

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem

Na década de oitenta, iniciou-se um movimento de descortinamento e de compreensão das diferentes práticas pedagógicas à luz das concepções de linguagem que permeavam esse fazer. Contudo, esse movimento tão importante, que ajudou a repensar modelos de prática de ensino e a orientar ações mais conseqüentes na área da educação (Geraldini, 1986) não parece ter exercido forte influência sobre o fazer fonoaudiológico. São escassos os artigos que procuram focalizar tal aspecto (Rubino, 1994) ou que procuram refletir sobre as práticas clínicas fonoaudiológicas em relação às concepções de linguagem que justifiquem sua ocorrência. É preciso que se assumam 'de que linguagem se fala' (Lier-de-

Vitto, 1994) para que se possa compreender de maneira mais conseqüente um determinado fazer.

Muitas vezes, os profissionais realizam uma certa prática sem refletir sobre a concepção de linguagem que a permeia e agem impelidos por uma técnica sem avaliar suas conseqüências e suas origens. Este artigo pretende refletir brevemente sobre tais pontos buscando chamar os fonoaudiólogos (e os demais profissionais que trabalham com a questão da surdez) a refletirem sobre suas próprias práticas.

A Fonoaudiologia tem tido um papel crescente no atendimento da pessoa surda. Profissão recente, que se estabeleceu no Brasil na década de sessenta, tem sido, cada vez mais, uma das primeiras 'portas de entrada (ou saída!!!)' oferecidas aos pais de crianças surdas quando do diagnóstico da surdez. O médico otorrinolaringologista, ao diagnosticar um caso de surdez, em geral, encaminha seu paciente para o fono-

audiólogo para realização de exames auditivos com vistas a protetização e ao trabalho terapêutico. Assim, muitas vezes, é o fonoaudiólogo que ouve a família perplexa, ainda confusa pelo diagnóstico recebido. É, muitas vezes, esse profissional que orienta a família frente às possibilidades educacionais e terapêuticas oferecidas à criança surda e que, junto com a família, decide os passos a serem dados para conquista do melhor desenvolvimento daquela criança.

Assim sendo, é fundamental clarear/dar transparência aos modelos de atendimento terapêutico oferecidos à criança surda, à concepção de linguagem que permeia cada um deles e às conseqüências de cada uma das abordagens. Para tal far-se-á a seguir uma exposição das principais abordagens assumidas pela fonoaudiologia, focalizando especialmente o contexto de atendimento à surdez.

A Fonoaudiologia tradicionalmente desenvolveu suas práticas e técnicas à luz de

* Doutora em Psicologia da Educação
Docente do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) SP

uma dada concepção de linguagem, apoiada fundamentalmente no modelo behaviorista que vê a linguagem como um comportamento humano igual a qualquer outro (Trenche, 1995). Nesse contexto, entende-se que a linguagem é adquirida pelos indivíduos através de imitação de modelos, pelo contato no meio social com indivíduos falantes e nesse sentido, a criança nada mais faz que colar/copiar as produções do outro, tomando-as como próprias e falando. Há uma linguagem pronta, dada, que precisa ser apropriada pelos iniciantes na língua.

A prática fonoaudiológica, embasada nessa perspectiva, acredita que dar modelos prontos e treinar os indivíduos seja, particularmente, profícuo, pois repetindo e treinando o indivíduo será capaz de produzir aquilo que se almeja. Repetição, exposição ao estímulo e modelos adequados são palavras de ordem nessa abordagem.

A aquisição da linguagem, para o modelo behaviorista, é determinada por variáveis ambientais, uma vez que o sujeito não é dotado de qualquer propriedade interna que possibilite o desenvolvimento da linguagem. Assim, a criança emite sons que são reforçados pelo meio social. Ao

produzir sons que se aproximam daqueles falados por seu grupo social, essas produções são reforçadas e a criança vai enriquecendo seu acervo. Uma vez que a criança produz certos sons com maior frequência se exige dela maior exatidão. A criança, então, precisa sentir e perceber os estímulos, interpretá-los e produzir uma resposta para eles. Assim, por imitação e reforço ela irá reproduzir os sons do meio. O meio é responsável por reforços positivos

diante de emissões adequadas da criança, ou por reforços negativos diante de produções insatisfatórias. Todo estímulo

exige um reforço e é nessa relação que a linguagem vai sendo incorporada pela criança.

Deste modo, o conhecimento de uma língua é entendido como uma ligação entre sentenças associadas umas às outras e a estímulos verbais através de reforço. Enunciados vão sendo modelados e, cada vez mais, vão se tornando aceitáveis. O aprendizado se dá por aquisição de vocábulos e de estruturas frasais, havendo uma hierarquia de estruturas simples para as mais complexas. Espera-se que a criança percorra este caminho para aquisição da linguagem.

Baseadas nessas idéias foram formuladas práticas de

ensino de língua, sejam acadêmicas ou terapêuticas que fragmentam a língua e direcionam o foco da atenção para a observação de aspectos estruturais da língua: atividades padronizadas que focalizam a imitação, memorização e substituição que devem ser generalizadas para a formação de estruturas frasais da língua.

O foco é fornecer aspectos

“A aquisição da linguagem, para o modelo behaviorista, é determinada por variáveis ambientais, uma vez que o sujeito não é dotado de qualquer propriedade interna que possibilite o desenvolvimento da linguagem.”

gramaticais da língua. Conhecer o funcionamento da língua (em seu sentido metalingüístico) significa dominá-la e fazer um uso adequado da mesma. Parte-se de palavras simples, ou partes de palavras, para se alcançar frases.

A linguagem é vista como algo pronto que deve ser assimilado. Um exemplo de prática terapêutica que se orienta nessa concepção de linguagem é a ‘Chave de Fitzgerald’ (1949), onde se procura dar visibilidade aos aspectos da sintaxe da língua. Na proposta de Pollack (1970) (abordagem uni-sensorial, visando oralização dos sujeitos surdos) também é possível encontrar opções pelo trabalho

com a fala que se baseiam nessa concepção: o adulto ouvinte fornece à criança surda material lingüístico através de listas de palavras ou frases previamente elaboradas, cuja escolha se baseia no critério de facilidade para falar ou ler labialmente. São organizadas atividades mecânicas que, na maioria das vezes, são desprovidas de sentido (ainda que se apregoe que são focalizados pontos do cotidiano da criança como por exemplo: O pai vê a pipa!!!!). A criança surda acaba operando mecanicamente com frases estereotipadas.

A conversação espontânea não é contemplada, aparece um vocabulário rígido, pouco flexível, gerando uma compreensão limitada ao sentido literal das palavras. O foco está nas produções articulatórias das crianças e a linguagem, nessa abordagem, se restringe a isso.

Além disso, a expressão é mais enfatizada que a compreensão e a criança é levada a se subordinar aos mecanismos de estruturação da língua. A língua é vista como um conjunto fechado, um sistema de formas estáveis e normativas que, uma vez aprendido, transforma-se em um instrumento facilitador da expressão.

Como consequência, o que se observa nos sujeitos que foram submetidos a esse tipo de ensino de língua é que por muito tempo (anos...) eles falam como 'papagaios', repetindo frases ou expressões sem compreender realmente seu sentido. Em geral, têm

um léxico pobre, reduzido, que não possibilita que suas idéias, opiniões e sentimentos sejam partilhados com outros sujeitos.

Já em 1926, Vygotsky (1986) apontava para o modo como a língua falada era ensinada aos surdos argumentando que, tal como era realizado, tomava muito tempo da criança, em geral não lhe ensinando a construir logicamente uma frase. O trabalho (naquela época e contemporaneamente) era dirigido para uma 'recitação' e não propriamente para a aquisição de

uma linguagem, resultando em um vocabulário limitado e, muitas vezes, sem sentido, configurando uma situação de aprendizagem

extremamente difícil e confusa. Vygotsky, então, comentava que a problemática do surdo aparece brilhantemente resolvida nas teorias, mas que, na prática, não se observam os resultados desejados.

Esta discussão mantém-se atual. Práticas de educação e/ou terapêuticas que visam uma produção articulatória fazem pouco ou nenhum sentido para o sujeito surdo e o fazem despender horas importantes em treinos que não o levam à aquisição/construção de linguagem propriamente.

Esse trabalho, chamado de

oralização, aparece vinculado à estimulação auditiva. Os 'restos auditivos' devem ser aproveitados e desenvolvidos prioritariamente, pois eles podem levar o indivíduo a 'ouvir' e este é o grande objetivo. Para tal, foram desenvolvidas técnicas de treina-

"O fonoaudiólogo que deveria trabalhar com as questões da linguagem possibilitando o desenvolvimento desse sujeito como um todo, acaba se atendo a um trabalho perceptual-articulatório."

mento auditivo, onde mais uma vez o foco terapêutico esta centrado em comportamentos que podem ser instalados, sem uma preocupação com os processos de linguagem ou com seu funcionamento. (Rosa, 1998).

Os casos realmente bem sucedidos nessa perspectiva terapêutica infelizmente são poucos. Alguns surdos chegam a falar bastante bem e a desenvolver estratégias para uma convivência satisfatória no mundo ouvinte, contudo, trata-se da minoria. A maioria desenvolve uma fala pouco inteligível, não chegando a um desenvolvimento consis-

tente de linguagem, sentindo dificuldades em sua inserção no mundo ouvinte e desadaptados do mundo das pessoas surdas. Muitas vezes, tais dificuldades manifestam-se mais acentuadamente no que se refere ao seu domínio de linguagem escrita (Fernandes, 1989 e Góes, 1996).

O fonoaudiólogo que deveria trabalhar com as questões da linguagem possibilitando o desenvolvimento desse sujeito como um todo, acaba se atendo a um trabalho perceptual-articulatório.

Outro modelo de aquisição de linguagem muito difundido, e que permeia grande parte da prática fonoaudiológica, é o modelo inatista, baseado principalmente nas idéias de Chomsky (1965), para quem todo falante nasce com mecanismos lingüísticos inatos ativados através da exposição à fala do outro.

Nesse modelo, saber uma língua é poder reproduzir e reconhecer frases que não foram usadas anteriormente. A língua não pode ser descrita com base nos paradigmas associacionistas (estímulo-respostas) porque nenhuma noção substancial de analogia ou generalização dá conta de explicar os aspectos criativos do uso de língua, observado logo no início da aquisição da linguagem. Para Chomsky, a organização da linguagem em estruturas profundas seria compartilhada por todas as lí-

guas humanas—constituindo os universais lingüísticos. O aprendizado de língua se dá então, nessa visão, por geração de regras sintáticas, não associadas a emissão efetiva de enunciados, mas a estruturas que são adquiridas sem que a criança tenha modelos explícitos da mesma (Trenche, 1995).

Aprender a língua é decorrência natural de uma dotação prévia como o ato de andar, por exemplo. Toda a criança possui, potencialmente e previamente, condições para desenvolver a gramática da língua à qual está sendo exposta. A criança encontra-se equipada biologicamente para a aquisição de linguagem. Tal aquisição é decorrente de uma predisposição inata e isso se dá desde que a criança seja exposta à língua que desenvolverá. Há um conjunto finito de regras que gerará um conjunto infinito de produções lingüísticas. A ênfase está nos componentes sintáticos da língua e, então, o surgimento da gramática se dá, principalmente, quando a criança começa a combinar dois vocábulos. Neste sentido, a recepção precede a emissão, uma vez que a segunda depende da primeira.

O foco está em estágios de desenvolvimento que colaboram para a competência lingüística dos sujeitos. O adulto não é considerado como um reforçador, mas como o provedor de *input* lingüístico. Mais do que isso, o meio não interfere na capacidade de

compreensão da criança (isto já está dado) interferindo apenas, em alguns casos, em certos aspectos de seu desempenho.

Considerar a criança surda sob a ótica dessa abordagem, implica em assumir que, como a criança ouvinte, ela nasceria com um dispositivo para adquirir linguagem. Tal fato se daria a contento desde que ela fosse exposta a um *input* lingüístico da língua que se deseja que ela fale. Sendo exposta a modelos adultos, a criança surda iria descobrindo as regras de funcionamento da língua, deduzindo-as através da análise do *input* lingüístico.

Contudo, a deficiência auditiva altera suas condições para recepção da língua usada por seu grupo social. Os estágios iniciais de linguagem são mantidos semelhantes aos das crianças ouvintes mas, com o passar do tempo, as necessidades de recepção são maiores e se faz necessária uma imersão no universo lingüístico. A linguagem é vista como um processo de desenvolvimento e não de aprendizagem.

O foco do trabalho terapêutico que se referencia nesta abordagem, está em técnicas de exposição à linguagem. A criança deve ser exposta a seqüências ou passos, segundo uma hierarquia de complexidade sintática da língua. Preconiza-se o uso pelo

adulto de uma linguagem o mais natural possível, opondo-se a abordagens do tipo instrucional.

A orientação dada aos adultos que oferecerão *input* lingüístico para a criança surda centra-se no uso de uma linguagem filtrada, ou seja, um pouco acima do nível de desenvolvimento lingüístico

“Com base na teoria genética de Piaget (1976) alguns autores criticam os modelos anteriormente apresentados pela ênfase dada à estrutura (sintática) e não aos conteúdos (semântica).”

da criança, buscando que ela faça imitações como estratégia para expansão de suas produções. Ela chegaria, então, à dedução de regras gramaticais, desenvolvendo sua linguagem. A ênfase está na preocupação com o surgimento de elementos sintáticos e sua organização.

Nesse sentido é possível reconhecer em diversas propostas terapêuticas pontos de apoio ora na abordagem inatista. A criança deve aprender a ouvir, aproveitando ao máximo, e o mais precocemente possível, seus restos auditivos. É pela ‘educação auditiva’ que o sujeito ‘aprenderá’ a ouvir e, então, será capaz de adquirir a linguagem

como qualquer outra criança. Os efeitos terapêuticos não são muito diferentes daqueles apontados com relação à abordagem comportamental. Os sujeitos acabam dependendo longos e preciosos anos de suas vidas com este trabalho de estimulação auditiva que, na maioria das vezes, não reverte em nada realmente significativo para ele.

Com base na teoria genética de Piaget (1976) alguns autores criticam os modelos

anteriormente apresentados pela ênfase dada à estrutura (sintática) e não aos conteúdos (semântica). É importante salientar que o foco dos estudos de Piaget são aspectos do desenvolvimento cognitivo humano. Todavia, vários autores buscam nessa teoria bases para estudar o desenvolvimento de linguagem.

Para Piaget, a linguagem não pode emergir antes que certas operações motoras tenham sido adquiridas. É na interação motora do sujeito com seu meio que estruturas cognitivas se desenvolvem. A linguagem é um dos aspectos da função semiótica que só será utilizada pelas crianças quando elas já puderem utilizar esquemas representativos e não apenas esquemas motores. Assim, nessa abordagem, a função da linguagem

é representar o mundo. Contudo, a cognição precede a linguagem, uma vez que a criança fala sobre aquilo que já manipula em níveis não lingüísticos.

Para os cognitivistas, existe uma hierarquia de desenvolvimento de linguagem que se situa no nível semântico. Então, os enunciados das crianças explicitam, inicialmente, relações semânticas mais simples e, posteriormente, outras mais complexas.

Em relação à criança surda, estudos desenvolvidos nessa linha, indicam que ela tem um desenvolvimento das habilidades cognitivas compatível com aquele alcançado pelas crianças ouvintes, contudo, não adquirem a linguagem. Elas têm os requisitos cognitivos necessários, mas eles não se mostram suficientes para tal aquisição (Trenche, 1995).

Não há propostas muito difundidas de terapêutica baseadas nessa abordagem. Todavia, é possível visualizar práticas que buscam o desenvolvimento cognitivo do surdo como modo de levá-lo a um desenvolvimento pleno que permita seu desenvolvimento também na área de linguagem. Parece uma proposta pouco conseqüente pois, o desenvolvimento cognitivo pleno, para além de aspectos motores e perceptuais, passa pela construção de conhecimentos culturais que só são possíveis pela via da linguagem.

Há ainda que se ressaltar as

tentativas terapêuticas e educacionais de trabalho com aquisição de linguagem escrita baseadas na abordagem construtivista piagetiana (Ferreiro e Teberosky, 1986). Muitos fonoaudiólogos (mas não só eles!), acreditando que a aquisição de escrita se dá de forma única, universal, e aceitando a proposta de estágios de desenvolvimento de escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1986), trabalham almejando que as crianças surdas formulem hipóteses sobre a escrita compatíveis com aquelas descritas por Ferreiro e Teberosky em seus trabalhos. Há que se considerar que a criança surda não pode construir a modalidade escrita da língua majoritária à qual está submetida pela via da oralidade, ou correlacionando aspectos da oralidade com outros da escrita. A criança surda percorre caminhos próprios, uma vez que deve aprender a escrever uma língua que ela, em geral, não fala e não domina. (Para aprofundamento neste tema ver Gesuéli, 1998).

No último século, a educação das crianças surdas foi fundamentada na perspectiva da aquisição da linguagem oral como requisito básico para sua integração na sociedade ouvinte. Essa forma de abor-

dar a problemática do sujeito surdo foi chamada de oralismo. O uso exclusivo da linguagem oral para a compreensão e expressão foi assumido como princípio fundamental para o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança surda, bem como para sua inserção no meio social.

A Fonoaudiologia, surgindo nos anos sessenta, assume este mesmo paradigma e trabalha sobre as bases do oralismo buscando 'reabilitar' a criança surda. Nesse sentido, seja quais forem as metodologias terapêuticas empregadas, ela estão, invariavelmente, perpassadas por concepções de linguagem behavioristas ou inatistas.

Dados os vários insucessos enfrentados pelos surdos que foram submetidos ao oralismo, tanto no contexto pedagógico, como nos espaços terapêuticos, e frente aos estudos sobre as línguas de sinais usadas pelas comunidades surdas, surge o interesse em assimilar esses sinais/gestos à prática educacional destinada à criança surda, constituindo a abordagem conhecida hoje como Comunicação Total (Moura, 1993).

A Fonoaudiologia, buscando repensar o seu fazer e acompanhando as tendências educacionais, assume, em alguns casos, um fazer terapêutico que contempla o uso de

sinais e gestos (Ciccone, 1996). É importante salientar que ainda, no Brasil, há uma predominância de práticas educacionais e terapêuticas fundamentalmente oralistas, e que as instituições e os profissionais que assumem a proposta da Comunicação Total são uma minoria.

No contexto da Comunicação Total, o que se observa é que o foco do trabalho não se centra, prioritariamente, nos processos de aquisição da linguagem (que continuam a ser compreendidos pela perspectiva do behaviorismo ou do inatismo), mas que a ênfase do trabalho e das reflexões

"Dados os vários insucessos enfrentados pelos surdos que foram submetidos ao oralismo, tanto no contexto pedagógico, como nos espaços terapêuticos, e frente aos estudos sobre as línguas de sinais usadas pelas comunidades surdas, surge o interesse em assimilar esses sinais/gestos à prática educacional destinada à criança surda, constituindo a abordagem conhecida hoje como Comunicação Total (Moura, 1993)."

presentes nessa proposta estão no funcionamento da linguagem, fortemente apoiada pelos pressupostos da Teoria da Comunicação.

A Teoria da Comunicação descreve as relações entre interlocutores considerando a existência de um emissor, que pretende veicular uma mensagem; um receptor que é alvo dessa mensagem; e a mensagem propriamente. Como requisito para que a co-

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

“Para a Teoria da Comunicação, a linguagem é concebida, então, como um código que propicia um reservatório de mensagens possíveis. Assim, a linguagem tem um papel acessório, estando subordinada à própria comunicação. A linguagem tem apenas um papel de representação, num processo social que se constitui antes e fora dela.”

Para a Teoria da Comunicação, a linguagem é concebida, então, como um código que propicia um reservatório de mensagens possíveis. Assim, a linguagem tem um papel acessório, estando subordinada à própria comunicação. A linguagem tem apenas um papel de representação, num processo social que se constitui antes e fora dela. Em tal contexto, o termo comunicação aparece como transparente e auto-explicativo, podendo ser visto como algo em si mesmo e como não controverso. Considera-se que as pessoas tendem a comuni-

car-se sem problemas, que compreendem adequadamente tudo que o outro queira partilhar e que a presença de um código/língua comum garante o sucesso da comunicação (Rubino, 1994). O que escapa a isso não é inerente ao processo; é ruído ou anomalia. Ademais, a falta de transparência, os momentos de ‘desfuncionamento’ ou de ‘ruídos na comunicação’ não são problematizados enquanto parte da própria natureza da interlocução.

No contexto da Teoria da Comunicação, a relação adulto-criança é considerada como uma relação de comunicação simplesmente — isto está

marcado pela idéia de que a atividade lingüística é algo que se dá entre dois interlocutores ‘empíricos’, resultado imediato da experiência. Nessa perspectiva, comunicação e interação podem ser tomados como sinônimos, a linguagem passa a ocupar um lugar acessório e o social não tem ligação direta com o lingüístico (Rubino, 1994). A linguagem seria vista como o meio pelo qual dois ou mais interlocutores, iguais e constituídos fora da linguagem, ‘trocam’ mensagens, ou se alternam na produção lingüística.

A Teoria da Comunicação

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

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

Sanders (1971), que defende uma abordagem de estimulação multisensorial para as pessoas surdas, deixa ver em seu trabalho a aceitação de vários pressupostos da proposta behaviorista, bem como sua concordância com o modelo de funcionamento da linguagem proposto pela Teoria da Comunicação. Essa proposta é largamente assumida por fonoaudiólogos que,

como Sanders, preconizam o trabalho com a detecção do som, atenção, localização, e discriminação. Organizam uma forma de trabalho na qual, inicialmente, opera-se com sons grosseiros, para depois atingir os sons da fala. No contexto do trabalho com a fala, é proposta uma hierarquia que vai das vogais, para sílabas e palavras chegando ao nível das frases. Pressupõem-se uma série de pré-requisitos necessários para aquisição de fala como: treinamento auditivo, seguido de trabalho de propriocepção dos pontos articulatórios, treinamento para a produção de fonemas — para se alcançar, mais tarde, palavras e frases. São eleitos, primeiramente, os fonemas mais visíveis — e se trabalha com nomeação, repetição de palavras e frases e substituição de elementos nas frases.

A prática fonoaudiológica (seja ela oralista ou de comunicação total) que se pauta pelos pressupostos da Teoria da Comunicação está baseada na crença de que há uma linha direta entre a língua e os objetos do mundo, apoiando-se, predominantemente, em aspectos perceptivos do sujeito. O que se vê como resultado desse modo de trabalho terapêutico, em geral, é a aquisição, pelo surdo, de um vocabulário rígido e uma compreensão atrelada ao sentido literal (Rosa, 1998).

A Fonoaudiologia, de

modo geral, desenvolveu ao longo dos anos um conjunto de conhecimentos e técnicas terapêuticas na busca de conhecer e interagir com o homem enquanto sujeito que se comunica. Para a Fonoaudiologia interessa (ou deveria interessar) a linguagem vinculada ao sujeito, comprometida com aquele que está se comunicando (Severino, 1996). Esta forma de definir a Fonoaudiologia aponta para uma concepção ampla do fazer fonoaudiológico, não restrita ao enfoque saúde-doença, abrindo espaço para questões educacionais, sociais e clínicas.

Por sua história e características, a Fonoaudiologia, por muito tempo, passou ao largo de várias questões concernentes à linguagem, atendendo-se a um trabalho que focalizava apenas parte dos aspectos lingüísticos envolvidos na produção discursiva dos sujeitos surdos. Foram desenvolvidas muitas técnicas focalizando o trabalho articulatório, as questões fonéticas e/ou fonológicas, questões sintáticas e semânticas, sempre numa perspectiva metalingüística pouco interessada nas questões do funcionamento da linguagem como um todo (Coudry, 1988 e Freire, 1995).

O caráter de mera correção ou ensino, central na Fonoaudiologia por muitos

anos, remonta às suas origens, uma vez que ela nasce ligada ao ensino de língua e do 'bem falar' (Cavalheiro, 1997). Sua tarefa de ensinar a falar foi requerendo mais e mais especialização e a atuação fonoaudiológica foi configurando-se, preferencialmente, como uma atividade 'reabilitadora'.

Contudo, com o passar do tempo, uma outra forma de conceber a Fonoaudiologia foi se organizando em oposição à Fonoaudiologia meramente reabilitadora. Talvez o insucesso terapêutico em muitos casos e as teorias de linguagem apontando para o

"Para a Fonoaudiologia interessa (ou deveria interessar) a linguagem vinculada ao sujeito, comprometida com aquele que está se comunicando"

interesse em se considerar a linguagem humana em funcionamento (Lier-de-Vitto, 1994), compreendendo a linguagem como constitutiva do sujeito, preocupada com as interações entre os interlocutores e os modos como ela se dá, focalizando 'modos de construção' das práticas enunciativas e discursivas, levaram a Fonoaudiologia a se rever e a buscar abordagens diferentes daquelas apoiadas exclusivamente em técnicas e treinamentos. Passou-se, então, a considerar os processos interlocutivos compreendi-

dos em seus aspectos históricos e culturais (Freire, 1995).

Diante de tais reflexões, de que modo pode-se trabalhar questões relativas à linguagem com sujeitos surdos? Este questionamento não pertence, exclusivamente, à Fonoaudiologia, mas a muitas áreas que, envolvidas no atendimento das pessoas surdas, percebem que seu grande problema está centrado nas questões de linguagem e de acesso a uma língua e não somente nas questões de produção de fala.

Esta problemática aflige aqueles que se interessam pela educação dos sujeitos surdos há muito tempo. Desde o final do século XVIII contamos com registros que apontam para tais dificuldades (Lacerda, 1996). Já nesta época colocava-se a polêmica da adequação ou não do uso das línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas em sua educação. Contudo, só mais recentemente, a partir dos anos 60, é que publicações e discussões sobre experiências com as línguas de sinais fizeram surgir uma perspectiva de trabalho que contempla uma língua/linguagem para o surdo. Uma língua estruturada, natural, que pode levá-lo a um desenvolvimento pleno e à sua constituição enquanto sujeito, aceitando com uma saída justa e honesta para o trabalho com as pessoas surdas (Scliar, 1997; Brito, 1995 e Sacks, 1990).

Se faz necessário, então, definir melhor a concepção de linguagem aqui assumida. A linguagem é vista como atividade constitutiva dos sujeitos. É nela, por ela e como ela que nós, seres humanos, nos tornamos *humanos*, nos apropriamos da cultura circundante e temos acesso aos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade. Além disso, uma das características fundamentais da linguagem é permitir a reflexividade. Ela tem a propriedade e a possibilidade de se remeter a si mesma. Ou seja, fala-se da linguagem com e pela linguagem.

Os indivíduos de uma mesma cultura partilham um certo sistema de signos — a língua — que permite que eles interajam entre si de modo bastante satisfatório. As palavras — que são os signos constitutivos de uma língua — têm um significado mais ou menos comum para os membros dessa comunidade, podendo, entretanto, ter sentidos bastante diversos de uma pessoa para outra (Vygotsky, 1984). Esta característica da linguagem permite que os membros de uma comunidade possam se compreender entre si e, ao mesmo tempo, que múltiplos sentidos, nem sempre esperados ou desejados por esses mesmos membros, fiquem em circulação configurando a po-

lissemia da linguagem.

É também pela linguagem que se torna possível organizar/agrupar ocorrências, criando categorias conceituais. Neste sentido a linguagem configura conceitos e formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e os objetos do conhecimento, envolvendo significados e sentidos.

É pela linguagem e na lin-

“Reduzindo a linguagem do surdo à sua produção articulatória ele fica privado de um desenvolvimento pleno.”

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

A mediação semiótica (me-

dição que se dá através dos sinais, dos signos, das palavras, etc.) é que permite também a incorporação do sujeito ao meio social e, como consequência, a apropriação deste. Os sinais provenientes do meio social são captados por canais (órgãos perceptuais) dos sujeitos. No caso do surdo, ele, como os demais membros da comunidade, deveria se apropriar da cultura da comunidade em que está inserido através do mediador semiótico usado por excelência, que é a linguagem oral. Porém, os surdos constituem um grupo minoritário que tem dificuldades de acesso a esse mediador. Contudo, eles se apropriam da cultura, mas isso parece ser feito com muitos problemas (Lacerda, 1996).

Um trabalho fonoaudiológico que realmente pretenda trabalhar com a linguagem do outro precisa contemplar as questões aqui apontadas. Precisa estar atento aos problemas de linguagem dos sujeitos surdos e à sua dificuldade de acesso à cultura do grupo ao qual pertencem. Infelizmente, o trabalho de oralização e audibilização, tradicionalmente desenvolvidos pelos fonoaudiólogos, em geral, não permite uma ação que assuma a linguagem em toda sua amplitude. Reduzindo a linguagem do surdo à sua produção articulatória ele fica privado de um desenvolvimento pleno.

Nesse contexto, a proposta de uma abordagem bilíngüe nos processos educacio-

“O fonoaudiólogo que pretenda trabalhar com a linguagem, e não apenas com um segmento dela, precisa, então, incorporar a abordagem bilíngüe, transformando sua prática na busca de torná-la mais adequada no que se refere ao atendimento integral da pessoa surda.”

nais e terapêuticos voltados para a pessoa surda, na qual ela deve ser exposta o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ela sem que sejam necessárias condições especiais de ‘aprendizagem’, surge como uma proposta de trabalho com língua que permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem e que possibilita ao surdo um desenvolvimento integral (Lacerda, 1998). A abordagem bilíngüe preconiza, ainda, que também seja ensinado ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos através da língua de sinais.

O fonoaudiólogo que pretenda trabalhar com a linguagem, e não apenas com um segmento dela, precisa, então, incorporar a abordagem bilíngüe, transformando sua prática na busca de torná-la mais adequada no que se refere ao atendimento integral da pessoa surda.

Mas incorporar este modo de agir à prática clínica exige

mudanças que não se fazem de maneira fácil. É preciso descobrir um novo modo de atuar, não descrito, ainda por construir, que contemple as necessidades aqui expostas. Baseado nos conhecimentos teóricos desenvolvidos, o cotidiano do trabalho fonoaudiológico pode gerar situações que favoreçam a elaboração de novos conhecimentos.

É necessário pensar em uma prática clínica aberta, criativa, que atuando junto ao surdo propicie que este se constitua enquanto sujeito *com, pela e na* linguagem. Falar ou não falar não deveria ser o foco do trabalho terapêutico. O fonoaudiólogo deveria buscar *com* o sujeito surdo, quando necessário, caminhos de acesso à língua de sinais, à língua do grupo majoritário ao qual ele pertence, seja na modalidade oral e/ou na modalidade escrita. É preciso reconhecer as peculiaridades linguísticas dos sujeitos surdos e respeitar seus modos de construção e apropriação da linguagem e, neste espaço, construir um fazer consequente da clínica fonoaudiológica.

Referências Bibliográficas

- BRITO, L. F. (1995) — *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- CAVALHEIRO, M.T.P. (1997) — A saúde e a Educação na Prática e na Formação do Fonoaudiólogo, in LACERDA, C.B.F. e PANHOCA, I (orgs) — *Tempo de Fonoaudiologia*, Taubaté: Cabral Ed Universitária.
- CICCONE, M. — *Comunicação Total*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Cultura Médica, 1996
- CHOMSKY, W. (1965) — *Aspect of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: The Mit Press.
- COUDRY, M.I.H. (1988) — *O Diário de Narciso — Discurso e Afasia*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- FERNANDES, E. (1989) — *Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1986) — *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FITZGERALD, E. (1949) — *Straight language for the deaf*. Washington, Alexander Graham Bell Association.
- FREIRE, R.M. (1995) — *A linguagem como processo terapêutico*. São Paulo: Plexus.
- GERALDI, J.W.(org.) (1984) — *O texto na sala de aula — Leitura e Produção*. 2ª ed., Cascável, Assoeste.
- GESUELI, Z.M. (1998) — *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP.
- GÓES, M.C.R. (1996) — *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas, Ed. Aut. Associados.
- LACERDA, C.B.F. (1996) — *O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação.
- _____ (1998) — Uma experiência fonoaudiológica na abordagem bilíngüe, Rio de Janeiro, *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos*, INES — MEC.
- LIER-DE VITTO, M. F. (org.) (1994) — *Fonoaudiologia: No sentido da linguagem*. São Paulo: Cortez Editora.
- MOURA, M.C., LODI, A.C.B. e PEREIRA, M.C.C.(orgs) (1993) — *Língua de Sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art.
- PIAGET, J. (1976) — *A equilibração das estruturas cognitivas — problema central do desenvolvimento*, Rio de Janeiro, Zahar.
- POLLACK, D. (1970) — *Education audiology for limited hearing infant*. Springfield, IL: Charles C. Tomas.
- ROSA, A. M. (1998) — *(Res) significando a questão da linguagem no trabalho com a criança surda*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RUBINO, R. (1994) — Entre ver e ler: O olhar do fonoaudiólogo em questão. In LIER-DE VITTO(Org.) — *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. São Paulo, Cortez Ed.
- SACKS, O. (1990) — *Vendo Vozes. Uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago.
- SANDERS, D. A.(1971) — *Aural rehalitation*. New Jersey: Pretince Hall, INC, Englewood, Cliffs.
- SEVERINO, A.J. (1996) — A fonoaudiologia como ciência: perspectivas epistemológicas, in PASSOS, M.C. (org.) — *Fonoaudiologia: Recriando seus sentidos*, São Paulo: Plexus.
- SKLIAR, C. (org) (1997) — *Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- TRENCH, M.C.B.(1995) — *A criança surda e a linguagem no contexto escolar*. Tese de Doutorado, PUC-SP.
- YVOTSKY, L.S. (1984) — *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1986) — *Fondamenti di Difettologia*. Roma: Bulzoni.
- _____ (1989) — *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.