

# O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E A EDUCAÇÃO DO SURDO

*Celma Regina Borghi Rodriguero\**

**RESUMO.** Este trabalho teve como objetivo levantar dados que possibilitem uma reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem e a sua relação com o desenvolvimento cognitivo e a educação do surdo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, buscando-se envolver a posição de alguns autores que abordam o tema. Como evidencia a literatura vista, o surdo dispõe da condição necessária ao desenvolvimento e aquisição da linguagem, pois há que se observar que a surdez não torna a pessoa um ser com possibilidades a menos ou impossibilitada, mas com possibilidades diferentes. A análise do desenvolvimento da linguagem de modo geral e das possibilidades no quadro da surdez, exige que se considere as diferenças culturais e lingüísticas do indivíduo surdo. Isso implica em que não se subestime a capacidade cognitiva e lingüística do mesmo.

**Palavras-chave:** linguagem, desenvolvimento, surdez.

## THE LANGUAGE DEVELOPMENT AND THE EDUCATION OF THE DEAF

**ABSTRACT.** The objective of this study was, to collect data, to make possible a reflection on the language development and its relation to the cognitive development and the education of the deaf. To accomplish this objective, a bibliographical research has been performed, considering the points of some authors' opinion, who deal with this theme. According to the studied literature, there is an evidence that the deaf has the necessary condition for language development and acquisition, so, it can be observed that deafness doesn't make the person a human being with less possibilities or even unable, but with different possibilities for that. To obtain a final analysis of the general language development, and the possibilities in the deafness area, the cultural

---

\* Psicóloga. Aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá, área de Aprendizagem e Ação Docente  
Correspondência para: Rua Miguel Couto, 51, Ap. 301, Zona 06. Maringá/PR, Cep 87015-510. Fone (Residencial): 0xx 44 262 8413 - Fax (Comercial): 0xx 44 2614287.

and linguistic differences of the deaf have been considered. This implies in not underestimating the cognitive and linguistic capacity of that person.

**Key words:** language, development, deafness.

## INTRODUÇÃO

A partir de seus estudos, alguns autores, entre os quais Vygotsky, afirmam que o desenvolvimento cognitivo e a socialização da criança estão relacionados, diretamente, à aquisição da linguagem. Na perspectiva histórico-cultural da educação, postulada por Vygotsky, a criança vai dominando os instrumentos mentais produzidos pelo homem no decorrer da história, de maneira gradativa, a partir da convivência em sociedade e das interações com os adultos que a cercam.

Dessa forma, neste estudo pretende-se discutir o desenvolvimento da linguagem, e sua relação com o desenvolvimento cognitivo e a educação do surdo. Considerou-se, neste trabalho, a importância da linguagem de sinais para esse desenvolvimento. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, buscando-se enfatizar as concepções de autores que abordam o tema.

### A LINGUAGEM NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 05 de novembro de 1896, na Bielo-Rússia. De família de origem judaica, o pai trabalhava em um banco e em uma companhia de seguros, e a mãe era professora. Vygotsky viveu longo tempo em Gomel, também na Bielo-Rússia, com os pais e os sete irmãos. Casou-se aos 28 anos com Roza Smekhova e tiveram duas filhas. Em junho de 1934, Vygotsky faleceu, vítima de tuberculose, doença com a qual conviveu por 14 anos.

Seu interesse pela Psicologia acadêmica teve início a partir do contato com os problemas de crianças com defeitos congênitos, experiência essa que o estimulou a buscar alternativas para auxiliar no seu desenvolvimento.

O projeto principal de Vygotsky no trabalho que desenvolvia era a tentativa de “estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética” (Rego, 1994, p.24).

Assim, dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores, isto é, mecanismos psicológicos sofisticados e tipicamente humanos, tais como: o controle consciente do comportamento, a atenção voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo, a capacidade de planejamento etc. Procurou, dessa forma, identificar as mudanças qualitativas do comportamento humano e sua relação com o contexto social; para tanto, utilizou uma abordagem dialética.

No trabalho de Vygotsky, verifica-se uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído gradativamente num ambiente que é histórico e social.

Buhler (conforme citado por Vygotsky, 1984) considerava que as manifestações de inteligência prática em crianças eram iguais às conhecidas em chimpanzés, sendo que encontrou, através de suas observações, as primeiras manifestações em crianças de 6 meses. Segundo Vygotsky (1984), não é apenas o uso de instrumentos que se desenvolve nesse período, mas também os movimentos sistemáticos, a percepção, o cérebro e as mãos, ou seja, o organismo inteiro. Para ele, “o sistema de atividade da criança é determinado em cada estágio específico, tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio no uso de instrumentos” (1984, p.23).

Nesta mesma perspectiva, Buhler (conforme citado por Vygotsky, 1984, p.23) afirma “que os primeiros esboços de fala inteligente são precedidos pelo raciocínio técnico e este constitui a fase inicial de desenvolvimento cognitivo.”

Segundo Vygotsky (1984), as relações entre a inteligência prática, que constitui a fase inicial do desenvolvimento cognitivo, na qual o aspecto mais importante é o uso de instrumentos, e a fala, as quais caracterizam a criança de 10 meses, permanecem intactas a vida toda. No entanto, esta análise que postula a independência entre ação inteligente e fala opõe-se aos seus estudos, que revelam uma integração entre fala e raciocínio prático durante o desenvolvimento. Para o autor, mesmo que a inteligência prática e o uso dos signos possam operar de modo independente em crianças pequenas, “a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo” (1984, p.26). Atribui-se, dessa maneira, à atividade simbólica, uma função organizadora, específica, que invade o processo do uso de instrumento, produzindo formas novas de comportamento.

Portanto, antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a fala. São produzidas novas relações com o meio, além de nova organização do próprio comportamento. Essas formas, caracteristicamente humanas, produzem mais tarde o intelecto, constituindo a base do trabalho produtivo, “a forma especificamente humana do uso de instrumentos” (Vygotsky, 1984, p.27).

A partir de seus experimentos, Vygotsky (1984) constatou que a fala da criança é tão importante quanto a ação, no que se refere a atingir o objetivo. A fala e a ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. Por outro lado, quanto maior a complexidade exigida pela situação e menos direta a solução, mais importante é a fala, na operação como um todo. Em algumas situações a fala é tão importante que, se não for permitido o seu uso, as crianças pequenas não são capazes de encontrar solução para tarefas. Segundo o autor, a capacitação para a linguagem possibilita instrumentos auxiliares para isso. As funções “cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais” (Vygotsky, 1984, p.31).

A linguagem desempenha importante papel na percepção, pois a criança começa a perceber o mundo não apenas através dos olhos, mas também da fala, que se torna parte essencial do seu desenvolvimento cognitivo. A fala desempenha funções na reorganização da percepção e na criação de novas relações entre as funções psicológicas. E mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico, os seres humanos superam os limites das funções psicológicas impostos pela natureza, evoluindo para uma organização mais elaborada do comportamento, com a utilização de signos e a operação com os mesmos, que são produtos das condições específicas do desenvolvimento social. Para Vygotsky, o “uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento, que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (1984, p.45).

De acordo com Vygotsky (1984), as operações com signos resultam de um processo prolongado e complexo, e que está sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. Cada transformação é condicionada pelo estágio anterior e cria as condições para o seguinte, estando, dessa forma, ligados num mesmo processo, podendo ser incluídas aqui as funções psicológicas superiores.

O autor salienta que é durante a infância que surge o uso de instrumentos e a fala, raízes do desenvolvimento das formas fundamentais e culturais de comportamento. A atividade cognitiva não se limita apenas ao uso de instrumentos ou de signos, e a diferença entre esses é que a função dos primeiros é servir como condutores da influência humana sobre o objeto da atividade. São orientados externamente e devem, necessariamente, levar a mudanças nos objetos. Dessa forma, constituem meios através dos quais a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza. Portanto, instrumento implica a atividade humana específica, a reação transformadora do homem sobre a natureza.

Quanto ao signo, constitui um meio da atividade interna, dirigido para o controle do próprio indivíduo; é orientado internamente. Inicialmente, o esforço da criança depende muito dos signos externos, mas, através do desenvolvimento, essas operações sofrem grandes mudanças. Com isso, a operação da atividade mediada como um todo começa a ocorrer como um processo apenas interno. A internalização é a reconstrução interna de uma operação externa.

O processo, mesmo transformado, continua a existir e a mudar, como uma forma externa de atividade por longo tempo, antes da internalização efetiva. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (Vygotsky, 1984, p.65).

Segundo Vygotsky (1984), existem três grandes posições teóricas que podem resumir as concepções da relação entre desenvolvimento e aprendizado em crianças: na primeira, os pressupostos são de que seus processos de desenvolvimento são independentes do aprendizado, e esse é considerado um processo externo, que não está envolvido ativamente no desenvolvimento e, nesse caso, apenas utilizaria os avanços do desenvolvimento, ao invés de fornecer um impulso para modificar seus cursos. Esta é, em essência, a posição defendida por Piaget. A segunda postula que aprendizado é desenvolvimento. A terceira posição tenta superar os extremos das outras, combinando-as, já que o processo de aprendizado permite e possibilita que haja um processo de maturação. O aspecto ressaltado nessa teoria é o amplo papel atribuído, por ela, ao aprendizado, no desenvolvimento da criança.

Vygotsky rejeita as três posições teóricas apresentadas e acrescenta que a análise das mesmas leva a uma visão mais adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Destaca que o aprendizado

das crianças começa muito antes da frequência à escola: “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (Vygotsky, 1984, p.95). No entanto, o autor afirma que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem não coincidem, isto é, o processo de desenvolvimento progride de maneira mais lenta e segue o processo de aprendizagem.

Nesta concepção, a aprendizagem constitui aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento. Dessa forma, Vygotsky conclui que aprendizado não é desenvolvimento, mas, se organizado de forma adequada, resulta em desenvolvimento mental, uma vez que coloca vários processos em movimento.

O autor identifica dois níveis de desenvolvimento: o real, ou seja, das funções mentais da criança, que se estabeleceram como resultado de ciclos já completados, e o potencial, que se refere às funções em vias de se desenvolverem. A capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental varia, como relata o autor, e essa diferença leva ao que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal, a qual ele define como

*distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1984, p.97).*

Portanto, o nível de desenvolvimento real define funções que já amadureceram, e o nível de desenvolvimento potencial define as funções que se encontram em processo de maturação.

Para Vygotsky, o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado revelando-se seus dois níveis de desenvolvimento: o “aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (1984, p.99). Deste modo, a linguagem surge, a princípio, como um meio de comunicação entre a criança e pessoas de seu ambiente. O principal aspecto da hipótese do autor, como mencionado anteriormente, é a “noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou

melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado” (1984, p.102).

Um segundo aspecto é a noção de que mesmo que o aprendizado se relacione de maneira direta ao curso do desenvolvimento da criança, ambos nunca se realizam na mesma medida ou em paralelo.

De acordo com Vygotsky, a concepção de desenvolvimento do pensamento, para Piaget, baseia-se na premissa da Psicanálise de que “o pensamento infantil é original e naturalmente autístico, só se transformando em pensamento realista sob uma longa e persistente pressão social” (1989, p.12). Descrevendo ainda a posição de Piaget, salienta que a inteligência não é composta apenas pela atividade lógica, e destaca que mesmo a imaginação, sendo importante na descoberta de solução de problemas, não se preocupa com a comprovação, pressuposta pela busca da verdade.

Vygotsky explica que para Piaget “o desenvolvimento do pensamento é a história da socialização gradual dos estados mentais autísticos, profundamente íntimos e pessoais. Até mesmo a fala social é representada como sendo subsequente, e não anterior, à fala egocêntrica” (1989, p.17), enquanto, para ele, “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (1989, p.18).

Na perspectiva vygotskyana, o pensamento e a fala, no seu desenvolvimento ontogenético, têm raízes diferentes. Pode-se estabelecer no desenvolvimento da fala da criança um estágio intelectual, e no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-lingüístico, sendo que, em um dado momento, essas linhas se encontram e, em consequência, o pensamento torna-se verbal, e a fala, racional. Menciona ainda que suas investigações demonstram que o desenvolvimento da fala segue o mesmo curso, obedecendo às mesmas leis que outras operações mentais que envolvam o uso de signos. Geralmente são quatro estágios: o primeiro, natural ou primitivo, que se caracteriza pela fala intelectual e pelo pensamento pré-verbal; o segundo, no qual o primeiro exercício da inteligência está brotando na criança; o terceiro, que se caracteriza “por signos exteriores, operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas externos – fala egocêntrica” ; e o quarto, no qual “as operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança no processo – fala interior silenciosa” (1989, p.40).

Concluindo, o autor destaca que:

*a fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala; e, finalmente, que as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento (Vygotsky, 1989, p.44).*

Portanto, a linguagem determina o desenvolvimento do pensamento, pois o crescimento intelectual da criança ocorre na medida em que domina os meios sociais, ou seja, a linguagem.

Vygotsky, a partir de seus estudos, afirma que o desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, sendo que as funções intelectuais que formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem e se configuram apenas na puberdade.

Define a formação de conceitos como resultado da atividade de todas as funções intelectuais básicas, tais como associação, atenção, formação de imagens e outras. Essas são indispensáveis, mas não suficientes, sem o uso do signo ou da palavra, que constituem o meio pelo qual as operações mentais são conduzidas e canalizadas em direção à solução de problemas.

Vygotsky (1989) argumenta que um adulto não pode transmitir à criança a sua forma de pensar, mas apresenta a ela apenas o significado pronto de uma palavra, a partir do qual a criança vai formar um complexo, com as particularidades estruturais funcionais e genéticas do pensamento, por complexos.

Um complexo é um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais. Estas ligações que unem os elementos de um complexo ao todo, e entre si, podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos. Não há entre os complexos uma organização hierárquica: todos os atributos são funcionalmente iguais, e “em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos” (Vygotsky, 1991, p.52-53).

Nesse nível de pensamento, a criança já superou de forma parcial o egocentrismo, já não confunde as relações entre as próprias impressões e as relações entre as coisas. Assim, constitui-se num passo decisivo no



sentido de afastar-se do sincretismo e caminhar em direção ao pensamento objetivo. Portanto, o “pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo, embora não reflita as relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual” (Vygotsky, 1991, p.53). Como descreve o autor, o processo de criação da linguagem é semelhante ao de formação dos complexos no desenvolvimento intelectual da criança. Destaca ele que muito se pode aprender sobre o pensamento por complexos a partir da fala das crianças surdas, privadas do principal estímulo para a formação dos pseudoconceitos.

*Privadas da comunicação verbal com os adultos e livres para determinar quais objetos devem ser agrupados sob um mesmo nome, formam livremente os seus complexos, e as características especiais do pensamento por complexos aparecem em sua forma pura e com contornos nítidos (Vygotsky, 1989, p.65).*

Vygotsky explica o pensamento por complexos como uma raiz da formação de conceitos, sendo a principal função dos complexos estabelecer elos e relações. No entanto, o pensamento por complexos não é capaz de realizar operações como unir e separar, quando a síntese deve combinar-se com a análise, operações essas indispensáveis à verdadeira formação de conceitos. Portanto, as palavras desempenham uma função diferente, mas importante nos vários estágios do pensamento por complexos e, dessa forma, o pensamento por complexos é considerado um estágio do pensamento pré-verbal.

Para Vygotsky, existe uma interdependência entre pensamento e linguagem. Afirma que sem a palavra não há conceito abstrato, pois ela é o signo mediador. Portanto, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sociocultural.

A relação entre pensamento e palavra é um processo, que passa por transformações, podendo ser tomada como um desenvolvimento, no sentido funcional. O pensamento passa a existir por meio das palavras, e não é apenas expresso por elas, ou seja, “cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema” (Vygotsky, 1989, p.108).

Acrescenta que os “processos que levam à formação de conceitos evoluem ao longo de duas principais linhas: a formação dos complexos; e

a formação de conceitos potenciais” (1989, p.40). Em ambos os casos, a palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento, e ela “conserva a sua função diretiva na formação de conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem” (1989, p.40).

Vygotsky afirma que um conceito é mais que a soma de algumas conexões associativas formadas pela memória e por um hábito mental: “é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário” (1989, p.31). O desenvolvimento de conceitos presume o desenvolvimento de várias funções intelectuais, tais como a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração, a capacidade para comparar e diferenciar, entre outras. E o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e o dos conceitos científicos se relacionam e se influenciam constantemente, fazendo parte de um só processo. Entende que os conceitos cotidianos são formados, pela criança, sem a ajuda do aprendizado sistemático, e os conceitos não-espontâneos ou científicos evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança, e não são aprendidos mecanicamente.

Os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança. Os conceitos científicos e os espontâneos ou cotidianos diferem quanto à atitude da criança para com os objetos e, portanto, pode-se esperar que seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o início até a forma final.

Góes lembra que Vygotsky atribui um estatuto privilegiado ao signo verbal, e declara que

*a fala auto-orientada vai se distinguindo funcional e estruturalmente da fala para o outro e se transforma em fala interior; origina-se das relações com outras pessoas e constitui as relações da criança consigo própria; passa a permitir que a criança tome sua própria atividade como objeto de atenção; não tem mera função de acompanhar a atividade; não se dissipa, mas se internaliza, continuando a transformar-se no plano interno (1996, p.29).*

De acordo com a autora, Vygotsky destaca que em “relação a outros signos, a palavra não é uma possibilidade a mais de realização semiótica; é a possibilidade central” (1996, p.33).

## A EDUCAÇÃO DO SURDO EM QUESTÃO

No que se refere à surdez, os estudos mostram argumentos em defesa de uma visão prospectiva dos processos humanos, atribuindo-se papel essencial às relações sociais no surgimento e na consolidação de capacidades potenciais das crianças.

Neste sentido, Góes explica que a “deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos; ela tem possibilidades diferentes”, uma vez que “a linguagem não depende da natureza do meio material que utiliza, mas o que é importante é o uso efetivo de signos, seja qual for a forma de realização, desde que possa assumir o papel correspondente ao da fala” (1996, p.35).

Goldfeld, por sua vez, ressalta que

*A história dos surdos comprova as idéias de Vygotsky e Bakhtin quanto à importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e da consciência, mostrando também que a sua aquisição pela criança deve ocorrer através de diálogos, conversações, já que, sem uma língua de fácil acesso, os surdos não conseguiriam participar ativamente da sociedade (1997, p.159).*

Para Vygotsky, seria mais fácil ao surdo aprender a linguagem de sinais ou dos gestos; no entanto declara que essa linguagem é limitada e que o surdo ficaria inserido num mundo pequeno, ou seja, no daqueles que conhecem a língua. Além disso, defende que através dessa língua não é possível se chegar a conceitos ou representações abstratas.

*En verdad, el lenguaje es no solo un medio del comunicación, sino también un medio del pensamiento, y la conciencia se desarrolla principalmente con la ayuda*

*del language y surge a partir de la experiencia social*<sup>1</sup>  
(1989a, p.67).

Segundo o autor, sem a linguagem não existe a consciência, nem a auto-consciência. Conclui dizendo que a consciência é resultado de experiência social. Portanto, proporcionar a oralidade ao surdo corresponde a dar-lhe a possibilidade não apenas de comunicar-se, mas também de desenvolver a consciência, o pensamento e a auto-consciência e, assim, de trazê-lo de volta ao estado humano. Por outro lado, ensinar a criança surda a falar contraria a sua natureza, e se o intuito é ensinar a linguagem oral, a questão deve ser avaliada com maior amplitude, discutindo-se as particularidades dos métodos a serem utilizados. Vygotsky critica os métodos tradicionais, através dos quais a linguagem oral é ensinada aos surdos de forma mecânica. Para ele, o ideal é iniciar o ensino da linguagem desde cedo, permitindo, desta forma, que a criança surda, assim como a ouvinte, passe naturalmente pelas fases de pronúncia, sem que se tema a pronúncia incorreta, a falta de articulação, a confusão de sons etc., antes do domínio correto da linguagem.

Goldfeld (1997) afirma que no decorrer da história a idéia sobre os surdos, feita pela sociedade no geral, mostrava apenas aspectos negativos, sendo que na antigüidade eles eram tratados com piedade e compaixão. Como pessoas castigadas, deveriam ser sacrificadas ou abandonadas.

Esclarece que até o século XV persistia a idéia de que o surdo era um ser primitivo e não poderia ser educado. Os surdos, como outros povos dominados, foram proibidos de usar suas línguas, e a eles foi oferecida uma outra, importante para seu convívio com a sociedade, mas difícil de ser aprendida e praticamente impossível de ser adquirida de forma espontânea. Segundo Goldfeld (1997), através da história ficou evidenciado que essa proibição trouxe para os surdos dificuldades na escolarização e na socialização.

Os educadores, no decorrer da história da educação dos surdos, criaram diferentes metodologias de ensino para eles. Alguns baseavam-se apenas na língua oral, isto é, a língua auditiva-oral utilizada no país. Outros pesquisaram a língua de sinais, uma língua espaço-visual criada

---

<sup>1</sup> Na verdade, a linguagem não é só um meio de comunicação, mas também um meio de pensamento, e a consciência é desenvolvida principalmente com ajuda da linguagem e surge a partir da experiência social. (tradução da autora)

pelas comunidades surdas através das gerações. E, outros ainda, criaram códigos visuais para facilitar a comunicação com os alunos, mas que não se configuravam como uma língua.

Atualmente, no Brasil, destacam-se três abordagens ou filosofias educacionais, e como ressalta Goldfeld, todas têm relevância e representatividade no trabalho com os surdos. Em relação a essas filosofias educacionais, a autora comenta:

*o oralismo, ao considerar a oralização sua meta principal e ao não valorizar realmente o diálogo espontâneo e contextualizado, na única língua em que este é possível para a criança surda, a língua de sinais, provoca diversos danos ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo desta criança já que o desenvolvimento cognitivo é determinado pela aquisição da linguagem, que deve ocorrer através do diálogo contextualizado* (1997, p.159).

Dessa forma, mesmo atingindo seu objetivo, a oralização não consegue evitar danos no desenvolvimento da criança surda. Como escreve Skliar, a proposta oralista “supõe que é possível ensinar a linguagem e sustenta a idéia (...) de que existe uma dependência unívoca entre a eficiência ou eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo” (1997, p.11).

A comunicação total, mesmo valorizando a comunicação e não a língua, não oferece à criança uma língua de fácil acesso, que possa lhe servir de ferramenta do pensamento e, portanto, não pode suprir todas as necessidades da criança surda. Por outro lado, “estimula a criação de códigos e línguas artificiais independentes do meio sócio-econômico e cultural” (Goldfeld, 1997, p.160). A autora refere-se ao bilingüismo como:

*a melhor opção educacional para a criança surda, pois a expõe a uma língua, de fácil acesso, a língua de sinais, que pode evitar o atraso da linguagem e possibilitar um pleno desenvolvimento cognitivo, além de expor a criança à linguagem oral, que é essencial para seu convívio com a comunidade ouvinte e a sua própria família* (1997, p.160).

Nesse sentido, a educação, quando baseada no bilingüismo, parte da conversação, como nas crianças ouvintes, possibilitando, desse modo, a internalização da linguagem e o desenvolvimento das funções superiores.

O bilingüismo, se utilizado de modo correto, ou seja, permitindo o acesso da criança surda à comunidade que utilize a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), de forma que ela possa adquiri-la através de diálogos e, ao mesmo tempo, se forem estimulados os resíduos auditivos e a língua oral, pode-se dar às crianças surdas condições semelhantes às ouvintes, na aprendizagem e no desenvolvimento.

Vygotsky (conforme citado por Góes, 1996) considera como cruéis os métodos que envolvem árduos treinamentos de articulação de sons e proibição da “mímica”, embora apresente como sugestão o desenvolvimento da fala, um recurso necessário e interessante para a vida da criança surda.

Góes ressalta que, numa perspectiva teórica, “o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro” (1996, p.37).

Na linguagem se dão as relações sociais nas quais a criança nasce imersa, e na surdez o modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais, pois, conforme o caso, é quase impossível o acesso à linguagem falada. Mostra-se necessária, então, a incorporação de uma língua de sinais, de modo que se possa configurar condições mais adequadas ao aumento das relações interpessoais, que formam o funcionamento nas áreas cognitiva e afetiva.

*Portanto, os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (Góes, 1996, p.38).*

Segundo Vygotsky (1989), o surdo está mais adaptado fisicamente que o cego, para conhecer e participar da vida, pois conserva quase todas as possibilidades de reações físicas da pessoa normal, com

exceção de alguns transtornos que o autor considera pouco significativos na esfera de sentido e equilíbrio. O importante é que o surdo-mudo conserva a visão e, com isso, tem a possibilidade de controle de seus movimentos.

*Como un aparato de trabajo, como una máquina humana, el cuerpo del sordomudo se diferencia un poco del cuerpo de una persona normal y, por lo tanto, toda la plenitud de las posibilidades físicas, del desarrollo corporal, de la adquisición de los hábitos y habilidades de trabajo se conservan para el sordo<sup>2</sup> (Vygotsky, 1989a, p. 65).*

Dessa forma, o surdo tem acesso a todos os tipos de atividades laborais, exceto às relacionadas diretamente ao som. Mas a educação do surdo com um enfoque filantrópico acaba por reduzir o universo de trabalho, oferecendo possibilidades simples e, por vezes, inúteis. A surdez é menos complicada que a cegueira, pois é principalmente como um fenômeno visual que o mundo está representado na consciência humana. O surdo não perde nenhum elemento essencial do mundo. No entanto, a surdomudez dificulta o relacionamento com as pessoas, pois provoca um afastamento do convívio social, ou seja, ao ficar privado da fala, o surdo não participa da experiência social, ficando excluído da comunicação geral. Para o autor, "a surdomudez es un defecto, por excelência, social<sup>3</sup>" (Vygotsky, 1989a, p.66).

Portanto, a preocupação maior na educação do surdo é ensiná-lo a falar, e isto é possível, uma vez que não há nenhum problema orgânico com os centros da linguagem. "Deste modo, la mudez no es una afección orgánica, sino simplemente un desarrollo deficiente a causa de que el sordo no oye las palabras, y no puede aprender a hablar"<sup>4</sup> (1989a, p.66).

---

<sup>2</sup> Como um aparato de trabalho, como uma máquina humana, o corpo do surdo-mudo se diferencia um pouco do corpo de uma pessoa normal, mas conserva toda a plenitude das possibilidades físicas, do desenvolvimento corporal, da aquisição dos hábitos e das habilidades de trabalho. (tradução da autora)

<sup>3</sup> A surdo-mudez é um defeito, por excelência, social. (tradução da autora)

<sup>4</sup> Deste modo, a mudez não é uma doença orgânica, mas apenas um desenvolvimento deficiente, porque o surdo não ouve as palavras e não pode aprender a falar. (tradução da autora)

Marchesi salienta que "o grau da perda auditiva é, possivelmente, a dimensão que tem maior influência no desenvolvimento das crianças surdas, não somente nas habilidades lingüísticas, mas também nas cognitivas, sociais e educacionais" (1995, p.199).

O momento da perda auditiva tem clara repercussão sobre o desenvolvimento na infância. Isto implica que, quanto mais idade, mais experiência com o som e linguagem oral, maior a possibilidade de evolução lingüística. A etiologia da surdez é também um fator de variabilidade relacionado com a idade da perda auditiva, possíveis distúrbios associados à reação emocional dos pais e desenvolvimento intelectual.

O autor menciona as causas de base hereditária e as adquiridas e comenta que há um consenso em se aceitar que é menor a probabilidade de um distúrbio associado à surdez quando a origem é hereditária. Resultados de estudos comprovam que "as crianças surdas profundas, cuja causa é hereditária, têm um maior nível intelectual que os surdos com outro tipo de etiologia" (Marchesi, 1995, p.201).

Se desde o momento da detecção da surdez houver a possibilidade de uma atenção educacional, há a garantia de um desenvolvimento satisfatório. Para Marchesi, uma educação que inclua "a estimulação sensorial, as atividades comunicativas e expressivas, o desenvolvimento simbólico, a participação dos pais, a utilização dos resíduos auditivos da criança etc., favorece a supressão de limitações que a perda auditiva acarreta" (1995, p.210). E acrescenta ele:

*Uma Educação adaptada a suas possibilidades, que utilize diferentes recursos comunicativos, que contribua à sua socialização, que seja capaz de não colocar à margem, nem do mundo dos ouvintes nem do mundo dos surdos, pode ter enormes repercussões favoráveis para sua aprendizagem e sua educação (Marchesi, 1995, p. 201).*

Para o autor, é mais difícil se obterem conseqüências favoráveis se a criança tiver que adaptar-se a modelos educacionais criados pensando-se em crianças ouvintes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Houve um período em que a educação dos surdos objetivava a superação da surdez, através de técnicas e de outros recursos, negando a própria língua e a própria cultura. Hoje, embora ainda de modo discreto, surgem tentativas da comunidade surda, em conjunto com o sistema educacional, no sentido de resgatar a sua identidade e os direitos sociais, buscando uma interação que lhes possibilite participar da construção de sua história.

A esse respeito, Glat (1995) argumenta que no atual modelo educacional o que é enfatizado é a falha do meio em oferecer condições adequadas que possam promover a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo e não sua deficiência intrínseca. Portanto, disponibilizar meios de superar as desvantagens naturais proporciona ao indivíduo uma participação mais ativa na vida social e comunitária.

Esse aspecto é extremamente importante, uma vez que a linguagem e a fala são pontos-chave na percepção e no desenvolvimento cognitivo da criança. E, como prevê Vygotsky (1984), um adulto não pode transmitir à criança a sua forma de pensar, senão apresentar-lhe um significado que ela desenvolverá a partir das particularidades estruturais e genéticas de seu pensamento.

Dessa forma, se for possibilitada ou respeitada a aquisição da primeira língua, a língua de sinais, o surdo terá facilitado o seu desenvolvimento. É indispensável, como lembra Góes (1997), que haja preocupação e cuidado com a maneira pela qual os sinais são incorporados ao contexto educacional e não somente com a eficácia comunicativa e o valor instrumental dos mesmos.

Ao tomarmos a premissa vygotskyana de que o “aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (1984, p.99), destacamos a linguagem como um dos principais meios através do qual ocorre o domínio dos meios sociais, ou seja, o crescimento intelectual da criança.

É na linguagem que se dão as relações sociais do indivíduo, e na surdez é difícil ou impossível o acesso às formas de linguagem que dependam dos recursos da audição; portanto, faz-se necessária a incorporação de uma linguagem que configure condições adequadas ao aumento das relações interpessoais, que proporcionam o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança surda, o que não implica desconsiderar-se a

oralização. Mas que não seja, no entanto, a única filosofia considerada viável.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Glat, R. (1995). *Questões atuais em educação, a integração dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Góes, M. C. R. (1996). *Linguagem, surdez e educação*. São Paulo: Autores Associados.
- Goldfeld, M. (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista*. São Paulo: Plexus.
- Skliar, C. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a educação dos surdos. Em: C. Skliar (Org.). *Educação & inclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial* (pp.105-153). Porto Alegre: Mediação.
- Marchesi, A. (1995). Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. Em C. Coll; J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp. 198-214) Porto Alegre: Artes Médicas, V. III.
- Vygotsky, L. S. (1984). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1989a). *Obras completas: fundamentos de defectologia*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.

*Recebido em 13/06/00*

*Revisado em 24/10/00*

*Aceito em 14/11/00*