

* Professora de Pré-escola especial - INES-RJ
Fonoaudióloga
Professora titular na disciplina de audiologia Educacional — Faculdade de Fonoaudiologia — Universidade Estácio de Sá — RJ
Psicanalista

A Linearidade do PORTUGUÊS escrito e uma Proposta Bimodal numa Pré-escola de Surdos

Considerações teóricas sobre uma proposta bimodal

Seja pelo caráter epistêmico das questões que trago – o que demandaria um texto seguramente mais extenso –, seja pela polêmica de cunho ideológico, que o assunto levanta como estratégia alternativa, devo reconhecer que tratar dessa matéria, no exato espaço deste item, não é tarefa fácil.

Necessito, pois, neste seu início, anunciá-lo como um escrito, cujo percurso estará atravessado por entroncamentos, que apenas estarei balizando com algumas referências bibliográficas. Referências, estas, por onde o leitor mais interessado poderá percorrer novas rotas, com o fim de visitar outras paragens, por sua própria conta. Somente podendo contar com este interjogo, então, parece-me mais viável a empreitada, que se segue.

LIBRAS, PORTUGUÊS e uma proposta bimodal particular

Feitas as advertências cabíveis, opto por tomar estas duas línguas, primeiro no que cada uma traz de similar à outra, para depois diferenciá-las sob certos ângulos, em particular. Isto feito, estarei partindo para levantar hipóteses de trabalho, que ofereçam suficiente suporte ao modelo bimodal em questão.

Assim, de início recoloco o fato de que uma e outra são legítimas, enquanto línguas naturais, o que a lingüística já pode confirmar, de vez. Tanto uma quanto a outra permitem a prática de símbolos socialmente partilháveis (Grosjean-

Lane, 1979: 13-31).

Sabe-se, ainda, que em contextos específicos uma e outra se dão como línguas maternas, sejam seus falantes surdos, ou não. A tal respeito, cabe assinalar a realidade de que uma grande maioria de ouvintes filhos de surdos tem a LIBRAS como língua materna, como o que se dá com surdos de pais surdos, o que é de se esperar, levando em conta a prática dessa língua por parte de pais que não são ouvintes. Processo exatamente similar ao que se dá entre pais e filhos, que praticam o PORTUGUÊS porque podem ouvir. E, aqui, devo insistir que tomo como língua materna aquela que nasce em espaços iniciais de interações simbólicas fundantes. Ou seja: é a língua que não se ensina e nem se aprende, sendo que por ela, numa família, se reconhecem e são reconhecidos seus filhotes como membros de um núcleo parental, comum, de origem (Ciccone M. e cols., 1996: 109-14).

Num início, porém, cabe referir que não é um PORTUGUÊS, em si, assim como não é a LIBRAS, como línguas

brasileiras, que servem às figuras maternas no período crítico em que os filhos – surdos, ou não – são falados por elas, num processo do qual nascem línguas maternas. O que se dá, nesse período, é da ordem de algo que alguns lingüistas convencionaram chamar de “baby-talk” – seja ele sinalizado, ou oralizado. Algo assim como uma linguagem que simplifica uma língua, enquanto se enriquece esta linguagem com olhares, toques corporais, cheiros, acolhimentos, por exemplo, deste processo relacional nascendo, então, as primeiras matrizes de significações lingüísticas.

Isto posto, parto para acrescentar, em linhas gerais, aspectos pelos quais LIBRAS e PORTUGUÊS se diferenciam, na especificidade daquilo que me interessa ~~mais~~ diretamente, no momento. E início pelo fato real de que, ao contrário do PORTUGUÊS, a LIBRAS é falada por um segmento minoritário de brasileiros, já que por uma projeção, de dados internacionais, pode-se cogitar sobre um e meio por cento de nossa população nacional, como portadora de algum tipo de prejuízo auditivo. (*Schildroth - Karchmer, 1986*). Outrossim, acrescenta-se a este um outro fato: mais de noventa por cento dessa minoria vem de lares de familiares ouvintes, o que se justifica pela multiplicidade de fatores etiológicos na área da surdez. Assim, se não se está defendendo a bandeira ideológica de um “deaf-power”, o que já comentava em itens anteriores, muitos profissionais – como no meu caso – não têm partido da distorção de predeterminar, para todos

os surdos, a LIBRAS como língua materna. E, isto, porque não tem sido nosso o propósito de predeterminar, consequentemente, um prejuízo simbólico significativo, no desenvolvimento mais precoce de nossos surdos menores de pais ouvintes.

Tais constatações, por sua vez, nos conduzem a questões sobremaneira importantes, quando cogitada a linguagem humana como o que de mais urgente se deve franquear à população de crianças surdas, que nos chegam, e para as quais a língua oral de seus familiares ouvintes não lhes fica disponível, pelo simples fato de que elas não ouvem. Principalmente, quando se sabe que qualquer tipo de artificialismo, aí, vai estar criando obstáculos danosos numa história de vida, na medida em que crianças surdas são ainda assim crianças, e uma prática da língua ouvida não pode ser tida como conquista natural, para elas, num prazo necessário às interações fundantes, naquele período crítico.

Isto posto, vale assinalar o quanto estudos feitos sobre as línguas de sinais de vários países têm trazido de valores, que para a ciência da lingüística têm servido como objetos de reflexão e revisão de conceitos anteriormente estabelecidos. Sejam estes valores da ordem de preceitos próprios, tomados eles *Strictu sensu* – como o de uma concepção de gramática de uma língua, por

exemplo – sejam de uma ordem maior como o que se dá com o que se pode ter como língua materna, para os filhos da espécie. Isto é, na atualidade, estes estudos têm podido confirmar a tese mais atual de que a língua materna e a língua da cultura são valores que se atravessam e, a um só tempo, mantêm atributos próprios – algo que tem dado origem a conceitos teóricos mais capazes de conferir uma suficiente clareza à noção de discurso, como espaço de incorporação da fala numa língua.

Para alguns teóricos, é verdade, dados como estes ainda não puderam ser assimilados, de vez. Por exemplo, para os que preconizam o PORTUGUÊS como língua estrangeira para todos os surdos, uma negação de um saber, de tal cunho, condenou-os a se alienarem em considerações como aquela que pressupõe uma língua como determinante de cultura, por si só – o que tentaram argumentar pelo caráter de formação social da mente, que uma língua também implica, até como resultado de uma inteligência coletiva.

Veja-se, pois, o quanto de complicação anexou-se ao reconhecimento de legitimidade e autonomia das línguas de sinais. O quanto de revisões surpreendentes este reconhecimento impõe, inclusive no que tem a ver com a língua e cultura. Principalmente, porque tudo isto veio junto de um valor mais contundente: aquele que fala de uma diferença e que, para alguns, foi confundido com o que se tem em diversidades culturais. Confusão para cujo endosso seria necessário, que se pudesse imaginar o despropósito de culturas de

homens e culturas de mulheres, já que aí se tem, em última instância, a questão da diferença numa sua dimensão mais fundamental.

Entretanto, é oportuno que se diga, que não fosse já a for-

uma comunidade própria, mas de fato são bastante integradas nas atividades diárias da ilha" (ibid: 62 — trad. minha).

Comprova, ainda, a partir

“Veja-se, pois, o quanto de complicação anexou-se ao reconhecimento de legitimidade e autonomia das línguas de sinais.”

ça de contra-argumentos de peso, como estes, tem-se ainda, à mão, um fato seriamente pesquisado, pelo qual se pôde, mais simplesmente com certeza, concluir sobre aquelas impropriedades. E, com isto, me refiro a algo que nos chegou de estudos feitos por J. Woodward (1982: 51-74) sobre um fato sociolinguístico pesquisado numa ilha (Providence Island), localizada em seu país – Estados Unidos da América –, onde a incidência de surdos na população é de duas a três vezes maior do que a que se tem como comum. Ali, ele constatou, que devido a tal contingência a população ouvinte fez-se bilíngüe: fala tanto o inglês, quanto fala uma língua de sinais local.

À respeito das conclusões a que chegou, Woodward presta informações deveras esclarecedoras. Entre outras, a de que:

“pessoas surdas, em Providence Island, não formam

de dados pesquisados, que a aceitação por parte dos habitantes ouvintes, da língua de sinais local, permitiu aquela integração decorrente. Entre outras, à questão posta aos ouvintes sobre se:

“podem os surdos se locomoverem, livremente, e falar com todos na ilha, ou necessitam estar mais uns com os outros?” (id. ibid)

Obteve-se, quase na totalidade, a resposta comum de que aqueles surdos podem relacionar-se com todos, e falar com todos, tanto quanto o fazem os ouvintes do lugar. (falar, aqui, foi referido à língua de sinais local).

Vê-se, como este fato pesquisado esclarece, que surdez e língua de sinais não engendram, por si, uma leitura particular de mundo. De onde se levanta a hipótese de que a não aceitação desta língua é o que tem causado uma exclusão de surdos, quer de suas famí-

lias, quer de nossas comunidades em geral. E que, nessa medida, o que já se confundiu naquela consideração, que alguns insistem em defender, sobre uma pretensa cultura de surdos, tem sido na verdade a coisa de uma minoria que, penalizada por sua condição de falante de uma língua diversa, foi posta, durante tanto tempo, num isolamento típico. Minoria, que, só mais recentemente, tem podido ser vista, com muito atraso é verdade, como formada de sujeitos, que já clamam por seus direitos à uma cidadania plena, pela própria fala.

Outrossim, é bom e justo que se entenda que aquele fenômeno social em Providence Island é ímpar. Que aquela situação é exceção da regra e que, portanto, há que entender-se, que no restante do mundo as minorias surdas não vão poder contar com toda uma população de parceiros ouvintes bilíngües. Mas, ainda assim, é verdadeiro que todos os que convivem mais diretamente com eles, devem aprender sua língua de sinais. E estou incluindo, mais imediatamente nisto, seus pais ouvintes e os profissionais de educação, nesta área.

Volta-se, então, à questão da língua materna para dizer-se que, no caso de surdos de pais ouvintes, também ela deve nascer da relação com uma mãe. E que, mesmo não sendo algo da ordem do comum, desta relação pode nascer um

bilingüismo atravessado por esta partilha. De tal forma, que não se vai poder definir qual das línguas brasileiras tem valor maior na história de vida de nossos surdos menores.

E isto, desde que se implementem estratégias bimodais capazes de franquear a eles, num período crítico, um "baby-talk", onde se incluem infantes e suas figuras maternas, para que então se vá depois oferecer-lhes indícios visuais, outros, do nosso PORTUGUÊS, ao mesmo tempo incluindo a LIBRAS, de forma autônoma, em nossos programas educacionais.

Considerados assim esses pressupostos, vão resolver-se numa instância a questão da diferença, entre ouvir e não ouvir, e a questão do que se dá de mais natural no domínio da LIBRAS, por parte das crianças brasileiras surdas. Ou seja: não se vai cogitá-las como deficientes, e nem como estrangeiras no próprio país.

A tal respeito, devo informar que, em meus pressupostos, a hipótese bimodal alternativa, que trago, estará se importando, também, com estas questões. Acrescento, porém, que seus suportes de base devem ser tomados de outros aspectos, que diferenciam LIBRAS e PORTUGUÊS, matéria com a qual passo a me ocupar, no que se segue.

Assim, tem-se que se para a criança ouvinte a aquisição de uma língua oral é um processo natural, para o surdo, em geral, é natural o processo de aquisição de uma língua de sinais. Natural, aqui, como o que

se dá pela via de uma eficiência instrumental do sujeito da linguagem, seja ela oral, seja de sinais. No caso do ouvinte, por uma sua condição orgânica auditiva preservada. Já no caso do surdo, pelo que há nele de preservado, em detrimento da lesão que porta. Ou seja: a LIBRAS é uma língua legítima, que se processa por uma modalidade espaço-visual, o que a torna de imediato diversa das línguas orais (Brito L., 1996: 11-12) e isto pode implicar o fato de que, mesmo privado de audição, por ela um surdo pode exercer-se como falante, de forma natural, dentro do que se espera na espécie.

Nesse sentido, estudos já bastante avançados têm servido para atestar, que inclusive do ponto de vista do nosso cérebro há algo de semelhante, no que concerne a processadores centrais nobres a serviço de funções lingüísticas comuns, às duas línguas: oral e de sinais. E, isto, confirma o fato de que, embora modalmente diversas, as práticas das duas línguas são ocorrências naturais, apesar de ambas se diferenciarem na funcionalidade de seus processamentos de sinais – no caso, acústicos e ópticos, respectivamente. E chega-se aqui a um dos fatores que se consideram, mais diretamente, no modelo bimodal, que serve ao nosso tema.

É preciso, contudo, que se faça uma certa demora nos tópicos, que alço à tona. Uma maior clareza no que acabo de pontuar, para que possa argumentar sobre isto, no momen-

to oportuno. E, com tal intento, começo pela consideração já conhecida, que falantes de LIBRAS têm demonstrado maior índice de coesão e de coerência em suas produções pelo nosso PORTUGUÊS escrito, quando comparados a parceiros surdos, que não são sinalizadores (Brito L. e Santos D. - IN: Ciccone e cols., 1996: 152-69). Tal fato pode explicar-se pela legitimidade da LIBRAS, enquanto língua que permite, ao usuário, expressar-se de modo ainda assim coeso – embora com incorreções típicas – numa outra língua, que por contingência própria ele não domina. E consonante com isto, vieram os dados da neurologia, que inclusive servem para atestar que as línguas de sinais são tratadas, como tal, pelo cérebro humano, que para elas tanto quanto para as línguas orais dispõe, predominantemente, do hemisfério esquerdo (Neville e Bellugi – IN: Grosjean – Lane, 1979:68).

No entanto, em detrimento desses achados científicos, reais, há que não desconsiderar o fato também real que – coesão à parte – o PORTUGUÊS escrito para quem nasceu surdo (assim como a forma oral dessa nossa língua) permanece sendo algo problematizado. Especificamente, levada em conta a função plena de uma língua escrita, que deve se incluir numa proposta educacional, que se quiser bilíngüe, como já argumentei.

A tal respeito, e ao tratar sobre o que provoca aquele dado impasse, opto, como o tema deste item já indica, por demarcar, mais seletivamente, certas causas destas ocorrências, que então tomo como mais pertinentes ao que me ocupa no momento.

Nesse sentido, recoloco para referência inicial a constatação

de que os modos de produção da LIBRAS e do PORTUGUÊS diferenciam-se em canais, que não lhes são comuns. E que este dado inclui aquele outro, já colocado, permitindo dizer-se que: embora tratadas pelo cérebro humano como línguas – incluída aqui a predominância do hemisfério esquerdo para ambas – sabe-se, já, que as línguas de sinais processam-se, no cérebro esquerdo do usuário, por uma organização espacial, ao invés de seqüencial como o que se dá no cérebro esquerdo do falante de uma língua oral, como a nossa, ou de uma sua escrita. (Sacks O., 1993: 111-12).

Assim, a diferença dos dois modos de processamentos lingüísticos – espacial X seqüencial – das duas línguas, em questão, traz à luz um novo valor importante, ou seja: sabe-se, a tal respeito, que não se deve supor que todo um conjunto de possibilidade visual-cognitiva, em falantes de uma língua de sinais, é transferido para o lado esquerdo do cérebro. Ao contrário disto sabe-se também que, como coloca Sacks (op. cit: 114) “desenvolve-se nos sinalizadores uma maneira nova, e extraordinariamente sofisticada, de tratamento do espaço: um novo tipo de espaço, que não tem equivalente em pessoas ouvintes”. Algo assim como um universo de funcionamento visual-espacial com caráter tal, que permi-

te a quem é surdo uma linguagem de sinais altamente especializada e, definitivamente autônoma às orais.

De fato, a descoberta de que uma língua de sinais organiza-se no hemisfério esquerdo leva a outra: de que produz-se neste hemisfério de seu falante um espaço visual lingüístico inteiramente diverso de um outro, que se dá no hemisfério direito, não-lingüístico, e que na espécie é topográfico. E isto se tem atesjado, de

“De tal forma, que não vai se poder definir qual das línguas brasileiras tem valor maior na história de vida de nossos surdos menores.”

forma surpreendente, em pesquisas com sinalizadores com graves lesões no hemisfério direito, onde situam-se habilidades topográficas visuais, como o que se dá nos ouvintes. Naqueles sujeitos, pôde ser constatado que estas habilidades topográficas ficam prejudicadas e que, apesar disto, suas sinalizações ficam preservadas, no sentido de que elas podem expressar-se, livremente, inclusive no que concerne a conceitos lingüísticos, que se constróem à sua esquerda, no espaço.

Nesta exata medida, as hipóteses dos estudiosos são de que, ao invés de uma habilidade apenas topográfica, é a capacidade de separar conjuntos de um fluxo contínuo de movimentos o que franqueia ao sinalizador uma especialização típica de seu modo espaço-

visual lingüístico: – uma dada análise de movimentos. O que, analogamente, se dá de modo diverso na capacidade, de um ouvinte, para decompor e analisar, numa enunciação oral, um contínuo e sempre mutável padrão de sinais acústicos. E, aqui, explicita-se a questão do tempo como algo que pode ser tido como de simultaneidade de ocorrências nas línguas de sinais, enquanto que nas orais esse tempo se dá numa sucessão.

De fato, no que afirma Luria (1980: 130-43) se vê que as línguas orais implicam condições típicas de linearidade para uma sua prática adequada. Entre elas está a que nos permite, auditivamente, um acesso importante a cadeias de palavras, que se iniciam por elos sucessivos – um após o outro – e que formam um contínuo, a partir do qual seguem-se construções das mais simples às mais complexas, inclusive com termos distantes, na ausência definitiva de uma simultaneidade de componentes.

A partir, pois, dessa relação de fatores, pode ficar mais claro o duplo obstáculo que uma surdez precoce traz a quem nos procura para atendimento: a prática de uma língua oral – mesmo em sua forma escrita – não lhe fica naturalmente disponível, tanto pelo seu aspecto sonoro, quanto pelo seu cunho prevalente de organização linear. E vai daí, que uma hipótese sobremaneira

coerente com tudo isto, pode ser a de uma prática bimodal, que considere o fato, já de algum tempo constatado, que ainda em nossa língua escrita, mesmo sendo ela de ordem visual, a organização que a engendra usa também da linearidade como valor constitutivo. O que não se dá, de forma econômica e natural, pelo modo visual-espacial típico por onde os surdos processam um seu tempo lingüístico, pela via de uma simultaneidade de ocorrências.

Veja-se, portanto, que estratégias alternativas devem ser pensadas para que nossos surdos possam ler e escrever. Alternativas que lhes possam ser mais viáveis, atendidas as especificidades que lhes estão disponíveis, enquanto sujeitos preservados que são.

De fato, se as organizações das línguas de sinais indicam processos funcionais de um cunho visual-espacial diverso, seguramente por isso devem pensar-se novos modos de presentificar-lhes o PORTUGUÊS que, por falta de um acesso natural, lhes fica interdito como algo não apropriável, num seu uso pleno.

Pensando assim, têm-se aconselhado práticas bimodais desde um início, quando mães ouvintes têm recebido, da parte de profissionais especializados, os incentivos necessários a um "baby-talk", que inclua ambos: cada uma delas e o seu filhote surdo. Bimodalismo, aqui, que pode ser tomado como uma concomitância de sinais e oralizações, e que em cada uma dessas histórias de vida será sempre novo, como o que se dá nos mundos simbólicos de quaisquer dessas relações

fundantes. E temos constatado, por aí, que fica mais natural para estes dois personagens – mãe ouvinte e filho surdo – o acontecimento que planta a humanização desses filhotes que não ouvem, porque de suas primeiras matrizes de significações lingüísticas não se exclui a fala de uma mãe. Não se está a fazer deste filhote um estrangeiro em seu próprio lar.

Por outro lado, temos estado atentos para que tais práticas fiquem restritas àquele espaço familiar dado. Até porque se sabe, que a clínica ou a escola são espaços novos nessa história – mesmo que nelas medeie muito afeto – na medida em que uma terapeuta ou a professora não são a mãe. E porque não há, de fato, um 'continuum' que vá da família para qualquer instituição da cultura, ou seja: um 'continuum' que parte da família segue, definitivamente,

aprendizado da LIBRAS, o especialista deve se ocupar com seu trabalho profissional cuja expectativa pretende ser bilíngüe. E, como não estou aqui me referindo a uma proposta ideológica, fica claro que me reporto ao uso autônomo da LIBRAS e do PORTUGUÊS com estratégias bimodais, que possam dar conta deste último de forma alternativa e episódica.

A tal respeito, cabe que se insista, que em instância alguma deve ficar uma estratégia bimodal como algo que desconsidere a importância e a legitimidade da LIBRAS. E, assim, não há, como imaginam alguns, qualquer cunho de permissividade na idéia de

"Veja-se, portanto, que estratégias alternativas devem ser pensadas para que nossos surdos possam ler e escrever. Alternativas que lhes possam ser mais viáveis, atendidas as especificidades que lhes estão disponíveis, enquanto sujeitos preservados que são."

na direção de nova família, e assim por diante, de modo natural, como já referi.

No que diz respeito ao trabalho institucional, portanto, há que se buscar por novas estratégias bimodais. E, enquanto a família segue no seu

busca de uma prática bimodal. Não é qualquer técnica ou recurso o que se quer para usar, mas algo que respeite o surdo em sua qualidade de não-ouvinte, para que, no real, possam ser projetadas programações bilíngües, na área.

De fato – e como já dizia no item anterior – tem-se que desde o ano de 1987, em nosso modelo brasileiro, abandonou-se o uso de uma simplificação de sinais, que até então se vinha usando simultaneamente ao PORTUGUÊS oralizado. E tal se deu pela constatação, que já referi, de que sinais simplificados simultâneos mais atrapalhavam do que podiam ajudar. Isto devido a que causavam um tipo de ruído sobre o PORTUGUÊS, o que se pôde entender melhor a partir dos dados que acabo por trazer ao presente artigo, ou seja: – não há linearidade natural nas línguas de sinais, e uma simplificação daquele tipo termina por potencializar, ainda mais, aquele impasse por uma interferência sobre o PORTUGUÊS, que não pode ser presentificado pelo modo visual-espacial se não se levar em conta a especificidade desse modo, numa sua função não-topográfica típica para quem é surdo.

Por razões como estas, vem este meu artigo ao qual se junta um item que trata de uma alternativa bimodal. Item, que fala de um modelo particular, entre tantos outros disponíveis na área. E vem este artigo, então, como um texto que pretende deixar em relevo a questão central de que, para pensar-se em surdos brasileiros bilíngües, há que não desconsiderar o fato de que, mesmo falantes ideais da LIBRAS, surdos permanecem surdos – o

“E tal se deu pela constatação, que já referi, de que sinais simplificados simultâneos mais atrapalham do que podiam ajudar.”

que lhes confere uma qualidade a ser tomada, epistemicamente, em projetos que lhes pressuponham também o PORTUGUÊS, mesmo que escrito.

Finalizo este item, pois, advertindo que o que se terá no próximo deve ser tomado, focalmente, como algo que empresta parte de uma prática pedagógica aos pressupostos teóricos, que vieram sendo sublinhados. Ficando a oferta do modelo particular, que se segue, no lugar daquilo que vem e deixa um necessário aberto para outras alternativas afins. Como que à guisa de um anexo para o que se tratou até aqui e, todavia, à serviço de um seu término apenas, e circunstancialmente, provisório.

De fato, e antecipando algo a respeito, o modelo em pauta vem para tomar, como uma de suas questões centrais, especificamente, a consideração de que é possível cogitar-se sobre uma iniciação de surdos menores no caráter de linearidade de nossa língua escrita. Consideração cuja hipótese, como se vai perceber, busca na voz humana um suporte alternativo, que vem para fornecer uma materialidade ne-

cessária ao processamento do tempo seqüencial do nosso PORTUGUÊS escrito. Materialidade à qual somam-se indícios visuais, que a estarão presentificando.

Não deve esperar o leitor, pois, encontrar no próximo item um tratamento de uma prática ocupada com uma metodologia de ensino do PORTUGUÊS, em seu estatuto de língua. Mas, o tratamento de uma prática particular, que vem como um modelo alternativo ocupado com a facilitação de processos, com os quais uma metodologia de ensino de uma língua vai contar nesta área de educação especial no Brasil.

Uma Estratégia Bimodal para Iniciação num Caráter de Linearidade do PORTUGUÊS Escrito, num Programa Pedagógico Bilíngüe, em Pré-Escola Especial

Para a filosofia da Comunicação Total, o termo bimodalismo surgiu em 1978,

vindo nomear, como já dizia, um tipo de estratégia, pela qual uma mesma mensagem – no caso de uma língua oral – é produzida, congruentemente, por dois modos diversos e concomitantes. Sendo que, por tal alternativa se tem o ganho de presentificar visualmente o PORTUGUÊS, num trabalho que se quer bilíngüe, na área da surdez.

Ao contrário do que imaginam alguns, a eleição desse tipo de estratégia não é algo que pressuponha colocar em risco a prática autônoma da LIBRAS, como já argumentei. É sim, o resultado de uma busca por alternativas epistêmicas, que educadores de seriedade já suficientemente reconhecida empreenderam, com o fito de assegurar uma adequada viabilidade para um programa de fato bilíngüe, na área.

Como pontuei, mais de um tipo de técnica bimodal pode ser encontrado, sendo que neste item vou me ocupar com apenas um deles. E refiro-me ao uso de uma certa variação do que se encontra no método Rochester, muito conhecido nos Estados Unidos.

Entrementes, interessa-me referir que meu interesse pessoal por estratégias dessa ordem começou vários anos atrás, quando via se repetindo um impasse comum, no que concerne à prática de nossa língua escrita, por quase que uma totalidade de escolares

surdos. Chamava-me sempre atenção a inadequação de textos produzidos por eles, como uma constante, não importando diferenças nos métodos usados por especialistas. E mais, eram inadequações que se mostravam, invariavelmente, por uma significativa desarumação linear de elementos, de forma característica.

Devo confessar, que durante algum tempo estive tentada a aceitar a explicação de alguns teóricos, que colocavam como sendo interferência da LIBRAS sobre o PORTUGUÊS, a causa única daquilo. Só depois de um certo período é que me interessei em procurar e encontrei razões afins: era ainda a surdez, o que se dava como contingência, a partir da qual aquela interferência vinha mais como consequência, e menos como causalidade única. A surdez como marca que opacifica os sons e que, por isso, vinha até então mantendo impasses, o que não podia ser resolvido se não se abrisse mão de recursos, que apenas tratavam aquele obstáculo de modo artificial ou, no mínimo, insuficiente.

Já naquela época eram bem conhecidos alguns métodos orais, cuja maior sofisticação consistia em altos investimentos no aproveitamento funcional de restos auditivos, para uma sua conseqüente articulação com oralizações, também estas muito exploradas

por técnicas variadas. E, no entanto, as incorreções persistiam, maciçamente, nos textos escritos pelos surdos trabalhados. Salvo raras exceções, não se podia contar com a escolarização adequada de alunos, nessa área.

Tudo isto vinha clamando por soluções alternativas, e foi quando pude conhecer algumas estratégias bimodais, disponíveis, em programas dados pela Comunicação Total.

Como dizia, no entanto, cabe a este meu texto uma delas, em especial, e devo assinalar que minha opção por abordá-la deveu-se, também, a um seu cunho que me pareceu de máxima simplicidade. Inclusive em seus pressupostos de base. Pressupostos a partir dos quais estarei enfocando, prioritariamente, o que há de linear no PORTUGUÊS escrito, para dizer de uma prática bimodal, pela qual se faz possível uma iniciação de surdos menores nesse caráter de linearidade, indicando como via, inicial, a de uma oralidade nessa escrita. E, para o momento, devo esclarecer o que quero dizer por tal oralidade em tal escrita.

Assim, coloco que tomo por oralidade de uma língua aquilo que, nela, pressupõe a presença de um falante, quando de um seu discurso. O que, em princípio, não caracterizará de fato uma língua escrita, quando quem escreve pode se dis-

tanciar do que disse. (Algo que não ocorre nas línguas de sinais, daí um caráter comum de oralidade em todas elas.)

Outrossim, vale lembrar que uma das características presentes na iniciação de qualquer criança no processo de leitura e escrita passa, num princípio, por um tempo de oralidade, até que, num dado momento, o aprendiz começa paulatinamente a poder afastar-se do próprio texto. Ou a poder ocupar-se com um modo de interlocução com um autor, distante, quando cada vez mais vão sendo dispensáveis quaisquer referências gráficas, (como as de gravuras das páginas lidas num livro infantil) até que o texto passa a ser o espaço único de discurso e, então, podem afastar-se, definitivamente, quem escreveu e quem lê.

Para que tal se dê, necessário se faz um suficiente domínio da língua escrita e nada menos que isso pode dar conta de atender, de fato, à expectativa de uma escola, lugar também desse processo todo.

Por outro lado, devo acrescentar que um outro aspecto presente na iniciação de surdos numa primeira oralidade na escrita, interessa ao modelo bimodal que trago. Isto porque tal aspecto refere-se a uma sonorização da fala, que qualquer principiante utiliza, quando lê, ou quando escreve textos. E isto interessa, em princípio, como aspecto que utilizo como apoio para a abordagem da mesma questão da linearidade no PORTUGUÊS

escrito, o que devo retomar mais adiante.

Isto posto, e em se tratando de um programa desenvolvido com menores surdos, algumas considerações específicas merecem, agora, maior atenção. E sigo retornando à questão da surdez como dado a ser melhor revisto, tomada em causa a qualidade do sujeito para o qual vou estar olhando nesse meu modelo bimodal.

Acontece que a surdez existe, e se dá como consequência de uma modificação ativa, num dos aspectos esperados,

instrumento natural para tal. E um instrumento, inclusive, que na espécie cria a condição de propiciar, a quem ouve, organizações de sinais acústicos, que por registro próprio processam experiências de cunho seqüencial, como dizia. (Ao passo que, por seu lado, a visão se caracteriza por um registro de processamento de percebidos concomitantes, num mesmo campo recebido, de forma mais econômica no caso, o que já argumentei).

Também, por isso, a prática do PORTUGUÊS escrito acaba

“Outrossim, vale lembrar que uma das características presentes na iniciação de qualquer criança no processo de leitura e escrita passa, num princípio, por um tempo de oralidade, até que, num dado momento, o aprendiz começa paulatinamente a poder afastar-se do próprio texto.”

naturalmente, na espécie. E, muito embora um sujeito surdo permaneça preservado em seus demais aspectos, sua privação de vividos auditivos estará se constituindo em contingência pela qual todo um mundo sonoro estará padecendo de uma opacificação. E esse mesmo sujeito viverá num universo, então, onde lhe será mais econômico o processamento de sinais, agora de uma ordem visual.

Assim, não se poderia esperar que um surdo dominasse uma língua oral por um padrão comum ao de sujeitos ouvintes. No mínimo, porque, mesmo preservado – e com isto eficiente –, falta-lhe um

se transformando em algo que deve ser melhor revisto por teóricos apressados que – de modo simplista – o entendem, apenas, como forma visual de nossa língua oral. Como se, aqui, sua funcionalidade seqüencial fosse algo de menor, ou mesmo de nenhuma importância significativa.

Não é bem assim. E não é bem assim porque, como se viu, mesmo em sua forma escrita o PORTUGUÊS permanece sendo engendrado pelo igual caráter de linearidade, com que se organiza em seu modo oral. Linearidade que o cunha, por isso, como língua natural de pessoas ouvintes. Daí, inclusive, as necessidades

típicas dos surdos no que toca à urgência de alternativas, também típicas, em projetos que pretendam ser bilíngües, na área.

Pela prática bimodal que trago são consideradas essas questões. Até porque, nessa prática se vai operar, de modo alternativo, com aquela inicial oralidade do PORTUGUÊS escrito, naquele duplo caráter: o que se refere à presença do sujeito da fala; e o da presença do som dessa fala, como possibilitador, material, para a organização linear que engendra, funcionalmente, essa língua. E ao abordar esta estratégia, começo falando de uma minha busca por caminhos pedagógicos, que me instigaram a cogitar sobre padrões alternativos. E devo dizer, também, que trabalhando como professora de Jardim II – numa pré-escola especial – meu compromisso não é com uma alfabetização formal e que, nesse sentido, a estratégia bimodal, que trago, deve ser entendida como alternativa nascida para e nesse contexto particular – como modelo onde me ocupo com a questão específica daquilo que rege a funcionalidade material do PORTUGUÊS escrito. Em especial, no sentido de como ele se substancializa por elos, que se seguem uns aos outros, de tal maneira que a própria ordenação destes, em sucessões diferentes, acaba por determinar significações diversas. (Como o que se dá com: “ai X ia”, ou “em X me” por exemplo; e

com “tapa X pata”, ou “lobo X bolo” entre outros; e mesmo como em: “o pai de meu amigo X o amigo de meu pai” por exemplo).

Interessante repetir, que não são desse tipo os padrões de organização que fazem funcionar qualquer das línguas de sinais. E isto aponta para a possibilidade de que é mais justo que se pense uma surdez precoce – onde se opacificam sinais sonoros – como contingência real, a partir da qual o que parece que ficou mais natural para o ser humano, que não ouve, terá sido um outro padrão lingüístico de operar. Um padrão tão eficiente quanto o da maioria de ouvintes, só que agora se organizando por nova ordem de funcionalidade na articulação de elos. O que, aliás, seria bastante oportuno ver, com um melhor detalhamento, um outro tipo de texto, que se ocupasse com tal tópico.

Ao que cabe a este meu, no entanto, sirvo-me ainda dessa referência com o fito de recolocar este como real fator a justificar alternativas, que possam fundar modos de dar conta das implicações daquele duplo obstáculo, que, inclusive, se tem frente à escrita de nossa língua oral. E isso posto, parto para os tópicos que encontrei como suportes maiores para o modelo bimodal que pratico e que abordo, aqui, tomando como referência um recorte de dois anos de uso, numa pré-escola especial. Não sem antes dizer, no entanto, que meu intento, em sala de aula, desde sempre foi o de dar conta de minha função, enquanto professora de toda uma turma

de surdos, com os quais devo trabalhar, efetivamente, no período justo de um ano letivo, como em qualquer escola.

Um modelo particular

Nesse ponto e mesmo que de modo sucinto passo a me ocupar com pressupostos, e decorrentes implicações práticas, da alternativa bimodal, em questão, servindo-me, como disse, de um Modelo de Trabalho pedagógico, num contexto e num tempo dados.

Assim é que, em princípio, tomei o fato de que se não existe o surdo-mudo é porque mesmo quando alguém que não ouve seja totalmente privado de linguagem – por um desconhecimento completo de qualquer língua que fosse – um seu mutismo, no caso, será sempre e apenas um mero sintoma. Ou seja, não faz parte de um quadro de surdez qualquer tipo de prejuízo orgânico em órgãos da fala. Desse modo, eu sabia que a voz de meus alunos estava lá. E isto é som que se emite, dentro do que é naturalmente esperado para nossa espécie. Além disso, também se sabe que nossa sensibilidade corporal pode receber sons em forma de percepção de vibrações e que, inclusive, nossos olhos lêem variações tônicas corporais, uns nos outros, sendo que, por isso, nossas vozes são também

como que lidas, quando oferecemos aos outros indícios tônicos ao emitirmos sons. (Por exemplo, posso usar exclamações como "Ah!..." mudando mais de uma vez o sentido delas, bastando assumir uma atitude tônico-corporal mais tensa (denotando irritação) ou uma outra mais relaxada, (denotando desapontamento) entre outras. E que, porque nosso corpo pode perceber vibrações, também pode sentir o som que emitimos.

Abriam-se, pois, novos espaços epistêmicos e apresentaram-se, assim, novas perspectivas de trabalho que viabilizariam modos alternativos de presentificar o PORTUGUÊS e, então, de operar sobre aquele seu cunho de funcionalidade linear também na escrita.

A partir disso, procurei na bibliografia mais conhecida sobre tais possibilidades subsídios para considerar e encontrei em textos de Mme Borel-Maisonny algo do que precisava: um sistema gestual elaborado para o atendimento clínico de um dado problema de leitura e escrita, quando crianças ouvintes confundem letras (ou grafemas) cujos sons (ou fonemas) são auditivamente semelhantes (Como em "faca X vaca X vaga"; ou em "pote X bote X pode X bode", por exemplo). E, muito embora a fonética/fonologia do francês – para o qual a proposta fora elaborada – não

seja a mesma de nosso PORTUGUÊS, encontrei ali gestos, que davam indícios corporais-gestuais de sons, numa fala.

Considerarei, então, que incluindo nisto tudo o nosso alfabeto manual, já estava bem próxima do que procurava, ou seja, de uma possibilidade bimodal, que se revelou fértil. E que se revelou fértil em mais de um sentido, porque mais do que o Método Rochester bem conhecido – quando se tem oralização acompanhada da soletração pelo alfabeto manual – a alternativa de que falo ofereceu, também, a referência visual do sinal sonoro, materialidade sobre a qual se estabelece a realização do nos-

so PORTUGUÊS. Isto, porque acrescentei ao gesto de cada som (ou fonema) variações tônicas corporais (uma "melodia" cinética, visualmente perceptível), enquanto que, nos mesmos gestos, a mão adquiriu as configurações de letras, do alfabeto manual.

Assim, o que pude obter dessa prática foi, além da presentificação de organizadores daquela linearidade, também a coisa de poder iniciar meus alunos numa moda-

lidade de oralidade escrita, típica daquilo que se dá com qualquer criança, que frequenta o nível pré-escolar de um Jardim II. Numa modalidade de escrita, pois, onde quem escreve ou lê vem junto daquilo que diz, o que já pontuei como fato natural, que antecede ao da função de distanciamento, via texto.

Ao implementar esta estratégia, para meus alunos surdos passou a fazer mais sentido aquilo de ver textos escritos em PORTUGUÊS, e suas curiosidades aumentaram, consideravelmente, em relação a descobrir nomes em nossa língua escrita.

Em casa, familiares ouvintes participaram, com mais crescente interesse, de atividades para estimulação dos ganhos

"...também se sabe que nossa sensibilidade corporal pode receber sons em forma de percepção de vibrações..."

dos filhos surdos. Animou-os poder constatar que suas crianças já podiam produzir certo modo de oralidade lida e escrita, já na série do Jardim II.

Em sala de aula, o programa veio se dando por uma progressão de possibilidades. Num princípio, por jogos tônico-corporais, em que se soltavam vozes, sempre de forma lúdica. Depois, por jogos em que mudávamos formas bucais, sonorizando com movimentos do corpo todo, quan-

do emitíamos vogais – já com a configuração manual de letras, do alfabeto datilológico – contextualizando exclamações (“O” num espanto; “I” por esquecimento; “A” por satisfação, etc). E, assim, a partir de desenhos de bonecos apresentados (cujas bocas sugeriam as formas orais), tendo embaixo das figuras as letras correspondentes, que eu escrevera, desenvolvíamos o início de uma atividade de ler e depois escrever exclamações, tomadas cada uma delas como texto. E líamos, e escrevíamos (no ar, depois no quadro negro e, então, no papel), mantidos os sentidos do que era lido, ou escrito. Com as letras primeiro sob as figuras desenhadas por mim, para, após algum tempo, fazê-lo a partir da própria escrita, apenas.

Daí, partimos para reconhecer vogais, nos nomes de cada um de nós e expandimos o jogo para interjeições, revelando a questão da sucessão de seus elos (como em: AI, OI, EI...). E, agora, já trabalhávamos sempre sem o apoio do rosto dos bonecos desenhados, e já fazíamos ditados bimodais, preparando cartelas para brincar de “bingo”, ou preenchendo balões, que saíam das bocas de figuras de desenhos espontâneos dos alunos, em situações que eles próprios escolhiam.

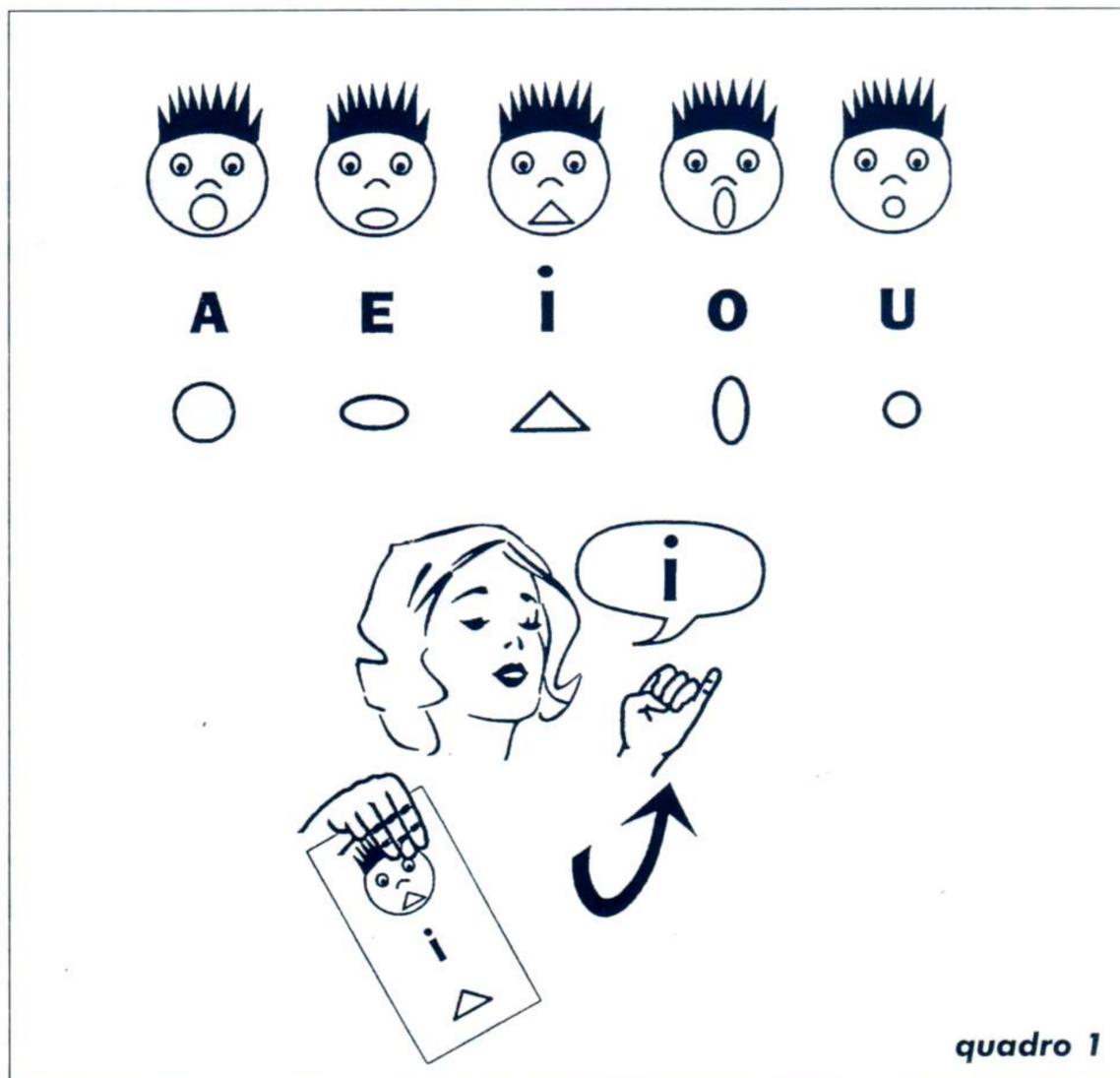
Desde este princípio, importou-me sempre incluir, em nossos jogos, a questão do sentido de tudo o que produzíamos, e isto facilitou-me o trabalho por todo o ano letivo, em cada turma. Das exclamações partimos para as interjeições e atingimos as onomatopéias, mantido aquele critério, também, quando chegamos às primeiras palavras (**Quadros 1, 2 e 3**).

Ao chegarmos às primeiras onomatopéias, brincamos de mudar vogais nas duplas com consoantes, quando aproveitávamos para “cantarolar”, propiciando certa finalidade às emissões de sílabas sem sentido. E, nesses nossos “cantos”, ampliamos combinações que, inclusive, eram

lidas e escritas pelos alunos, sempre com o apoio de nossa estratégia bimodal.

Quando tivemos já um pequeno patrimônio, de nomes e de ações, pudemos partir para anunciados bem simples. No começo, eu os escrevi e cada criança os leu, bimodalmente, e, então, desenhou para mostrar o que fora entendido (**Quadro 4**). Neste início ajudou-nos, nisso, o jogo de “identificar frases absurdas” (A - BOLA - VOA?) quando as crianças podiam se divertir descobrindo e separando significados e sentidos verdadeiros de falsos, reconhecendo, inclusive, as ordens nas sucessões de palavras, nas frases.

O gasto médio de tempo ne-



quadro 1

quadro 2

PAUSA

PAUSA

DITADO

Ai	-	E	Oi
Ei	U	-	o
-	A	Ui	i

DIOGO

BINGO

DITADO

Ai	-	E	Oi
Ei	U	-	o
-	A	Ui	i

DIOGO

E quando os textos de alguns coincidiam, havia sempre a diferença nas gravuras, que cada um desenhara num seu modo pessoal de interpretar um texto, que fora comum a mais de um deles.

Entrementes, cabe acrescentar, nunca me importou a qualidade de inteligibilidade da emissão oral de qualquer uma das crianças. Bastou-me, apenas, o fato de que, para cada uma delas, a própria voz serviu como material útil ao exercício de produções de emissões lineares^{Det} e, com isto, como vivido a partir do qual, inclusive, se viram mais naturalmente facilitadas suas conquistas de leitura labial – mais um dos aspectos estimulados pela estratégia bimodal, em questão.

No decorrer de todo esse trabalho, as crianças fizeram variados usos do que iam aprendendo. Descobriram mais de uma função para seus textos lidos e escritos (Como legendar figuras em matérias dos demais conteúdos curriculares da pré-escola; ou deixar recados em nosso mural; ou enviar mensagens em cartões de aniversário; ou inventar um jornal da turma, por exemplo) – **Quadro 5** – o que se configura como ganho significativo, em especial dado o fato de que nenhum dos alunos apresentara, no início do ano letivo, qualquer tipo de vocabulário oralizado,

quadro 3

DITADO DE PALAVRAS

ÔNIBUS	BAHANA	BOLA
LUA	ALÔ	MOTO
PIPA	OVO	FALA
COME	BEBE	VOA
BOBA	MIAU	BONITA

ÉRIKA 19/10

cessário para tudo isto foi sempre o de um ano letivo, sendo que no final do primeiro semestre pudemos chegar até a leitura/escrita de palavras, enquanto que no segundo expandiram-se ganhos até que, em dado momento, foi possível o projeto de organização de pequenos livros para cada aluno, construídos por nós em

sala de aula, com textos, que cada um leu e que ilustrou para confirmar tê-los interpretado, completando páginas.

A partir daí, já pudemos contar com um pequeno acervo de livros para ler, bimodalmente, porque cada aluno produziu um seu e podia trocá-lo com os demais colegas de sala, na hora que tínhamos para isto.

“...já pudemos contar com um pequeno acervo de livros para ler, bimodalmente, porque cada aluno produziu um seu e podia trocá-lo com os demais da sala...”

quadro 5

PARA
MINHA-FAMILIA



quadro 4



que merecesse ser qualificado de funcional.

Sobre o contexto Institucional e resultantes obtidas no tempo dado

Num recorte de dois anos, nesse programa, tive duas turmas e em cada turma sete alunos, com idade média de seis anos e com perdas auditivas profundas, na quase totalidade dos casos (apenas dois alunos – um em cada uma das turmas – apresentaram grau severo de perda). Nos dois grupos de crianças surdas apenas três alunos usavam aparelhos de amplificação sonora individual (sendo um na primeira e dois na segunda turma). A razão desse número reduzido deveu-se a uma impossibilidade financeira de aquisição e/ou de manutenção

do aparelho auditivo, por parte dos familiares.

Em cada um dos dois grupos houve um aluno com problemas associados ao da surdez e quanto ao nível sócio-econômico este foi o mesmo para os dois grupos: todos vinham de famílias de baixa renda.

Quanto à permanência diária dos alunos, na escola, foi de quatro horas no turno da manhã, para os dois grupos, sendo que além da sala de aula foram desenvolvidos trabalhos no serviço de educação física (duas vezes na semana, com duração de trinta minutos

a partir daquilo que permitiu, às duas turmas, operar com organizações lineares de enunciações simples, mesmo antes do término de cada ano letivo em questão.

Obviamente, nunca foi só disso que se constituíram os trabalhos de sala de aula. Houve, para as duas turmas, também, a questão dos demais conteúdos escolares programados. E no caso desses outros, trabalhei usando a LIBRAS, já que em minha instituição ainda não se pode contar com intérpretes, ou com professores surdos em sala de aula, e como disse adoto um modelo pedagógico bilíngüe. O que posso afirmar, no entanto, é que sem a estratégia bimodal que pratico, não me teria sido possível alcançar as

“...com o Modelo Bimodal, que trouxe para este artigo, observei como já disse, que com ele — e no espaço justo de um ano letivo — se pode alcançar, com maior naturalidade, objetivos que entendo como dos mais centrais, numa pré-escola especial de surdos”

cada, por atividades em grupo), e no serviço de fonoaudiologia (também duas vezes na semana e com duração de trinta minutos cada, por atendimentos individuais).

Com relação ao repertório de produção do PORTUGUÊS, trabalhado bimodalmente em sua forma de oralidade escrita, é certo que não foi tão grande nos dois grupos de alunos. Porém, ainda assim é verdadeiro que tal repertório foi sempre fértil, até porque foi construído

metas bilíngües que busquei, no tempo dado.

Outrossim, cabe acrescentar que o recorte longitudinal dos dois anos de trabalho referido, aponta, ainda, para a questão de que é preciso seguir em frente. De que é preciso um tempo ainda maior de prática para que os resultados obtidos possam ser aquilatados com maior rigor. Todavia, também é animador o fato de que pude trabalhar com cada uma das turmas e com cada uma pude

operar em grupo, mesmo respeitadas diferenças individuais, obtendo nos dois casos resultados similares nos dois anos de trabalho em questão.

Quanto às expectativas sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, com essas crianças, na série seguinte, do C.A., posso crer que esse pode se dar com a facilitação de resultados já obtidos por elas no Jardim II. Com isto, quero dizer, entre outros, de dois ganhos mais imediatos: aquele que se produz por uma iniciação ao caráter mear do PORTUGUÊS escrito; e um outro pelo qual as crianças terão ao seu dispor, também, uma prática bimodal, via método Rochester, o que se dará pelo uso do alfabeto manual concomitante ao PORTUGUÊS. Ou seja, os demais recursos — de movimentos e alternâncias tônicas corporais — poderão ir sendo abandonados, na medida em que os alunos forem sendo conduzidos ao processo específico de uma alfabetização, de fato.

Assim, tendo trabalhado com o Modelo Bimodal, que trouxe para este artigo, observei como já disse, que com ele — e no espaço justo de um ano letivo — se pode alcançar, com maior naturalidade, objetivos que entendo como dos mais centrais, numa pré-escola especial de surdos. E numa pré-escola especial, onde a meta máxima fica sendo a de pro-

porcionar a quem estuda um percurso escolar real, pela via de uma expectativa bilíngüe.

Por tais razões, também, me pareceu oportuna a organização desse meu artigo. E, para

finalizá-lo, recoloco minhas expectativas de que os conteúdos desse meu texto possam, de algum modo, servir a outros. Servir a um conjunto de outros para que nunca cessem

esforços na busca de novas perspectivas, que venham fertilizar o espaço educacional, onde exercemos nossos ofícios como educadores de surdos, que escolhemos ser.

Referências Bibliográficas

BOREL - MAISONNY, S. (1969) "Langage oral et écrit-pedagogie des notions de base, étude expérimentale et applications pratiques" - 4ª ed. - Nêuchatel - Ed. Delachau & Niestlé.

BRITO, L. F. (1996) - "Por uma Gramática de Língua de Sinais" - Rio de Janeiro - Tempo Brasileiro - UFRJ.

CABAS, A. G. (1982) - "Curso e Discurso da Obra de Jacques Lacan" - S. Paulo - Ed. Moraes.

CICCONI, M. e cols. (1996) - "Comunicação Total" - R. Janeiro - Ed. Cultura Medica.

CHRISTENSEN, A. (1974) - "El diagnóstico neuropsicológico de Luria" - Madrid - Pablo del Rio Ed.

COUDRY, M. I. (1988) - "Diário de Narciso" - S. Paulo - Martins Fontes.

DE LEMOS, M. T. (1994) - "A

Língua Que Me Falta: Uma Análise dos Estudos em Aquisição de Linguagem" - Tese de doutoramento - IEL - UNICAMP - Campinas - S. Paulo.

FINE, P. (1977) - "La Sordera en primera y segunda infancia" - B. Aires - Ed. Medica Panamericana.

GROSJEAN, F. e LANE, H. (1979) - "La langue des signes" - Langages - Revue Trimestrielle n° 56 - Paris - Larousse.

JACKOBSON, R. e POMORSKA, K. (1985) - "Diálogos" - São Paulo - Ed. Cultrix.

LURIA, A. R. (1980) - "Fundamentos de Neurolingüística" - Barcelona - Toray-Masson.

LURIA, A. R. (1984) - "Fundamentos de Neuropsicologia" - R. Janeiro - Livros Técnicos e Científicos Ed.

MEADOW, K. P. (1980) - "Deafness and Child Development" - L. Angeles - University of California Press.

PICHON - RIVIÈRE, E. (1988) - "Teoria do Vínculo" - S. Paulo - Martins Fontes.

SACKS, O. (1990) - "Vendo Vozes" - R. Janeiro - Imago Ed.

SCHILDROTH, A. e KARCHMER, M. (1986) - "Deaf Children in America" - San Diego - College Hill Press.

STOKOE, W. C. (1978) - "Sign Language Structure" - Silver Spring - Linstok Press.

STROBEL, K. e DIAS, S. S. (org.) - (1995) - "Surdez: Abordagem Geral" - Curitiba - FENEIS.

TOBEN, B. e WOLF, F. (1993) - "Espaço - Tempo e Além" - S. Paulo - Ed. Cultrix.

WINNICOTT, D. (1975) - "O Brincar e a Realidade" - R. Janeiro - Imago Ed.

WINNICOTT, D. (1982) - "A criança e o seu mundo" - R. Janeiro - Guanabara Koogan.

WOODWARD, J. (1982) - "How You Gonna Get Heaven If You Can't Talk With Jesus" - Silver Spring - T. J. Publishers Inc.

- "Ensaio, Resenhas Críticas, Pontos de Vista - GELES N° 6 - ano 5 - 1992 - Babel Ed.