalhos (como o de Bouvet, 1990) que, de maneira apressada, sugerem que a utilização da língua de sinais por parte do *caretaker* é, por si só, a única e garantida maneira de se preservar a comunicação com o bebê após o diagnóstico. Em seu trabalho,

Bouvet propõe, inclusive, que a língua de sinais é a ‘língua materna’ do surdo. (A propósito, faz isso numa sucessão de afirmações tão definitivas e sem a problematização devida que deixa sua argumentação inconsistente.)

Particularmente, partilho com Bouvet (1990) a crença de que a utilização da língua de sinais, desde os primeiros meses, é de extrema importância para o bebê surdo. Diferentemente, não estou tão convicta de que o fato, por si só, de se adotar a língua de sinais, necessariamente, resolva o problema de comunicação entre *caretaker*-bebê surdo criado pelo diagnóstico. A mera introdução da língua de sinais será insuficiente para a interação CO-BS, pois pesquisas mostram que “mesmo quando decidem utilizar a comunicação manual, os pais ouvintes continuam a operar predominantemente em um ambiente de linguagem auditório-verbal e, ou fracassam ao ajustar sua linguagem para torná-la visível para seu filho surdo, ou tentam fazer isso de maneira desajeitada e intrusiva” (Mohay, 2000:154). Parece-me, portanto, que tudo não passa de uma questão de postura comunicativa em relação ao bebê: independentemente da língua de sinais, há que se definir por uma postura predominantemente fonocêntrica ou não.

A “aceitação, interpretação e uso de gestos pelo adulto ouvinte serão suficientes para que a criança desenvolva uma comunicação gestual que

será posteriormente modificada e aumentada na interação com outros interlocutores”, colocou Pereira (1993:57. Grifo meu). Observe que não se trata da utilização da língua de sinais *per se*, mas de uma interação linguajeira que é basicamente ilocucional. A aceitação a que se refere Pereira é, de acordo com a leitura que faço de seu trabalho, fundamental para essa interação ilocucional, uma vez que é essa aceitação que vai garantir a qualidade da interação, pois, como nos alerta a autora (id., 65), “a imagem ou representação que a mãe tem da deficiência do filho vai responder não só pela forma de se comunicar com o mesmo como também vai refletir no desenvolvimento comunicativo da criança”. Assim, muito mais importante do que simplesmente adotar a língua de sinais, os pais ou *caretakers* precisam ser capazes de “ampliar seus valores [*valores que são geralmente fonocêntricos*] o suficiente para, genuinamente, aceitarem qualquer que seja o estilo de vida que seu filho adotar” (Moses, 1985:101. Acréscimo meu).

A aceitação de que fala Pereira é também fundamental para formação do *attachment*, ou vínculo afetivo, entre *caretaker* e bebê surdo. É por isso que, apesar de não caber nesta tese a referência a questões puramente psicológicas, chamo a atenção para o fato de que não há indícios de diferenças entre bebê surdo e ouvinte com relação à formação do vínculo afetivo (Lederberg & Mobley, 1990; Lederberg & Prezbindowski, 2000).

Com efeito, os experimentos indicam que os bebês surdos estabelecem o vínculo afetivo da mesma maneira e na mesma época que os bebês ouvintes. A garantia de um vínculo afetivo de qualidade é importante porque se sabe que bebês (surdos ou ouvintes) que têm esse vínculo assegurado têm mais iniciativa e respondem mais a investidas comunicativas que lhes são dirigidas, além de conseguirem se manter atentos por mais tempo (Cf. Lederberg & Prezbindowski, 2000). Ou seja, bebês que têm o vínculo afetivo assegurado estão mais propensos a uma interação ‘sadia’ que lhes pode proporcionar um desenvolvimento apropriado durante o período dos proto-jogos de linguagem. A formação ou não de um vínculo afetivo de qualidade é, portanto, um elemento importante a ser levado em consideração nos estudos acerca do bebê surdo. É importante, principalmente, porque é sabido que a qualidade do vínculo afetivo inicial depende mais das características maternas (ou do *caretaker*) que das do bebê (Cf. Ainsworth et al., 1978). Assim, corroborando o que venho colocando aqui, relativamente ao papel do *caretaker* para o desenvolvimento como um todo do bebê, “[p]esquisas sugerem que a garantia do vínculo afetivo está relacionada com a sensibilidade da mãe relativamente às necessidades e sinais do neonato/bebê” (Ainsworth et al., 1978. *Apud*. Lederberg & Mobley, 1990:1597).

Considerando a importância da interação para a formação do vínculo afetivo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do bebê como um todo, é pertinente se perguntar se vale a pena colocar a relação *caretaker-bebê* em risco com o diagnóstico precoce em larga escala (*universal screening*). É claro que, na maioria dos casos, o resultado do exame é negativo. Há, naturalmente, muitos casos em que o resultado é positivo, mas, como nenhum diagnóstico em neonatos pode ser tomado como definitivo, há uma incidência muito grande de falsos-positivos (Cf. Russo & Santos, 1994; Paradise, 1999). Nos casos em que o diagnóstico é definitivamente positivo, a interação *caretaker-bebê* corre o risco de ficar comprometida numa fase da vida do bebê em que a fala (em sua faceta puramente oral-auditiva) não faz falta. Ironicamente, a constatação de que o resultado de um diagnóstico é falso-positivo não necessariamente significa que a qualidade da interação está salva-guardada. Infelizmente, durante o período que compreende o momento do recebimento do suposto resultado positivo e a reversão desse resultado, geralmente vários meses, a interação *caretaker-bebê* já terá sido maculada. Terá sido maculada, pois, como vimos, o diagnóstico provoca uma desestabilização profunda na família e a relação com o bebê acaba permeada de angústia, frustração e ansiedade. E o que é mais importante, a interação *caretaker-bebê* terá sido maculada durante um período da vida do bebê (o período dos proto-jogos de linguagem, que corresponde aos primeiros 8 – 9 meses) o qual, como já

vimos, não apenas é delicado como crucial para o desenvolvimento linguajeiro e afetivo do bebê.

De fato, o período dos proto-jogos de linguagem é crucial para o desenvolvimento linguajeiro e afetivo do bebê, seja ele ouvinte ou surdo. É durante esse período que o bebê desenvolve, através da interação com o *caretaker*, os mecanismos básicos que moldarão os futuros usos de linguagem. Essa relação *caretaker*-bebê, que vai promover a emergência dos proto-jogos de linguagem, é permeada por um amálgama sensorial, ou seja, não depende e não é comandada por um sistema sensorial específico – a audição, por exemplo. Não faz sentido supor, portanto, que o neonato surdo, pelo fato de ser desprovido de capacidade auditiva, esteja em situação diferente em relação à linguagem comparativamente ao neonato ouvinte. Não há por que julgar como diferente o bebê surdo quando este, assim como o ouvinte, interage com seu *caretaker* durante o período dos proto-jogos de linguagem por meio de um amálgama sensorial. O bebê não depende da audição para interagir. Não precisa discriminar sons da fala para se comunicar. Se depender do bebê, surdo ou ouvinte, a interação com o *caretaker* ocorrerá naturalmente. Se há um elemento variável na interação, esse elemento é o *caretaker*. É variável em virtude de sua performance interacional ter o poder de imprimir ou retirar qualidade à relação. Conclui-se, então, que bebês portadores de surdez congênita

profunda e ouvintes se encontram na mesma situação em relação à linguagem durante o período dos proto-jogos de linguagem, pois interagem, essencialmente, da mesma maneira com seus *caretakers*.

Considerações Finais

Tell me how you are searching and I will tell you what you are searching for.
L. Wittgenstein (1975)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi objetivo central deste trabalho questionar o lugar-comum segundo o qual recém-nascidos ouvintes e surdos se encontram em situação diferente em relação à linguagem, devido à capacidade sensorial auditiva dentro dos padrões considerados normais do primeiro e a falta dessa capacidade no segundo. A primeira conclusão a que cheguei, ao iniciar este trabalho, foi a de que essa suposição de que o neonato surdo se encontra em situação diferente da do neonato ouvinte é decorrência direta de uma concepção de linguagem necessariamente fonocêntrica e restritiva que, invariavelmente, toma como *default case* um falante supostamente normal. Ficou claro para mim, então, que meu próprio impulso para questionar esse lugar-comum era, antes de mais nada, consequência da concepção de linguagem que adoto: a concepção antropológica de linguagem de Wittgenstein (mais especificamente a leitura que J. V. Canfield faz desse filósofo).

A concepção antropológica de linguagem que adoto aqui não dá margem ao lugar-comum ao qual me oponho por três razões básicas. Em primeiro lugar, por não ser fonocêntrica, não é pertinente supor que o

neonato surdo se encontra em situação diferente frente à linguagem em relação ao ouvinte. Em segundo lugar, diferentemente das concepções de linguagem que tradicionalmente subjazem às pesquisas acerca da surdez, esta não toma como *default case* um falante supostamente 'normal'. Em terceiro lugar, nos permite investigar o fenômeno da linguagem em seu formato mais rudimentar, que são os proto-jogos de linguagem e, por isso, observar o caráter constitutivo da percepção para a linguagem. Foi, então, por adotar a concepção antropológica de linguagem de Wittgenstein e, mais precisamente, por focalizar os proto-jogos de linguagem que me foi possível questionar o lugar-comum que diferencia o neonato surdo do ouvinte relativamente à situação de cada um frente à linguagem.

Linguagem e Surdez no Período dos Proto-Jogos de Linguagem

Os proto-jogos de linguagem são configurações de comportamento instintivo e primitivo provenientes do longo período em que o bebê é dependente do seu *caretaker*. É neste período, que corresponde mais ou menos aos primeiros oito, nove meses de vida do bebê, que a criança desenvolve os mecanismos básicos que moldarão os futuros usos da linguagem e definitivamente ingressa nesse fenômeno intersubjetivo que é a linguagem. (Importante lembrar que a inserção na linguagem não é entendida aqui como mera aquisição da fala, mas como um processo de

aculturação pelo qual passamos ao deixarmos de ser simples animais e nos tornarmos seres humanos (Cf. Canfield, 1995.)

Os proto-jogos de linguagem têm origem num amalgâma sensorial (no qual visão, audição, tato, paladar, olfato estão fundidos) porque, inicialmente, o bebê age e reage ao *caretaker* basicamente através de seu sistema sensorial. Assim, durante o período dos proto-jogos, a relação bebê-*caretaker* é permeada por um amálgama sensório-interacional no qual cenestesia, tato, paladar, olfato, cinestesia, visão, audição estão fundidos. Percepção, concebida enquanto uma experiência não apenas sensorial como também psicológica que a interação com os *caretakers* proporciona, promove e torna significativa, é, conseqüentemente, elemento constitutivo dos proto-jogos. Daí porque linguagem é concebida aqui enquanto um fenômeno intersubjetivo cuja inserção ocorre fundamentalmente através da percepção.

O *caretaker* tem papel fundamental durante o período dos proto-jogos de linguagem. É o *caretaker* quem provê o bebê de toda sorte de estímulos que o tornam capaz de realizar a passagem entre o comportamento que de início é puramente sensorial-reflexivo para o comportamento sensorial-perceptivo e, então, começar a se perceber e a perceber o mundo à sua volta. São os estímulos sensório-interacionais

promovidos pelo *caretaker* que levam ao estabelecimento dos proto-jogos de linguagem. Ao analisar resultados de experimentos diversos, pude concluir que para o neonato não faz diferença (para seu desenvolvimento perceptual e conceitual) se um dos sentidos não funciona apropriadamente. Como o mundo sonoro com que se depara o neonato (ouvinte ou surdo) não faz inicialmente qualquer sentido, o fato de ser dotado de sensibilidade auditiva não implica maior capacidade perceptual por parte do ouvinte - afinal, ouvir sem atribuir significado é o mesmo que não ouvir.

Foi, então, por entender linguagem nos termos wittgensteinianos (o que me permitiu tomar a percepção como elemento constitutivo da linguagem), por observar o papel fundamental do *caretaker* para o desenvolvimento do bebê, por atentar para o fato de que a relação interacional bebê-*caretaker* é permeada por um amálgama sensorial e não apenas por um sentido específico, que pude não apenas questionar o lugar-comum, como concluir que portadores de surdez congênita profunda e ouvintes encontram-se na mesma situação em relação à linguagem durante todo o período dos proto-jogos de linguagem, pois interagem, essencialmente, da mesma maneira com seus *caretakers*. E uma conclusão como esta tem implicações sérias. Leva-nos a ponderar, por exemplo, sobre os possíveis perigos do diagnóstico precoce em grande escala, o '*universal screening*'. Como já coloquei, não nego que a detecção da surdez durante

os primeiros meses de vida pode ser, pelo menos teoricamente, proveitosa. Teoricamente, o diagnóstico da surdez pode levar a uma maior ênfase na estimulação táctil-cinestésica por parte do *caretaker*, o que, considerando que a pele é o sistema sensorial mais importante do corpo (Cf. Montagu, 1971), seria muito bem-vinda. Afinal, como nos chama a atenção Montagu, “[é] por meio do contato corporal com a mãe [ou *caretaker*] que a criança faz seu primeiro contato com o mundo, através do qual ele é envolvido em uma nova dimensão de experiência, a experiência do mundo do outro” (1971:80. Acréscimo meu.). A ponderação é necessária, pois o diagnóstico da surdez acarreta diversos comprometimentos psicológicos por parte do *caretaker*, o que, como vimos, interfere na sua interação com o bebê e pode trazer conseqüências para o desenvolvimento deste.

Encerro, então, este trabalho, recuperando a frase de Wittgenstein (1975:67) que utilizei como epígrafe desta parte: “diga-me como você está pesquisando e eu lhe direi o quê você está tentando encontrar”. Sem dúvida, quando se estuda a surdez a partir de uma concepção de linguagem que seja fonocêntrica e que toma como *default case* o falante supostamente normal, o que se encontra é, invariavelmente, um neonato surdo em situação diferente frente à linguagem comparado à situação do neonato ouvinte. Diferentemente, quando se estuda a surdez a partir de uma concepção de linguagem não-fonocêntrica e que não toma como *default*

case o falante supostamente normal, o que se observa são neonatos surdos e ouvintes em situação semelhante para linguagem. E foi isto que aconteceu aqui: por conceber linguagem nos termos antropológicos de Wittgenstein, pude repensar a questão surdez-linguagem-percepção fora do círculo vicioso em que se encontram as pesquisas acerca do tema. O fato de ter conseguido ficar fora do círculo vicioso já faz valer, por si só, o esforço despendido para a realização desta tese.

ABSTRACT

The main objective of this paper is to develop an argumentation to contest the common-sense according to which hearing and congenitally profound deaf infants differ in relation to language due to the auditory capability present in the former and the lack of it in the latter. Believing that such common-sense derives from certain conception of language in association with a restrictive notion of perception, I propose that the issue be re-examined in accordance with the anthropological conception of language by Wittgenstein, which embodies perception as a constituent element.

By observing and analysing evidence shown in experiments done within the province of Developmental and Experimental Psychology, it is argued that sensory systems are independent at birth, despite the fact that they function as a unit. As such, it is then suggested that infants cannot rely exclusively upon one particular sense for their whole perceptual process. In fact, perception is framed here as much more than a neuro-physiological capability. Perception is an amalgamated complex experience of the senses functioning as a unit; an experience built and developed within interaction with caretakers. Throughout such experience the world starts making sense to the baby and language emerges.

Being perception an amalgamated complex experience, it makes no difference whether one or more of the senses are not working properly. Malfunction or impairment of one of the senses does not necessarily interfere nor limit, in terms of quality, with perception as a whole in infancy. It would then be plausible to claim that hearing and profound deaf infants interact essentially in the same way with their caretakers. Since language emerges from within such interaction, I conclude that hearing and deaf infants, instead of being in different, are in same condition for language during the proto language-game period.

Key-words: Deafness; Perception; Proto Language-game; Infancy

Bibliografia citada

BIBLIOGRAFIA CITADA

- AFFOLTER, F. D. (1991). Perception, Interaction and Language - Interaction of Daily Living: The Root of Development, Springer-Verlag.
- AINSWORTH, M. D. (1973). The development of infant-mother attachment. In B. M. Caldwell & H. N. Ricciut (Eds.), Review of child development research. Vol. 3. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- AINSWORTH, M. D. S. & BELL, S. M. (1969). Mother-Infant Interaction in the Feeding Situation. In A. Ambrose (Ed.), Stimulation in Early Infancy. Londres, Nova York: Academic Press. 133-170.
- AINSWORTH, M. D. S. et al. (1978). Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- AMMONS, C. H. et. al. (1953). "Facial vision: The perception of obstacles out of doors by blindfolded and blindfolded deafened subjects". American Journal of Psychology, **66**. 519-553.
- AMBROSE, A., Ed. (1969). Stimulation in Early Infancy. Londres, Nova York: Academic Press.
- ARMSTRONG, D. M. (1962). Bodily Sensations. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- AUDI, R., Ed. (1996). The Cambridge Dictionary of Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press.
- AUSTIN, J. L. (1964). Sense and Sensibilia. Oxford: Oxford University Press.
- BATESON, M. C. (1975). Mother-Infant Exchanges: The Epigenesis of Conversational Interaction. In D. Aaronson e R. W. Rieber (Eds.), Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders. Annals of The New York Academy of Sciences, **263**. New York: The New York Academy of Sciences. 101-113.
- BESS, F. H. & HUMES, L. E. (1998) Fundamentos de Audiologia. (Trad. Marcos A. G. Domingues). 2 ed. Porto Alegre: ArtMed.
- BEST, B. & ROBERTS, G. (1975). Research Report n. 92: "Cognitive Development in

- Young Deaf Children". Minneapolis: Research, Development, and Demonstration Center in Education of Handicapped Children.
- BINNIE, G. et al. (1966). "A comparison of visual perceptual ability of acoustically-impaired and hearing children". International Audiology, 5. 238-241.
- BIRDWHISTELL, R. L. (1970). Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communication. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- BIRCH, H. G. & LEFFORD, A. (1963). "Intersensory development in children". Monographs of the Society for Research in Child Development. 28 (5), Serial n. 89.
- BIRCH, H. G. & LEFFORD, A. (1967). "Visual differentiation, intersensory integration and voluntary motor control". Monographs of the Society for Research in Child Development. 32 (2), 1-87.
- BISHOP, M. et al. (1973). "Orosensory perception, speech production and deafness". Journal of Speech and Hearing Research, 16. 257-266.
- BLACK, F. O. et. al. (1971). Congenital Deafness: A New Approach to Early Detection of Deafness Through a High Risk Register. Boulder: Colorado Associated University Press.
- BLOOR, D. (1999). The question of linguistic idealism revisited. In H. Sluga & D.G. Stern (Eds.), The Cambridge Companion to Wittgenstein. New York: Cambridge Univ. Press. 354-382
- BORNSTEIN, M. H. & BRUNER, J. S. (1989). Interaction in Human Development (Crosscurrents in Contemporary Psychology. Ed. M. H. Bornstein). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- BORNSTEIN, M. H. (1989). Between Caretakers and Their Young: Two Modes of Interaction and Their Consequences for Cognitive Growth. In M.H. Bornstein & J.S. Bruner (Eds.), Interaction in Human Development (Crosscurrents in Contemporary Psychology. Ed. M. H. Bornstein). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 197-214.
- BOUVET, D. (1990). The Path to Language - Bilingual Education for Deaf Children. Clevedon: Multilingual Matters.
- BOVET, M., et al. (1989). Cognitive Development and Interaction. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), Interaction in Human Development. (Crosscurrents in Contemporary Psychology. Ed. M. H. Bornstein). Hillsdale: Lawrence

Erlbaum Associates, Publishers. 41-58.

BOWLBY, J. (1969). Attachment and Loss. Vol. I. Nova York: Basic Books.

BOWER, T.G.R. (1966). "Heterogeneous summation in human infants". Animal Behavior, 14. 395-398.

BOWER, T.G.R. (1974). Development in Infancy. São Francisco: W.H. Freeman.

BOWER, T.G.R. (1977). A Primer of infant development São Francisco: W.H.Freeman.

BOWER, T. (1989). The Perceptual World of the New-Born Child. In A. Slater e G. Bremner (Eds.), Infant Development. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 85 – 96.

BRUNER, J. S. (1974 a). "From Communication to Language – A Psychological Perspective." Cognition 5 (3): 225-287.

BRUNER, J. S. (1974 b). Nature and Uses of Immaturity. In K. Connolly e J. Bruner (Eds.), The Growth of Competence. Londres, Nova York: Academic Press. 11-48.

BRUNER, J. S. (1975). "The Ontogenesis of Speech Acts." J. of Child Language 2: 1-19.

BRUNER, J. S. (1977). Early Social Interaction and Language Acquisition. In H. R. Schaffer (Ed.), Studies in Mother-Infant Interaction. Londres, Nova York: Academic Press. 271-289.

BRUNER, J. (1978). Learning How to Do Things With Words. In J. S. Bruner e A. Garton (Eds.), Human Growth and Development. Oxford: Clarendon Press. 62-84.

BRUNER, J. (1979). "The Organization of Action and the Nature of Adult-Infant Interaction". Handout apresentado no *Organization of Action*, Janeiro, Paris, França.

BRUNER, J. (1983). Child's Talk: Learning the Use of Language. Oxford Univ. Press.

BRUNER, J. S. & BORNSTEIN, M. H. (1989). On Interaction. In M.H. Bornstein & J.S. Bruner (Eds.), Interaction in Human Development (Crosscurrents in Contemporary Psychology. Ed. M. H. Bornstein). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1-14.

- BÜHLER, C. (1928). Kindheit und Jugend. Leipzig: Hirzel.
- BUSHNELL, E. W. (1981). The Ontogeny of Intermodal Relations: Vision and Touch in Infancy. In J. R. D. Walk & H. L. Pick (Eds.), Intersensory Perception and Sensory Integration. New York , London: Plenum Press. **2**: 5 - 36.
- CALDERON, R. & GREENBERG, M. T. (2000). Challenges to Parents and Professionals in Promoting Socioemotional Development in Deaf Children. In P. E. Spencer, C. J. Erting & M. Marschark (Eds.), The Deaf Child in the Family and at School. Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans., Mohwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: 167-185.
- CANFIELD, J. V. (1993). "The Living Language: Wittgenstein and the Empirical Study of Communication." Language Science **15** (3): 165-193.
- CANFIELD, J. V. (1995). "The Rudiments of Language." Language and Communication - An Interdisciplinary Journal **15** (3): 195-211.
- CANFIELD, J. V. (1996). "The Community View." The Philosophical Review **105** (4): 469-488.
- CANFIELD, J. V. (1997). Wittgenstein's later philosophy. In J.V.Canfield (Ed.), Philosophy of Meaning, Knowledge and Value in the Twentieth Century. London and New York: Routledge. **X**: 247-284.
- CANFIELD, J. V. (1999). "Folk Psychology versus Philosophical Anthropology." Idealistic Studies. Vol **29** (3): 153-171.
- CAPIRCI, O. et. al. (1996). "Gestures and words during the transition to two-word speech." J. Child Language. **23**: 645-673.
- CAREY, S. (1999). Knowledge Acquisition: Enrichment or Conceptual Change? In E. Margolis e S. Laurence (Eds.), Concepts: Core Readings. Cambridge: The MIT Press. 459-487.
- CHOMSKY, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MIT Press.
- CLARK, M. D. (1993). A Contextual/Interactionist Model and its Relationship to Deafness Research. In M. Marschark e M. D. Clark (Eds.), Psychological Perspectives on Deafness. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 353-362.
- CRASSINI, B. (1987). How to Know What Infants Know: Historical Notes on

- an Ever-Present Problem. In Day & McKenzie (Eds.), Perceptual Developmental in Early Infancy - Problems and Issues. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 19 - 44.
- CULLER, J. (1986). Saussure. 2 ed. Londres: Fontana Press.
- DAVID, M. & APPELL, G. (1969). Mother-Child Interaction and its Impact on the Child. In A. Ambrose (Ed.), Stimulation in early Infancy. Londres, Nova York: Academic Press. 171-190.
- DE LEMOS, C. (1982). "Sobre a Aquisição de Linguagem e seu Dilema (pecado) Original." Boletim da ABRALIN (3): 97-126.
- DE LEMOS, C. (1992). "Los Procesos Metaforicos y Metonimicos como Mecanismos de Cambio." Substractum (1): 121-135.
- DE LEMOS, C. (1995). "Língua e Discurso na Teorização sobre Aquisição de Linguagem." Letras de Hoje 30 (4): 9-28.
- DE LEMOS, C. (1997). "Processos Metafóricos e Metonímicos: Seu Estatuto Descritivo e Explicativo na Aquisição da Língua Materna". Mimeo.
- DE LEMOS, C. (1998). "The Role of Interaction in the Child's Acquisition of Language: An Alternative View." Handout apresentado no 6th International Pragmatics Conference, julho, Reims, França.
- DE LEMOS, C. (1999). Em Busca de Uma Alternativa à Noção de Desenvolvimento na Interpretação do Processo de Aquisição de Linguagem". Relatório Científico.
- DELIBERATO, D. (2000). Aspectos da Percepção Visual em Pré-escolares Surdos e Ouvintes. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências Médicas. UNICAMP, Campinas.
- DRETSKY, F. (1996). Perception. In R. Audi (Ed.), The Cambridge Dictionary of Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press. 568-572.
- EIMAS, P. D. et al. (1971). "Speech perception in infants". Science, 171. 303-306.
- FERREIRA, A. B. de H. (s/d) Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Primeira Edição. 12 Impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

- FIEBER, N. (1977). "Sensorimotor cognitive assessment and curriculum for the multihandicapped child". MCRI Working Papers. No 7. Meyer Children's Rehabilitation Institute. Omaha: Univ. of Nebraska Medical Center.
- FITCH, J. L. et al. (1973). "A program to improve visual perception skills of preschool deaf children". American Annals of the Deaf, 118. 429-432.
- FODOR, J. A. (1983). The Modularity of Mind: An essay on faculty psychology. Cambridge: MIT Press.
- FURTH, H. G. (1966). Thinking Without Language: Psychological Implications of Deafness. New York: The Free Press; Collier-Macmillan Ltd.
- GARBER, D. (1996). Rationalism. In R. Audi, (Ed.), The Cambridge Dictionary of Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press. 673-674.
- GARDOSIK, T. A. et al. (1980). Acoustic Characteristics of the First Cries of Infants. In T. Murry & J. Murry (Eds.), Infant Communication: Cry and Early Speech. Houston: College-Hill Press. 106-123.
- GESELL, A. (1950). "Infant vision". Scientific American, 182.
- GESELL, A. & ILG, F. L. (1943). Infant and Child in the Culture of Today: The Guidance of Development in Home and Nursery School. Nova York: Harper & Brothers Publishers.
- GIBSON, E.J. (1969). Principals of Perceptual Learning and Development. New York: Appleton, Century, Crofts.
- GLOCK, H.-J. (1998). Dicionário Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- GOLDFIELD, E. C. (1995). Emergent Forms: Origins and Early Development of Human Action and Perception. Nova York: Oxford University Press.
- GORDON, I. & SLATER, A. (1998). Nativism and Empiricism: The History of Two Ideas. In A. Slater (Ed.), Perceptual Development - Visual, Auditory, and Speech Perception in Infancy. Hove: Psychology Press Ltd, Publishers. 73 - 103.
- GOTTLIEB, G. & KRASNEGOR, N. A., Ed. (1985). Measurement of Audition and Vision in the First Year of Postnatal Life: A Methodological Overview. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

- GREGORY, S. & MOGFORD, K. (1981). Early Language Development in Deaf Children. In B. Woll, J. Kyle & M. Deuchar (Eds.), Perspectives on British Sign Language and Deafness. Londres: Croom Helm. 218-237.
- HAINLINE, L. (1998). The Development of Basic Visual Abilities. In A. Slater (Ed.), Perceptual Development - Visual, Auditory and Speech Perception in Infancy. Hove: Psychology Press Ltd., Publishers. 5-50.
- HALL, E. T. (1966). The Hidden Dimension. Garden City, NY: Doubleday & Company, Inc.
- HAMLIN, D.W. (1961). Sensation and Perception : A History of the Philosophy of Perception. International Library of Philosophy and Scientific Method. (A. J. Ayer, Ed.). Nova York: The Humanities Press.
- HARRIS, R. (1996). Language, Saussure and Wittgenstein. How to Play Games with Words. Londres: Routledge.
- HAYES, G. (1955). A study of the visual perception of orally trained deaf children. Unpublished Master's thesis, University of Massachusetts.
- HEATON, J. & GROVES, J. (1994). Wittgenstein for Beginners, Icon Books.
- HERON, W. , et al. (1969). Visual Disturbances After Prolonged Perceptual Isolation. In P. Tibbetts (Ed.), Perception: Selected Readings in Science and Phenomenology. Chicago: Quadrangle Books. 389-397.
- HOEMANN, H. W. (1978). Perception by the Deaf. In E. C. Carterette e M. P. Friedman (Eds.), Handbook of Perception Perceptual Ecology. Nova York: Academic Press. X: 43-64.
- ILLINGWORTH, R. S. (1980). The Development of Communication in the First Year and the Factors Which Affect it. In T. Murry & J. Murry (Eds.), Infant Communication: Cry and Early Speech. Houston: College-Hill Press. 4-19.
- JAMES, W. (1966). Psychology: Briefer Course. New York: Collier Books.
- JOBIM E SOUZA, S. (1995). Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Segunda edição. Campinas: Papirus.
- JONES, O. H. M. (1977). Mother-Child Communication with Pre-linguistic Down's Syndrome and Normal Infants. In H. R. Schaffer (Ed.), Studies in Mother-Infant Interaction. Londres: Academic Press. 379-401.

- JUSCZYK, P. W. (1997). The Discovery of Spoken Language. Cambridge: A Bradford Book - The MIT Press.
- JUSCZYK, P. W. et al. (1998). Speech Perception During the First Year. In A. Slater (Ed.), Perceptual Development: Visual, Auditory, and Speech Perception in Infancy. Hove: Psychology Press Ltd, Publishers. 357 - 388.
- KAGAN, J. (1967). The Growth of the Face Schema: Theoretical Significance and Methodological Issues. In J. Hellmuth (Ed.), The Exceptional Infant. Vol. I., Seattle: Special Child Publications. 335-348.
- KANT, I. (1965). Critique of Pure Reason (unbridged edition), Macmillan & Co.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992) Beyond Modularity – A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge: A Bradford Book – The MIT Press.
- KELLMAN, P. J. ARTEBERRY, M. E. (1999). The Cradle of Knowledge –Development of Perception in Infancy. Cambridge: The MIT Press.
- KENT, R. D. & MIOLO, G. (1997). Habilidades Fonéticas no Primeiro Ano de Vida. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds), Compêndio da Linguagem da Criança. Porto Alegre: Artes Médicas. 253-276
- KOESTER, L. S. et al. (2000). Intuitive Parenting, Communication, and Interaction with Deaf Infants. In P. E. Spencer, C. J. Erting & M. Marschark (Eds.), The Deaf Child in the Family and at School. Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans. Mohwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: 55-71.
- KUHL, P. K. (1987). Perception of Speech and Sound in Early Infancy. In P. Salapatek e L. Cohen (Eds.), Handbook of Infant Perception., Academic Press. 2 – **From Perception to Cognition: 275-382.**
- LALANDE, A. (1996). Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia. São Paulo: Martins Fontes.
- LANDRETH, C. (1958). Early Childhood: Behavior and Learning. Nova York: Alfred A. Knopf.
- LARR, A. L. (1956). “Perceptual and conceptual abilities of residential school deaf children”. Exceptional Children, 23. 63-66.
- LECANUET, J.-P. (1998). Foetal Responses to Auditory and Speech Stimuli. In A. Slater

- (Ed.), Perceptual Development: Visual, Auditory, and Speech Perception in Infancy. Hove: Psychology Press. 317-355.
- LEDERBERG, A. (1993). The Impact of Deafness on Mother-Child and Peer Relationships. In M. Marschark e M. D. Clark (Eds.), Psychological Perspectives on Deafness. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers. 93-119.
- LEDERBERG, A. R. & MOBLEY, C. E. (1990). "The Effect of Hearing Impairment on the Quality of Attachment and Mother-Toddler Interaction." Child Development 61 (5): 1596-1604.
- LEDERBERG, A. R. & PREZBINDOWSKI, A. K. (2000). Impact of Child Deafness on Mother-Toddler Interaction: Strengths and Weaknesses. In P. E. Spencer, C. J. Erting & M. Marschark (Eds.), The Deaf Child in the Family and at School. Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans. Mohwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 73-92.
- LEMES, V. P. & SIMONEK, M.C. (1996). Surdez na Infância: Diagnóstico e Terapia. Uma Idéia Original que Reúne Aspectos da Detecção Precoce e da Reabilitação Auditiva de uma Forma Integrada, Simples e Prática. Rio de Janeiro: Soluções Gráficas Design Studio.
- LENZI, A. F. C. (1990) "Educação Auditiva e Linguagem". Espaço 1 (jul/dez): 49-54.
- LEVINE, B. (1958). Sensory interaction: The joint effects of visual and auditory stimulation on critical flicker fusion frequency. Tese de Doutorado. Boston University.
- LEVINE, E. S. (1981). The Ecology of Early Deafness: Guides to Fashioning Environments and Psychological Assessments. New York: Columbia University Press.
- LEVINE, S. (1969). Infantile Stimulation: A Perspective. In A. Ambrose (Ed.), Stimulation in Early Infancy. Londres, Nova York, Academic Press: 3-19.
- LOCKE, J. L. (1997). Desenvolvimento da Capacidade para a Linguagem Falada. In P. Fletcher e B. MacWhinney (Eds.), Compêndio da Linguagem da Criança. Porto Alegre: Artes Médicas. 233-251.
- LODÉON, S. (1993). "La fabrique du corps parlant: l'institution du sourd-muet en France (fin XVIIIe- début XIXe)." Communications 56: 91-103.
- MACDOUGALL, J. C. & RABINOVITCH, M. S. (1971) "Early auditory deprivation and sensory compensation". Developmental Psychology, 5: 368.

- MACDOUGALL, J. C. & RABINOVITCH, M. S. (1972) "Early auditory deprivation and exploratory activity". Developmental Psychology, 7: 17-20.
- MACLEAN, C. (1977). The Wolf Children. Nova York: Penguin.
- MALCOLM, N. (1984). Ludwig Wittgenstein: A Memoir. 2 Ed. Oxford: Oxford Univ. Press.
- MALCOLM, N. (1986). Language as Expressive Behaviour. In N. Malcolm (Ed.), Nothing is Hidden – Wittgenstein's Criticism of his Early Thought.. Oxford: Blackwell. 133-153.
- MALCOLM, N. (1995a). Wittgensteinian Themes: Essays 1978- 1989. (Ed. G.H. von Wright). Ithaca: Cornell University Press.
- MALCOLM, N. (1995b). Wittgenstein: A Religious Point of View? Ithaca: Cornell University Press.
- MALCOLM, N. (1995c). Wittgenstein: The relation of language to instinctive behaviour. In G. H. von Wright (Ed.), Wittgensteinian Themes : Essays 1978-1989 Norman Malcolm. Ithaca: Cornell University Press. 66-86.
- MARSCHARK, M. (1993). Origins and Interactions in the Social, Cognitive, and Language Development of Deaf Children. In M. Marschark e M. D. Clark (Eds.), Psychological Perspectives on Deafness. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 7-26.
- MARTIN, D. S. (1994). Cognitive Development and Deafness. In R. C. Nowell & L. E. Marshak (Ed.), Understanding Deafness and the Rehabilitation Process. Needham Heights: Allyn and Bacon. 35-49.
- MATURANA, H. R. & VARELLA, F.J. (1998). The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding. Boston: Shambhala Publications.
- MAURER, D. & MAURER, C. (1988). The World of the Newborn. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- McKENZIE, B. E. & DAY, R. H. (1987). Problems and Issues in the Study of Perceptual development in Infancy. In Day & McKenzie, Perceptual Development in Early Infancy - Problems and Issues. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 3-17.

- MEADOW, K. P. (1980). Deafness and Child Development. Berkeley: University of California Press.
- MEADOW, K. P. et al. (1981). "Interactions of deaf mothers and deaf preschool children: Comparisons with three other groups of deaf and hearing dyads". American Annals of the Deaf, **126**: 454-568.
- MEADOW-ORLANS, K. P. (1990a). Research on Developmental Aspects of Deafness. In D. F. Moorres e K. P. Meadow-Orlans (Eds.), Educational and Developmental Aspects of Deafness. Washington, D.C.: Gallaudet University Press. 283-297.
- MEADOW-ORLANS, K. P. (1990b). The Impact of Childhood Hearing Loss on the Family. In D. F. Moores e K. P. Meadow-Orlans (Eds.), Educational and Developmental Aspects of Deafness. Washington, DC: Gallaudet University Press. 321-338.
- MILLAR, S. (1981). Crossmodal and Intersensory Perception and the Blind. In J. R. D. Walk & H. L. Pick (Eds.), Intersensory Perception and Sensory Integration. New York: Plenum Press. 281-314.
- MILLER, E. L. (1992). Questions that Matter: An Invitation to Philosophy. McGraw-Hill, Inc.
- MILLER, P. H. (1989). Theories of Developmental Psychology. New York: W. H. Freeman and Company.
- MOHAY, H. (2000). Language in Sight: Mothers' Strategies for Making Language Visually Accessible to Deaf Children. In P. E. Spencer, C. J. Erting & M. Marschark (Eds.), The Deaf Child in the Family and at School. Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans. Mohwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 151-166.
- MONTAGU, A. (1971). Touching: The Human Significance of the Skin. Nova York e Londres: Columbia University Press.
- MORSE, P. A. (1972). "The discrimination of speech and nonspeech stimuli in early infancy". Journal of Experimental Child Psychology, **14**. 477-492.
- MOSES, K. L. (1985). Infant Deafness and Parental Grief: Psychosocial Early Intervention. In F. Powel et al. (Eds.), Education of the Hearing Impaired Child. San Diego: College-Hill Press. 85-102.

- MYKLEBUST, H. & BRUTTEN, M. (1953). "A study of the visual perception of deaf children". Acta Oto-Laryngologica, Suplemento 105.
- NASR, J. A. (1976). Perceptual-Cognitive Development in Infancy. In C. E. Walters (Ed.), Mother-Infant Interaction. New York: Human Sciences Press – A division on Behavioral Publications. 161-177.
- NELSON, K., LONCKE, F. & CAMARATA, S. (1993). Implications of Research on Deaf and Hearing Children's Language Learning. In M. Marschark e M. D. Clark (Eds.), Psychological Perspectives on Deafness. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 123-151.
- PARADISE, J. L. (1999). "Universal Newborn Hearing Screening: Should we leap before we look?" Pediatrics **103** (3): 670-672.
- PELEGRIM, N. et. al. (1990) "Audiometria." Espaço **1** (jul/dez): 55-61.
- PEREIRA, M. C., Ed. (1993). Ontogênese da Comunicação Gestual em Crianças Deficientes Auditivas, Filhas de Pais ouvintes. In M.C. Moura; A. C. B. Lodi, M.C. C. Pereira (Eds.), Língua de Sinais e Educação do Surdo. Série de Neuropsicologia, vol. 3. São Paulo: Tec. Art. 56-66.
- PETERS, A. M. (1980). "The units of language acquisition". University of Hawaii Working Papers in Linguistics, **12** (1). 1-72.
- PETERS, A. M. (1983). The Units of Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- PETERS, A. M. (1995). Language Segmentation: Operating Principles for the Perception and Analysis of Language. In D. Slobin (Ed.), The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Hillstate: Lawrence. **2**.
- PIAGET, J. (1969). The Mechanisms of Perception. (Trad. G. N. Seagrim). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- PIAGET, J. (1981). The Child & Reality: Problems of Genetic Psychology. Penguin Books.
- PISONI, D. B. (1977). "Identification and discrimination of the relative onset time of two component tones: Implications for voicing perception in stops". Journal of the Acoustical Society of America, **61**. 1352-1361.
- PUTNAM, H. (1989). The Many Faces of Realism. LaSalle: Open Court.

- PUTNAM, H. (1992). Realism with a Human Face. Cambridge: Harvard University Press.
- PUTNAM, H. (1994a). "Sense, nonsense, and the senses: An inquiry into the powers of the human mind." The Journal of Philosophy **XCI** (9, Sept.): 445-517.
- PUTNAM, H. (1994b). Words and Life, Harvard University Press.
- RACHLIN, H. (1976). Behavior and Learning. São Francisco: W. H. Freeman and Company.
- RAJAGOPALAN, K. (1997). O Lugar da Lingüística no Estudo da Linguagem. In Parlatto & Silveira (Org.), O Sujeito entre a Língua e a Linguagem. Série Linguagem. São Paulo: Editora Lovise. 73-84
- REYNOLDS, H. N. (1978). Perceptual Effects of Deafness. In J. R. D. Walk & H. L. Pick (Eds.), Perception and Experience. New York: Plenum Press. **1**: 241-259.
- RHEINGOLD, H. L. (1961). The Effect of Environmental Stimulation Upon Social and Exploratory Behaviour in the Human Infant. In B. M. Foss (Ed.), Determinants of Infant Behaviour. Vol I, Nova York: Wiley. 143-177.
- RO, M.-H. (1976). Mother-Infant Interaction in Perceptual-Cognitive Development. In C. E. Walters (Ed.), Mother-Infant Interaction. New York: Human Sciences Press, a Division of Behavioral Publications. 178-193.
- ROBBINS, N. & STENQUIST, G. (1967). "The deaf-blind 'rubella' child". Perkins Publications, **25** . Watertown: Perkins School for the Blind.
- ROBINSHAW, H. M. (1995). "Early Intervention for Hearing Impairment: Differences in the timing of communicative and linguistic development." British Journal of Audiology **29**: 315-334.
- ROCK, I. (1995). Perception. New York: Scientific American Library.
- ROSENSTEIN, J. (1960). "Cognitive abilities of deaf children". Journal of Speech and Hearing Research, **3**: 108-119.
- ROSENZWEIG, M. R. (1966). "Environmental complexity, cerebral change, and behavior". American Psychologist, **21**: 321-332.
- RUBINO, R. (1994). Entre o Ver e o Ler: O Olhar do Fonoaudiólogo em Questão. In M. F. Lier-De Vitto (Org), Fonoaudiologia: No Sentido da Linguagem São Paulo: Cortez Editora. 69-90

- RUSSO, I. C. P. & SANTOS, T. M. M. (1994) Audiologia Infantil. 4 Ed. São Paulo: Cortez Editora.
- SAUSSURE, F. de (1983). Course in General Linguistics. Translated by R. Harris. London: Duckworth.
- SCHAFFER, H. R. (1977). Early Interactive Development. In H. R. Schaffer (Ed.), Studies in Mother-Infant Interaction., Londres: Academic Press. 3-16.
- SCHEETZ, N. A. (1993). Orientation to Deafness. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- SCHIFFMAN, H. R. (1996). Sensation and Perception: An Integrated Approach. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- SCHLESINGER, H. S. & MEADOW, K. P. (1972). Sound and sign: Childhood deafness and mental health. Berkeley: Univ. Of California Press.
- SCHLESINGER, H. S. (1985). Deafness, Mental Health, and Language. In F. Powel et al. (Eds.), Education of the Hearing Impaired Child. San Diego: College-Hill Press. 103-116.
- SCHLESINGER, H. S. (1988). Questions and Answers in the Development of Deaf Children. In M. Strong (Ed.), Language Learning and Deafness. Cambridge: Cambridge University Press. 261-291.
- SCHUYLER, V. & RUSHMER, N. (1987). Parent-Infant Habilitation: A Comprehensive Approach to Working with Hearing-Impaired Infants and Toddlers and Their Families. Portland: IHR Publications.
- SEARLE, J. R. (1995). Intentionality - An essay in the philosophy of mind. Cambridge: Cambridge University Press.
- SLATER, A. (1998). Perceptual Development: Visual, Auditory and Speech Perception in Infancy. Hove: Psychology Press. 73-103.
- SLOBIN, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. A. Ferguson & D. I. Slobin (Eds.), Studies of Child Language Development. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SLUGA, H. & STERN., D. G., Ed. (1999). The Cambridge Companion to Wittgenstein. Cambridge: Cambridge University Press.

- SOUZA, R. M. de (1996). Linguagem, Pensamento e Dinamismo Afetivo: Algumas Reflexões a Partir da Atuação Clínica com Adolescentes Surdos. In Ciccone (Ed.), Comunicação Total: Introdução – estratégias. A Pessoa Surda. 2 ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica. 32-42
- SPELKE, E. (1987). The Development of Intermodal Perception. In P. Salapatek e L. Cohen (Eds.), Handbook of Infant Perception. Academic Press, Inc. **2 - From Perception to Cognition: 233-273.**
- SPELKE, E. (1990). “Principles of object perception.” Cognitive Studies, **14**: 29-56.
- SPENCER, P. E. & GUTFREUND, M. K. (1990). Directiveness in Mother-Infant Interactions. In D. F. Moores e K. P. Meadow-Orlans (Eds.), Educational and Developmental Aspects of Deafness. Washington, DC: Gallaudet University Press. 350-365.
- SPENCER, P. E. et al. Ed. (2000) The Deaf Child in the Family and at School – Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SPITZ, R. A. (1988) O Primeiro Ano de Vida: Um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais. (Trad. Erothildes M. B. da Rocha) Coleção Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes.
- STANLEY, C. (1979). The Claim of Reason. Oxford: Oxford University Press.
- STARK, R. E. , Ed. (1977) Sensory Capabilities of Hearing-Impaired Children. Baltimore: University Park Press.
- STARK, R. E. , Ed. (1981) Language Behavior in Infancy and Early Childhood. New York: Elsevier/North-Holland.
- STERN, D. N. (1974). Mother and Infant at Play. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), The Origins of Behaviour. Vol. I. Nova York: Miley. 187-213.
- STERN, D. N. et al. (1977). The Infant’s Stimulus World During Social Interaction: A Study of Caregivers Behaviours with Particular Reference to Repetition and Timing. In H. R. Schaffer (Ed.), Studies in Mother-Infant Interaction. Londres: Academic Press. 177-202.

- STERRITT, G. M. et al. (1966). "Effects of early auditory deprivation upon auditory and visual information processing." Perceptual and Motor Skills, **23**: 123-130.
- STRERI, A. (1993). Seeing, Reaching, Touching - The Relations between Vision and Touch in Infancy, Harvester Wheatsheaf.
- SUCHMAN, R. G. (1966). "Color-form preference, discriminative accuracy and learning of deaf and hearing children". Child Development, **37**. 439-451.
- SWISHER, M. V. (2000) Learning to converse: How Deaf Mothers Support the Development of Attention and Conversational Skills in Their Young Deaf Children. In P. E. Spencer, C. J. Erting & M. Marschark (Eds.), The Deaf Child in the Family and at School. Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans. Mohwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 21-39.
- The Toronto Star. Edição de 6 de fevereiro de 1999. Toronto, Canadá.
- TAYLOR, R. (1917). "Hunger in the infancy". American Journal of Diseases of Children, **14**. 233-257.
- THOMPSON, R. E. (1964). The development of visual perception in deaf children. Dissertação de Ph.D., Boston University.
- TUDGE, J. & ROGOFF, B. (1989). Peer Influences on Cognitive Development: Piagetian and Vygotskian Perspectives. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), Interaction In Human Development. (Crosscurrents in Contemporary Psychology. Ed. M. H. Bornstein). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 17-40.
- VARELA, F. J. (1992). Whence Perceptual Meaning? A Cartography of Current Ideas. In F. J. Varela e J-P. Dupuy (Eds.), Understanding Origins: Contemporary Views on the Origin of Life, Mind and Society. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 235-263.
- VERNON, M. & ANDREWS, J. F. (1989). The Psychology of Deafness: Understanding Deaf and Hard-of-Hearing People. New York: Longman.
- VON SENDEN, M. (1932). Space and Sight. The Perception of Space and Shape in the Congenitally Blind before and after Operation. Londres: Methuen.
- VYGOTSKY, L. S. (1970) Thought and Language. (Editado e Traduzido por Eugenia Hanfmann e Gertrude Vakar). Cambridge: MIT.
- VYGOTSKY, L. S. (1984) A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.

- WALK, R. D. & PICK, H. L. Jr, Ed. (1981). Intersensory Perception and Sensory Integration. (Perception and Perceptual Development.) New York: Plenum Press.
- WARREN, R. (1978). The Ecological Nature of Perceptual Systems. In E. C. Carterette e M. P. Friedman (Eds.), Handbook of Perception - Perceptual Ecology. New York: Academic Press. X: 3 - 18.
- WERTSCH, J. V. & STONE, C. A. (1987). The Concept of Internalization. In J. V. Wertsch (Ed.), Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press. 162-179.
- WHITAKER, H. A. (1973). Neurolinguistics. Baltimore: University of Rochester.
- WHITE, B. L. (1979). The Special Importance of Hearing Ability for the Development of Infants and Toddlers. In A. Simmons-Martin & D. R. Calvert (Eds.), Parent-Infant Intervention. New York: Grune & Stratton. 55-76.
- WILSON, E. A. (1976). "Deafness and mental illness. The rights of deaf patients." Deaf Papers : Perspectives and Option. 25-30
- WINNICOTT, D. W. (1997). The Child, the Family and the Outside World. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- WITTGENSTEIN, L. (1960). The Blue and Brown Books - Preliminary Studies for the "Philosophical Investigations". Nova York: Harper Torchbooks.
- WITTGENSTEIN, L. (1972). On Certainty. Nova York: Harper Torchbooks.
- WITTGENSTEIN, L. (1975). Philosophical Remarks. Chicago: The University of Chicago Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1982). Last Writings on the Philosophy of Psychology. Chicago: The University of Chicago Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1984 a). Culture and Value. Nova York: The University of Chicago Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1984 b). Investigações Filosóficas. São Paulo, Abril Cultural.
- WITTGENSTEIN, L. (1984 c). Philosophical Grammar. Berkeley: University of California Press.

- WITTGENSTEIN, L. (1988 a). Remarks on the Philosophy of Psychology I. Chicago: The University of Chicago Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1988 b). Remarks on the Philosophy of Psychology II. Chicago: The University of Chicago Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1993). Cause and Effect: Intuitive Awareness. In J. Klagge & A. Nordmann (Orgs.), Philosophical Occasions. Indianapolis: Hackett.
- WITTGENSTEIN, L. (1996 a). Remarks on the Foundations of Mathematics. Cambridge: The MIT Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1996 b). Tractatus Logico-Philosophicus. London: Routledge.
- YENI-KOMSHIAN, G. H. & FERGUSON, C.A. (1980). An Introduction to Speech Perception in the Child. In J. F. Kavanagh, C. A. Ferguson e G.H. Yeni-Komshian (Eds.), Child Phonology. Nova York: Academic Press. **2 - Perception: 1-8.**
- YOSHINAGA-ITANO, C. & APUZZO, M. L. (1998 a). "The Development of Deaf and Hard of Hearing Children Identified Early Through the High-Risk Registry." American Ann. of the Deaf **143** (5): 416-424.
- YOSHINAGA-ITANO, C. & APUZZO., M. L. (1998 b). "Identification of Hearing Loss After the Age 18 Months is not Early Enough." American Ann. of the Deaf **143** (5): 380-387.
- ZIAJKA, A. (1981) Prelinguistic Communication in Infancy. Nova York , Praeger Publishers.

Bibliografía consultada

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ABRAMOVICH, S. J., et al. (1987). "Early Detection of Hearing Loss in High Risk Children Using Brain Stem Electrical Response Audiometry." The Journal of Laryngology and Otology **101** (February): 120-126.
- AINSWORTH, M. D. S. & BELL, S. M. (1969). Mother-Infant Interaction in the Feeding Situation. In A. Ambrose (Ed.), Stimulation in Early Infancy. Londres: Academic Press.133-170.
- AITKIN, L. (1990). The Auditory Cortex: Structural and Functional Bases of Auditory Perception. Londres: Chapman and Hall.
- ALBERTI, P. W., et al. (1983). "An Evaluation of BERA for Hearing Screening in High-Risk Neonates." Laryngoscope **93** (No. 9 - September): 1115-1121.
- ALBERTI, P. W. et. al. (1985). Middle Ear Disease and Screening for Hearing Loss in the Neonate and Infant. International Conference on Acute and Secretory Otitis Media. Jerusalem: Kugler Publications.
- AUROUX, S. (1998) A Filosofia da Linguagem. (Trad. José Horta Nunes). Campinas: Editora da Unicamp.
- AUSTIN, J. L. (1966). Philosophical Papers. Oxford: Oxford University Press.
- BAKER, C. C. (1976) Stimulation in Infancy. In C. E. Walters (Ed.), Mother-Infant Interaction. New York: Human Science Press. 141-160.
- BARRETT, M. (1989). Early Language Development. In A. Slater e G. Bremmer (Eds.), Infant Development. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 211-241.
- BATES, E. (1976). Language and Context - The Acquisition of Pragmatics. Nova York: Academic Press.
- BEHARES, L. (1993). Acquisición Inicial del Lenguaje por el Niño Sordo. Problemas Metodológicos y Aportes Psicolingüísticos. Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina - ALOAAL, Campinas, UNICAMP.

- BLUMSTEIN, S. E. (1980). Speech Perception: An Overview. In J. F. Kavanagh, C. A. Ferguson & G.H. Yeni-Komshian (Eds.), Child Phonology. Academic Press. 2 **Perception**: 9- 21.
- BOWLBY, J. (1969). Attachment and Loss. Vol. I. Nova York: Basic Books.
- BRONSON, G. W. (1982). The Scanning Patterns of Human Infants: Implications for Visual Learning. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- BUNNIN, N. & TSUI-JAMES, E. P. , Ed. (1998). The Blackwell Companion to Philosophy, Blackwell Publishers Inc.
- CALDERON, R. & GREENBERG, M. T. (2000). Challenges to Parents and Professionals in Promoting Socioemotional Development in Deaf Children. In P. E. Spencer, C. J. Erting & M. Marschark (Eds.), The Deaf Child in the Family and at School. Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans. Mohwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 167-185.
- CASELLI, M. C. & VOLTERRA, V. (1990). From Communication to Language in Hearing and Deaf Children. In V. Volterra & C. J. Erting (Eds.), From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children. Springer-Verlag. 27: 263-277.
- CICCONE, M., Ed. (1996). Comunicação Total: Introdução – estratégias. A Pessoa Surda. 2 ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica.
- CICCONE, M., Ed. (1996). A Pessoa Surda e Implicações da Surdez. In Ciccone (Ed.), Comunicação Total: Introdução – estratégias. A Pessoa Surda. 2 ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica. 18-23.
- CLARK, E.V. (1978). From Gesture to Word: On the Natural History of Deixis in Language Acquisition. In J. S. Bruner e A. Garton (Eds.), Human Growth and Development. Oxford: Clarendon Press. 85-120.
- CLARK, M. D. (1993). A Contextual/Interactionist Model and its Relationship to Deafness Research. In M. Marschark & M. D. Clark (Eds.), Psychological Perspectives on Deafness. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 353-362.
- DE LEMOS, C. (1982). “Sobre a Aquisição de Linguagem e seu Dilema (pecado) Original.” Boletim da ABRALIN (3): 97-126.

- DE LEMOS, C. & PEREIRA, M.C.C. (1996). O gesto na Interação Mãe Ouvinte – Criança Surda. In Ciccoce (Ed.), Comunicação Total : Introdução - Estratégias. A Pessoa Surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica. 23-32.
- DUNCAN Jr, S. (1997). “Early Parent-Child Interaction Grammar Prior to Language Acquisition.” Language & Communication 17 (2): 149-164.
- DUNN, J. B. & RICHARDS, M. P. (1977). Observations on the Developing Relationship between Mother and Baby in the Neonatal Period. In H. R. Schaffer (Ed.), Studies in Mother-Infant Interaction. Londres: Academic Press. 427-455.
- DUPUY, J-P. & VARELA, F. J. (1992). Understanding Origins: An Introduction. In F. J. Varela e J-P. Dupuy (Eds.), Understanding Origins: Contemporary Views on the Origin of Life, Mind and Society. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 1-25.
- EISENBERG, R. B. (1976). Auditory Competence in Early Life: The Roots of Communicative Behavior. Baltimore: University Park Press.
- FIELD, T. M. & FOX, N. A., Ed. (1985). Social Perception in Infants. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- FIRTH, F. (1974). Sense Experience. In E. C. Carterette & M. P. Friedman (Eds.), Handbook of Perception - Historical and Philosophical Roots of Perception. New York: Academic Press. I: 4 -18.
- FLETCHER, L. (1991). Discovery and Diagnosis. In G. Taylor & J. Bishop (Eds.), Being Deaf: The Experience of Deafness. Londres: Pinter Publishers in association with The Open University. 34-42.
- FOGELIN, R. J. (1995). Wittgenstein. Londres: Routledge.
- FOULKE, E. & BERLÁ, E. P. (1978). Visual Impairment and the Development of Perceptual Ability. In J. R. D. Walk & H. L. Pick (Eds.), Perception and Experience. Nova York: Plenum Press. 213-240.
- GIBSON, E. J. (1969). Principles of Perceptual Learning and Development. Nova York: Meredith Corporation.
- GLOCK, H.-J. (1998). Dicionário Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- GOLDFARB, W. D. (1983). “I want you to bring me a slab: Remarks on the opening sections of the *Philosophical Investigations*.” Synthese 56: 265-282.

- GROENEN, P. et. al. (1996). "Perception of Voicing Cues by Children with Early Otitis Media With or Without Language Impairment." Journal of Speech and Hearing Research **39** (February): 43-54.
- HACKING, I. (1999). Por que a linguagem interessa à filosofia? (Trad. M. Elisa M. Sayeg.) São Paulo: Editora UNESP, Cambridge.
- HALL, E. T. (1959). The Silent Language. Garden City: Doubleday & Company, Inc.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975). Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language. Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985). An Introduction to Functional Grammar. Edward Arnold.
- HARMAN, G. (1974). Epistemology. In E. C. Carterette e M. P. Friedman (Eds.), Handbook of Perception - Historical and Philosophical Roots of Perception. Nova York: Academic Press. I: 41-55.
- HAYEK, F. A. (1987). The Sensory Order: An Inquiry into the Foundations of Theoretical Psychology. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- HERMES, D. J. (1998). "Auditory and visual similarities of pitch contours." Journal of Speech, Language, and Hearing Research. **41**(1): 63-72.
- HINDE, R. A. (1978) Social Development: A Biological Approach. In J. S. Bruner & A. Garton (Eds.), Human Growth and Development. Oxford, Clarendon Press. 1-32.
- HIRST, R. J. (1959). The Problems of Perception. (Muirhead Library of Philosophy. Editor, H. D. Lewis). Londres: George Allen and Unwin Ltd.; Nova York: The Macmillan Company.
- HYDE, M. L., et al. (1984). "A Neonate Hearing Screening Research Program Using Branstem Electric Response Audiometry." Journal of Otolaryngology **13** (No. 1): 49-54.
- HYDE, M. L. (1985). "Frequency-Specific BERA in Infants." The Journal of Otolaryngology (Supplement No. 14): 19-27.
- JAMES, W. (1966). Psychology: Briefer Course. Nova York: Collier Books.
- JONES, A. (1969). Stimulus-Seeking Behavior. In J. P. Zubek (Ed.), Sensory

Deprivation: Fifteen Years of Research. Nova York: Appleton-Century-Crofts, Educational Division, Meredith Corporation. 167-206.

JUSCZYK, P. W. (1985). The High-Amplitude Sucking Technique as a Methodological Tool in Speech Perception Research. In G. Gottlieb e N. A. Krasnegor (Eds.), Measurement of Audition and Vision in the First Year of Postnatal Life: A Methodological Overview. Norwood: Ablex Publishing Corporation. 195-222.

KAGAN, J. et al. (1978) Infancy: Its Place in Human Development. Cambridge: Harvard University Press.

KARMILOFF-SMITH, A. (1992) Beyond Modularity – A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge: A Bradford Book – The MIT Press.

KOZLOWSKI, L. (1997). A Percepção Auditiva e Visual da Fala. Rio de Janeiro: Revinter.

KRETSCHMER, R. R. J. & KRETSCHMER., L. W. (1978). Language Development and Intervention with the Hearing Impaired. Baltimore: University Park Press.

KUHL, P. K. (1980). Perceptual Constancy for Speech-sound Categories in Early Infancy. In J. F. Kavanagh, C. A. Ferguson & G.H. Yeni-Komshian (Eds.), Child Perception. Academic Press. **2 - Perception**: 41-66.

KUHL, P. K. (1985). Methods in the Study of Infant Speech Perception. In G. Gottlieb e N. A. Krasnegor (Eds.), Measurement of Audition and Vision in the First Year of Postnatal Life: A Methodological Overview. Norwood: Ablex Publishing Corporation. 223-251.

KUHL, P. K. e a. (1992). “Linguistic Experience Alters Phonetic Perception in Infants by 6 Months of Age.” Science **255** (5044): 606-608.

LEWKOWICZ, D. J. (1994). Development of Intersensory Perception in Human Infants. In D. J. Lewkowicz & R. Lickliter (Eds.), The Development of Intersensory Perception – Comparative Perspectives. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers: 165 - 203.

LIER-DE-VITO, M. F. O. (1994). Fonoaudiologia: No Sentido da Linguagem. São Paulo: Cortez Editora.

LYON, J. (1996). Becoming Bilingual - Language Acquisition in a Bilingual Community. Multilingual Matters LTD.

- MARCHESE, A. (1991) El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos – Perspectivas Educativas. Madrid: Alianza Editorial.
- MARGOLIS, E. & LAURENCE, S., Ed. (1999). Concepts: Core Readings. Cambridge: The MIT Press.
- MERTENS, D. M., et al. (2000). Sensitivity in the Family-Professional Relationship: Parental Experiences in Families with Young Deaf and Hard of Hearing Children. In P. E. Spencer, C. J. Erting & M. Marschark (Eds.), The Deaf Child in the Family and at School. Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans. Mohwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 133-150.
- MILLER, A. (1998) Philosophy of Language. (Fundamentals of Philosophy). Montreal: McGill-Queen's University Press.
- MILLIKAN, R. G. (1998). "A common structure for concepts of individual, stuffs, and real kinds: More Mama, more milk and more mouse." Behavioral and Brain Sciences (21): 55-100.
- MOHAY, H. (1990) The Interaction of Gesture and Speech in the Language Development of Two Profoundly Deaf Children. In V. Volterra & C. J. Erting (Eds.), From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children. Springer-Verlag. 27: 187-204.
- MORFORD, J. P. (1996). "Insights to language from the study of gesture: A review of research on the gestural communication of non-signing deaf people." Language & Communication 16 (2): 165-178.
- MUIR, D. & CLIFTON, R. K. (1985). Infants' Orientation to the Location of Sound Sources. In G. Gottlieb e N. A. Krasnegor (Eds.), Measurement of Audition and Vision in the First Year of Postnatal Life: A Methodological Overview. Norwood: Ablex Publishing Corporation. 167-194.
- MULHALL, S. (1993). On being in the world: Wittgenstein and Heidegger on seeing aspects, Routledge.
- MUNDLE, C. W. K. (1971). Perception: Facts and Theories. Londres: Oxford University Press.
- MURRY, T. & MURRY, J. (1980) Infant Communication: Cry and Early Speech. Houston: College-Hill Press.
- NORTHERN, J. L. & DOWNS, M. P. (1974) Hearing in Children. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.

- O'CONNOR, N. & HERMELIN, B. (1981). Coding Strategies of Normal and Handicapped Children. In J. R. D. Walk & H. L. Pick (Eds.), Intersensory Perception and Sensory Integration. Nova York: Plenum Press. 315-343.
- OLÉRON, P. (1957). Recherches sur le Développement Mental des Sourds-Muets: Contribution a l'étude du problème "Langage et Pensée". Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
- OYER, H. J. (1966). Auditory Communication for the Hard of Hearing. Englewood: Prentice-Hall.
- PEREIRA, M. C. d. C. & DE LEMOS, C. (1990). Gesture in Hearing Mother - Deaf Child Interaction. In V. Volterra & C. J. Erting (Eds.), From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children. Springer-Verlag. 27: 178-216.
- PIAGET, J. F., P. & REUCHLIN, M., Ed. (1968). I History and Method. Experimental Psychology: Its Scope and Method. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- PICKERING, J. & SKINNER, M., Ed. (1990) From Sentience to Symbols: Readings on Consciousness. Harvester Wheatsheaf.
- PUTNAM, H. (1989). The Many Faces of Realism. LaSalle: Open Court.
- REILLY, J. S. & BELLUGI, U. (1996) "Competition on the Face: Affect and Language in ASL Motherese." J. Child Lang. 23: 219-239.
- RICHARDS, M. P. M. (1974). The Development of Psychological Communication in the First Year of Life. In K. Connolly & J. Bruner (Eds.), The Growth of Competence. Londres: Academic Press. 119-132.
- RIKO, K., et al. (1985). "Hearing Loss in Early Infancy: Incidence, Detection and Assessment." Laryngoscope 95 (No. 2 - February): 137- 144.
- ROBINSON, K. (1991). The Appointment. In G. Taylor & J. Bishop (Eds.), Being Deaf: The Experience of Deafness. London: Pinter Publishers in association with The Open University. 25-33.
- RORTY, R. (1993). "Putnam and the Relativist Menace." The Journal of Philosophy XC (9 Sept): 443-461.

- ROYCE, R. J. (1974). Cognition and Knowledge: Psychological Epistemology. In E. C. Carterette & M. P. Friedman (Eds.), Handbook of Perception: Historical and Philosophical Roots of Perception. New York : Academic Press. I: 149-176.
- RUBEL, E. W. (1985). Auditory System Development. In G. Gottlieb & N. A. Krasnegor (Eds.), Measurement of Audition and Vision in the First Year of Postnatal Life: A Methodological Overview. Norwood: Ablex Publishing Corporation. 53-90.
- SANDERS, R., et al. (1985). "Incidence of Hearing Loss in High Risk and Intensive Care Nursery Infants." The Journal of otolaryngology (Supplement No. 14): 28-33.
- SANTAELLA, L. (1998) A Percepção: Uma Teoria Semiótica. 2 ed. São Paulo: Experimento.
- SCHAFFER, H. R., Ed. (1977) Studies in Mother-Infant Interaction. Londres: Academic Press.
- SCHMIDT, C. L. (1996). "Scrutinizing reference: how gesture and speech are coordinated in mother-child interaction." J. Child Language 23: 279-305.
- SCHNEIDER, B. A. & TREHUB, S. E. (1985). Infant Auditory Psychophysics: An Overview. In G. Gottlieb e N. A. Krasnegor (Eds.), Measurement od Audition and Vision in the First Year of Postnatal Life: A Methodological View. Norwood: Ablex Publishing Corporation. 113-126.
- SKARDA, C. A. (1992). Perception, Connectionism, and Cognitive Science. In F. J. Varela e J-P. Dupuy (Eds.), Understanding Origins: Contemporary Views on the Origin of Life, Mind and Society.. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 265-271.
- SPELKE, E. S. (1979). Exploring Audible and Visible Events in Infancy. In A. D. Pick (Ed.), Perception and its Development: A Tribute to Eleanor J. Gibson. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 221- 235.
- STANTON, R. J. (1996) Philosophical Perspectives on Language. Broadview Press.
- STRANGE, W. & JENKINS, J. J. (1978). Role of Linguistic Experience in the Perception of Speech. In J. R. D. Walk & H. L. Pick (Eds.), Perception and Experience. New York: Plenum Press. 125-169.
- TIBBETTS, P. , Ed. (1969) Perception: Selected Readings in Science and Phenomenology. Chicago: Quadrangle Books.

- VOLTERRA, V. et. al. (1990) How Does Gestural Communication Become Language? In V. Volterra e C. J. Erting (Eds.), From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children. Springer-Verlag. 27: 205-216.
- VURPILLOT, E. (1974). The Developmental Emphasis. In E. C. Carterette e M. P. Friedman (Eds.), Handbook of Perception – Historical and Philosophical Roots of Perception. New York: Academic Press. I: 363-376.
- WALK, R. D. & PICK, H.L. Jr, Ed. (1978). Perception and Experience. Perception and Perceptual Development. New York: Plenum Press.
- WARREN, R. M. (1999). Auditory Perception - A New Analysis and Synthesis. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. V. (Ed). (1987). Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. V. et. al. (1998) Estudos Socioculturais da Mente. (Trad. M. da Graça G. Paiva e André R. T. Camargo) Porto Alegre: ArtMed.
- WERTHEIMER, M. (1974). The Problem of Perceptual Structure. In E. C. Carterette e M. P. Friedman (Eds.), Handbook of Perception - Historical and Philosophical Roots of Perception. New York: Academic Press. I: 75-91.
- WILBUR, R. B. (1987). American Sign Language. Linguistic and Applied Dimensions. A College-Hill Publication. Little, Brown and Company.
- WOOD, D. (1989). Social Interaction as Tutoring. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), Interaction in Human Development. (Crosscurrents in Contemporary Psychology. Ed. M. H. Bornstein). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 59-80.
- YENI-KOMSHIAN, G. H. & FERGUSON, C.A. (1980). An Introduction to Speech Perception in the Child. In J. F. Kavanagh, C. A. Ferguson & G.H. Yeni-Komshian (Eds.), Child Phonology. Academic Press. 2 - **Perception**: 1-8.
- YOSHINAGA-ITANO, C. et. al. (1998). "Language of Early and Later-Identified Children with Hearing Loss." Pediatrics 102 (5): 1161-1171.
- ZILHÃO, A. (1993). Linguagem da Filosofia e Filosofia da Linguagem – Estudos sobre Wittgenstein. Lisboa: Edições Colibri.