

* Psicóloga
Mestre em Psicologia (UFES)
Professora da UFES

A Linguagem e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança surda

Vânia Prata Ferreira Reis*

Estudiosos da surdez apontam que para os pais o pior da surdez não é o fato de seus filhos não ouvirem, mas a dificuldade de comunicação decorrente da surdez. Assim a preocupação aqui será analisar os aspectos que envolvem a linguagem e as suas interações com o desenvolvimento cognitivo e emocional no surdo.

Martin (1985) aponta que grande parte da pesquisa nos últimos 50 anos indica que linguagem na interação social é crítica para o desenvolvimento cognitivo.¹ Da mesma forma, podemos dizer que a linguagem também é crítica para o desenvolvimento emocional.

A aprendizagem da língua acontece inconscientemente e vários estudos mostram que ela se dá com a mesma facilidade para a criança ouvinte (ensinadas na língua oral) do que para a criança surda com pais surdos (ensinadas na Língua de Sinais)

(Wallin, 1989). Crianças surdas, mesmo não sendo expostas a nenhum tipo de língua materna sinalizada, desenvolvem espontaneamente um sistema de comunicação gestual.² Mas não é bastante colocarmos juntas duas crianças surdas para que a Língua dos Sinais aconteça.

A Língua dos Sinais, como outra língua qualquer, precisa ser adquirida. Ela é um produto da comunidade surda, desenvolvida da mesma forma que

os países, têm componentes semelhantes, que, em parte, se devem à influência da Língua de Sinais Francesa (que dominou a educação dos surdos nos primórdios da educação formal dos mesmos), sendo assim, difundida entre outras culturas. Em parte, a semelhança se deve também, à iconicidade⁴ de certos elementos, pelo "fato de existir uma base comum a todas elas: a estruturação visual do mundo" (Brito, 1985). Mesmo

"A aprendizagem da língua acontece inconscientemente e vários estudos mostram que ela se dá com a mesma facilidade para a criança ouvinte...."

qualquer outra língua. Mesmo sendo uma língua natural para os surdos, é errado imaginar que a Língua de Sinais seja universal.³

As Línguas de Sinais, de diver-

tendo uma base comum, é preciso dizer que ela tem as diferenciações que são comuns às línguas vivas e autônomas.

Durante muitos anos, os estudiosos confundiram a in-

¹ Martin cita os trabalhos de Vygotsky, 1962 e 1978; Wertsch, 1978, Halliday, 1973 e Tough, 1977.

² Apresentam pesquisa nesta linha: Elliot, 1981 in Fernandes 1990; Tervoot, 1961, Lennenberg, 1964, Moores 1964 in Lemos e Pereira 1990.

³ É interessante notar que há semelhanças entre os sistemas de comunicação desenvolvidos por crianças surdas que nunca tiveram contato entre si (Elliot, 1981 in Fernandes 1990)

⁴ Sinais que evocam a imagem do que representam.

terrelação entre o desenvolvimento *cognitivo* e o desenvolvimento *lingüístico*. Hoje, sabemos que o desenvolvimento cognitivo pode e de fato ocorre separado do desenvolvimento lingüístico, pelos trabalhos difundidos por autores como Furth, Athey, Pien, Mann e Meadow-Orlans e Day entre outros.

A competência lingüística precisa ser diferenciada da inteligência. Furth (1968) afirma que qualquer pessoa com o coeficiente de inteligência 40 é capaz de aprender a língua. Ele defende que as pessoas deficientes de experiência ou habilidade lingüística (como acontece na surdez) não são permanentemente ou de um modo geral retardadas na habilidade intelectual, mas estão apenas temporariamente atrasadas em seu desenvolvimento *primária* de experiência geral (Furth, 1964).

Diferente de outras habilidades como a própria inteligência, a linguagem não pode ser adquirida sozinha. Ela depende de uma capacidade inata essencial (biológica), mas "é ativada apenas por outra pessoa que possui poder e competência lingüística" (Sacks, 1989). É através dessas interações com os adultos, e/ou com outras crianças lingüisticamente competentes, que a criança vai alcançando a competência comunicativa e ao mesmo tempo conseguindo se afirmar como sujeito.

Vygotsky (1989) percebe o desenvolvimento da linguagem como sendo social e mediato na natureza, como decorrente da interação do adulto e criança. É

através do que Vygotsky chama de "negociação" com outra pessoa que se adquire linguagem. Assim, se a comunicação se torna insuficiente ou inadequada haverá prejuízo para o desenvolvimento como um todo. Haverá prejuízo para "o crescimento intelectual, o intercâmbio social, o desenvolvimento da linguagem e as atitudes emocionais. Esses prejuízos se darão todos ao mesmo tempo, de forma simultânea e inseparável" (Sacks, 1990).

A linguagem é construída nas interações do cotidiano das pessoas.¹ A aquisição de um sistema lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança.

Com um papel importante na formação da consciência, a linguagem amplia o mundo percebido, assegura o processo de abstração e generalização e é veículo de transmissão, de informação e cultura. É através da linguagem que é possível transmitir a experiência de gerações, convertendo-se em uma poderosíssima ferramenta ao introduzir formas de análise e síntese que a criança seria incapaz de desenvolver por si mesma.²

A estrutura inata da linguagem não está plenamente desenvolvida no nascimento. É entre as idades de 21 a 36 meses que seu desenvolvimento se mostra no ponto máximo (Fernandes, 1990 e Furth, 1968). É o "período inicial de formação de símbolos". O período que Chomsky e Lennenberg denominam o período crítico para adquirir uma primeira

língua, que vai até 12 anos. Isso é verdade tanto para a aquisição da língua oral como para a gestual.

A exposição tardia à linguagem é assim prejudicial ao seu desenvolvimento, mesmo porque a plasticidade cerebral diminui a partir dos três anos. Vários estudos³ mostram que as crianças, que apresentavam problemas em aprender a linguagem, haviam sido diagnosticadas, protetizadas ou começaram o aprendizado tardiamente.

Zamorano (1981) aponta que a linguagem desempenha importante papel na formação do pensamento por ser uma das manifestações da função simbólica e diz que "não é a linguagem em si que determina o conceito, mas a possibilidade de troca com o meio através da linguagem que é importante na aquisição".

Para compreendermos como se processam essas trocas com o meio, precisaremos ver as interações entre linguagem e desenvolvimento cognitivo e linguagem e desenvolvimento afetivo. Concordamos com Vygotsky que uma análise que separasse o afetivo e o cognitivo não captaria a essência do que queremos estudar. De outra forma, falar dos dois aspectos e suas implicações junto à linguagem ao mesmo tempo poderia tumultuar o fluxo do pensamento. Assim, tentaremos separar as duas facetas por uma questão de organização, mas teremos

¹ Reafirmando essa posição temos Marchesi (1987 in Peluso, 1990 e Soares, 1990) que defendem, como outros autores da década de 80, o desenvolvimento como uma interação do lingüístico, do social e do cognitivo.

² Luria e Yodovich, 1979 in Fernandes, 1990

³ Elliot e Elliot e Armbuster (in Moreira da Silva, 1990)

obrigatoriamente que falar do afetivo quando tivermos falando do cognitivo e vice-versa. Seremos por isso, às vezes, redundante.

Linguagem e desenvolvimento cognitivo

Wood (1990) identifica três perspectivas sobre a cognição do surdo que marcaram a história dos estudos nesse campo.

A *primeira* perspectiva acreditava que os surdos possuíam habilidades intelectuais muito abaixo das dos ouvintes. É nesse período que foi escrito o primeiro livro em português, aqui no Brasil por Tobias Rabello Leite, em 1871, denominado "Lições de Linguagem Escripta",¹ de onde foi extraído o texto a seguir e deixa clara esta primeira perspectiva da cognição do surdo.

O surdo-mudo congênito tem a face pálida, a fisionomia morta, o olhar fixo, a caixa torácica deprimida, movimentos lentos e o caminhar trôpego e oscilante, é excessivamente tímido e desconfiado (...) Destes surdos-mudos as melhores estatísticas têm verificado que só 15% têm inteligência suficiente para as letras).

Essa mentalidade, que esteve presente desde os primeiros estudos de surdez, perdurou até o trabalho histórico de Myklebust em 1960 "Psychology of Deafness", iniciando a *segunda fase*.

Nesta perspectiva acreditava-se que a inteligência das crianças surdas, quando medidas não-verbalmente, não diferia quantitativamente da dos ouvintes, e sugeria que a vida cognitiva dos surdos e ouvintes diferiam em alguns aspectos (qualitativos) importantes (Wood, 1990). Myklebust achava que, se os testes apontavam a proximidade quantitativa entre os testes de ouvintes e surdos, por outro lado as diferenças *qualitativas* teriam que ser consideradas para compreender a inteligência do surdo. Considerava que *a igualdade*

"A primeira perspectiva acreditava que os surdos possuíam habilidades intelectuais muito abaixo das dos ouvintes."

quantitativa não significava igualdade de processos psicológicos e que interpretações de rotina de ouvintes não poderiam ser consideradas adequadas na avaliação dos achados das pesquisas com surdos. Perelló e Tortosa (1978), entre outros autores, defendem o mesmo posicionamento.

A falta de estimulação, isolando os surdos e expondo a cri-

ança surda ao que Wood chama de "mundos paralelos", seria o ponto central dessas diferenças. "Mundo" que existiria pelo fato de a criança surda estar muito concentrada em si mesma e nos efeitos de suas atividades e isolada dos sons ambientais e de uma integração com o mundo como a criança ouvinte.

Wood qualifica Furth como provavelmente, o maior arquiteto da *terceira fase*. Furth em seu livro *Thinking Without Language* rejeita a divisão feita por Myklebust e seus seguidores.

Trabalhando com a teoria de Piaget, Furth deixa claro, primeiramente, que **as estruturas cognitivas dos ouvintes e surdos não são diferentes**. Trabalhando com os seus seguidores para reduzir as exigências **lingüísticas** das provas e assegurar a sua compreensão, ele comprova que nes-

tas circunstâncias apenas pequenas diferenças entre surdos e ouvintes permaneceram.

Furth considera mais certo dizer que os surdos não têm sido motivados a buscarem as razões ou a questionarem a realidade do que dizer que eles não são capazes de fazê-lo, e mostra em sua pesquisa a comprovação deste aspecto. Para o autor, as estruturas cognitivas,

¹ Reeditado posteriormente com acréscimos em 1874 e 1881. Esse livro posteriormente foi intitulado "Compêndio para o Ensino dos Surdos-Mudos".

assim como as etapas do desenvolvimento, são essencialmente as mesmas para surdos e ouvintes.

Furth, na obra citada, conta que por séculos os surdos foram considerados intelectualmente deficientes porque **não podiam falar**.

A visão de Furth também foi inovadora ao defender a idéia de *independência do pensamento frente à linguagem*. Furth dá o exemplo de uma criança na fase pré-lingüística que pega uma cadeira para subir e alcançar algo. Ao fazê-lo, a criança já tem o conceito de cadeira, para que serve, o que é, sem conhecer ainda a expressão verbal para a mesma. Ela tem pensamento sem linguagem.¹

Furth (1964) é incisivo quando faz o sumário de suas idéias: "A linguagem não influencia o desenvolvimento intelectual em nenhuma forma direta, geral ou decisiva. A influência de linguagem pode ser indireta ou específica e pode acelerar o desenvolvimento intelectual."

Furth não nega a importância de linguagem, pelo contrário, tenta dar à linguagem o real peso para o desenvolvimento cognitivo. Para ele, a linguagem oferece uma oportunidade para maiores experiências, mas não pode ser considerada um fator *primário* ou *necessário* para desenvolver hábitos intelectuais (*intellective habits*), e demons-

tra, em seu estudo *Thinking Without Language*, que o pensamento inteligente não precisa do suporte do sistema simbólico lingüístico.

Para Furth, "a criança surda certamente será deficiente em muitas experiências e ocasiões comuns, que motivam outras crianças a fazerem perguntas, a argumentarem e a organizarem mentalmente as idéias". Ela não participará do burburinho do cotidiano que vai construindo muitas noções ao longo do tempo. Furth conclui dizendo que essa deficiência de experiências "está diretamente relacionada à deficiência lingüística, ou mais precisamente, à prevalência da falta de comunicação do dia-a-dia. A posição de Furth se sustenta nas idéias já expostas de que a linguagem é construída na relação. Assim, se a relação é limitada pela dificuldade de comunicação, a linguagem (especialmente na sua aquisição) também deverá sê-lo.

As crianças surdas, pela dificuldade de comunicação, não têm sido levadas a questionar a realidade, nem, muitas vezes, a construí-la. Como vimos anteriormente, a realidade lhe é dada pronta, o que embota o seu pensamento livre, criador e independente (Altsbuler, 1977).

O atraso intelectual observa-

do pelos pesquisadores se deve **à redução das experiências do dia-a-dia da criança surda**. Essa redução se deve a vários fatores. Além dos que já foram mencionados temos o que Wood (1990) aponta. Para ele uma das razões do atraso no desempenho escolar das crianças surdas (espelho de suas experiências cognitivas) é o fato de ser mais difícil para nós ensiná-las.

São muitos os depoimentos de professores que comentam suas dificuldades em ensinar seus alunos surdos e, com isso, ampliar as experiências destas crianças.

Nas escolas para surdos de orientação oralista é comum ocasiões como o que relata uma professora entrevistada, que demonstra um orgulho de quem acha que está no caminho certo, que ao ter que ensinar seus alunos (alguns já com 23 anos) sobre o que é um balde, ela pega um balde e o utiliza para demonstrá-lo concreta e funcionalmente aos alunos. Ora, se, ao ensinarmos, nos detivermos no nível concreto ou no nível funcional, como é que podemos esperar que ele alcance um nível maior de abstração? Estuda-

"...a criança surda certamente será deficiente em muitas experiências e ocasiões comuns, que motivam outras crianças a fazerem perguntas, a argumentarem e a organizarem mentalmente as idéias."

¹ Os que se interessarem pelo debate sobre se o pensamento determina a linguagem, ou vice-versa, na área da surdez, podem recorrer ao sumário apresentado na pesquisa de Quigley e Kretschmer (1982), recomendada por Martin (1985), assim como os trabalhos de Furth (1968) e Vygotsky (1989).

mos e conhecemos as teorias de desenvolvimento cognitivo, mas parece que tem sido difícil, na prática, dar forma a esses conhecimentos, e é por isso que achamos procedente a hipótese acima levantada por Wood.

Essa hipótese, reveladora de que as dificuldades encontradas por professores brasileiros são iguais aos de países desenvolvidos, que investem bastante em tecnologia educacional, nos leva a apontar para outra questão mais ampla: a dificuldade de alcançar tais objetivos através da pura oralização.

É claro que, com isto, não queremos dizer que não se pode alcançar tal objetivo através de métodos de ensino orais, mas sim frisar que tal dificuldade é significativamente maior nessa metodologia.

criticamente o que isso significa, uma vez que ela estava falando de uma amostra de alunos "das três últimas séries da escola especializada em surdos em São Paulo (3ª, 4ª, 5ª séries), que fracassavam em responder à questão: "Isto tem a mesma quantidade de massa?" (após a demonstração da prova de Piaget). Também não se deu conta da necessária pergunta a ser feita: O que está acontecendo com o ensino do surdo; onde é possível levantar uma hipótese como essa?!

Concordamos com a autora, que a hipótese é procedente, mas, acima de tudo, vemos que

seguintes sem terem atingido o patamar real de escolaridade exigida pela série. Segundo esses surdos, os professores "passam" os alunos. A Tese de Lora (1984) aponta queixa dos pais de igual teor. É importante reconhecer o esforço do aluno mas não pode ser deixado para trás a escolaridade que se quer para ele.

A outra análise necessária apontada: As investigações sobre as interações da criança com seus pais e professores nos mostram ainda por outro aspecto da redução das experiências da criança surda. Vários estudos¹ **mostram que a influência do ambiente sócio-lingüístico está sendo reconhecida como um fator principal na educação e, conseqüentemente, no desenvolvimento intelectual dos surdos.**

Na interação com a criança surda, tanto os pais como os professores são mais diretivos em suas comunicações, talvez pela dificuldade de comunicação e/ou pelos preconceitos arcaicamente construídos da deficiência do surdo como pessoa intelectualmente deficiente. As pesquisas mencionadas acima indicam claramente que os pais e professores são os que mais delimitam o mundo ao darem mais diretrizes e ordens para as ações do seu filho/aluno surdo. Por outro lado os resultados destas pesquisas sobre a interação da mãe ouvinte e filho surdo mostram uma interação com menos perguntas. Não

"...não queremos dizer que não se pode alcançar tal objetivo através de métodos de ensino orais..."

Exemplificamos nosso ponto de vista com a análise de uma das conclusões da tese de Mestrado de Zamorano (USP-SP, 1981), que em uma de suas conclusões diz que a dificuldade na realização de algumas provas piagetianas aconteceram "não devido a uma incapacidade de afirmá-la mas talvez à falta de linguagem". A pesquisadora, que é defensora da metodologia oralista, não avalia mais

é necessária uma reformulação do ensino do surdo, para que não seja possível ter dúvidas se uma criança na 5ª série não compreende uma pergunta como a que foi feita.

Aqui, cabe uma outra pergunta: qual é o nível de conhecimento – de escolaridade real – de uma criança surda na 5ª série? Temos visto, em nossos contatos com os surdos, que muitos avançam para as séries

¹ Furth (1968); Wood, Griffiths e Cavarth (1980 in Wood 1990); Schlesinger e Meadow (1972 in Wood, 1990) e Meadow, Greenberg, Erting e Carmichael (1981)

acreditamos simplesmente na "menor curiosidade" da criança surda. Acreditamos, sim, com Furth (1968), que suas experiências são mais reduzidas, o que a leva a questionar menos a realidade, a estar menos motivada a sair do espaço "seguro" da aceitação passiva do mundo.

Por outro lado, acreditamos que a dificuldade de comunicação com os pais traz respostas às suas perguntas que não satisfazem à curiosidade dela, havendo uma conseqüente desestimulação de sua curiosidade.

O fato é que, na relação, os pais (e professores) de crianças surdas tendem a dar mais mensagens diretivas e instrutivas e menos mensagens explanatórias ou informativas. Os adultos têm, em geral, com elas uma atitude, de muito controle, o que resulta em maior passividade. Essa passividade, por conseqüência, leva a uma menor exploração do meio que, por sua vez, leva a um menor nível de experiência, limitando seu desenvolvimento intelectual. As crianças expostas a esse meio não somente recebem respostas curtas mas também literais e concretas.¹

Não há quem não tenha interagido com pessoas surdas que não tenha, pelo menos, presenciado a experiência de "tradução" de uma situação para o surdo. Geralmente, a dificuldade de comunicação experimentada pelo ouvinte o leva à

simplificação do conteúdo a ser transmitido. A diminuição da interação também pode inibir o desenvolvimento da comunicação. A fala simplificada pode deixar de prover o meio lingüístico favorável ao mesmo².

Vygotsky (1989) nos coloca: "Tolstoi afirma que a dificuldade que as crianças freqüentemente apresentam de aprender uma palavra nova é devida ao conceito a que a palavra se refere, e não ao seu som. Uma vez que o conceito esteja amadure-

"O fato é que, na relação, os pais (e professores) de crianças surdas tendem a dar mais mensagens diretivas e instrutivas e menos mensagens explanatórias ou informativas."

cido, haverá quase sempre uma palavra³ disponível".

Daí podemos concluir que, se damos uma linguagem "resumo" para o surdo, estamos limitando sua capacidade de amadurecer o conceito. Ora, simplificando as informações e cerceando as experiências é certo que atrasaremos ou limitaremos o desenvolvimento da criança surda. Tudo isso pela dificuldade de comunicação na língua oral.

Sabemos que a criança só expressa verbalmente as estruturas e conteúdos anteriormente dominados ao nível não-verbal (Zamorano, 1981). Assim, só aumentando as suas experiências é que ela poderá ampliar as suas possibilidades de comunicação.

A facilidade de fazer operações (no sentido de Piaget) traz flexibilidade ao pensamento, o que é essencial desenvolver no surdo, como já vimos, proporcionando experiências que tragam o "desequilíbrio" (no conceito piagetiano) das estruturas aprendidas. Ou seja, a reformulação, a acomodação em níveis de aprendizagem mais complexas.

É através dos desafios con-

ceituais e lingüísticos que se tem um desequilíbrio das estruturas aprendidas e então se pode buscar uma reestruturação dos esquemas cognitivos, e, com isso, atingir um novo nível de equilíbrio mais diferenciado (Atbey, 1985). A dificuldade de sair do seu espaço, do "seguro e conhecido", a falta de experiências que trariam maior flexibilidade ao seu pensamento, faz a criança surda ter maior dificuldade

¹ Tal posição também é defendida por Schlesinger e Meadow (1972 in Wedell-Monning e Lumley, 1980)

² Nienbuys, Cross e Horsboroeyes 1984 in Rizkallah, 1990. Essa importante questão também foi apontada por Brasília Maria Chiari, na entrevista a nós concedida.

³ Palavra ou sinal

frente aos aspectos da “descoberta”, o que a faz passar por rígida.

O uso da linguagem permite a reestruturação dos esquemas mentais, amplia a capacidade de perceber a realidade de novas maneiras para reorganizar as estratégias usadas na solução de problemas (Martin, 1985). A criança surda que, em seu ambiente, tem poucos estímulos que promovem esse desequilíbrio terá dificuldades de desenvolver estruturas cognitivas necessárias aos níveis mais elevados de funcionamento intelectual (Bartin, 1976 in Zamorano, 1981).

A necessidade de linguagem para esse “desequilíbrio” é clara. Daí a importância de os pais aprenderem a língua dos sinais para conseguirem desde cedo a comunicação com seus filhos. A velocidade da aquisição da linguagem para as “trocas verbais”, estimuladas também pelos oralistas, é muito lenta na metodologia oral para ser realmente efetiva. São cinco a oito anos preciosos perdidos em termos do “período crítico” do cérebro.

Tendo menos experiências, e sendo-lhes dadas poucas comunicações explanatórias ou informativas, a criança acaba por ter maiores dificuldades de desenvolver estruturas cognitivas necessárias aos níveis mais elevados do funcionamento intelectual.¹ Desta forma, essas crianças ficam mais dependentes da percepção imediata e dos esquemas intuitivos. Essa de-

pendência impede que eles se libertem de seu egocentrismo intelectual e coordenem seu ponto de vista com o outro², trazendo, inclusive, dificuldades no plano emocional.

O convívio em grupo é importante para o desenvolvimento dessas noções e a brincadeira é um excelente meio para atingir esses objetivos. A pesquisa de Pien (1985) mostra a importância do “faz de conta” imaginário para o desenvolvimento da linguagem, especialmente na criança surda.

Linguagem e desenvolvimento afetivo

A audição cumpre um papel importante no desenvolvimento emocional. Não se deve exagerar, no entanto, essa importância, porque sabemos que muitas das informações obtidas podem ser confirmadas por outros canais sensoriais. Nem se deve supervalorizar a diferença na “construção da noção de mundo” no surdo. Não se pode esquecer que as necessidades básicas são as mesmas e, o que acontece apenas é que há necessidade de tomar caminhos alternativos para atingir as mesmas metas. Por outro lado, não se pode negar as implicações que a surdez traz para o de-

envolvimento emocional.

Myklebust (1960) levanta a hipótese de que a ausência dos muitos sons que intensificam a relação interpessoal dificulta o desenvolvimento dos sentimentos de identificação, que uma vez restringidos dificultam o desenvolvimento do Ego.

Os estudos mais recentes demonstram que a linguagem se instaura ao mesmo tempo que a noção do EGO. A partir da consciência da diferenciação entre o *eu* e o outro e a partir da necessidade de interação, se dá a união dos processos. A linguagem seria a expressão mediadora onde é possível observar os processos cognitivos e afetivos em ação.

Aparentemente, o som é uma parte necessária dos estímulos cognitivos pelos quais a criança define seus próprios limites e sua relação com o outro (Altshuler, 1965 in Quiróz, 1974).

A relação do som com as emoções é, sem dúvida, uma parte importante da formação dos laços entre pais e filhos que a criança surda perde (Altshuler, 1977). É basicamente através da entonação que são passados os sentimentos mais fortes como cólera ou ternura.³

Altshuler (1977) nos mostra que, quando se interfere na comunicação entre pais e filhos,

¹ Bartin, 1976, in Zamorano, 1981

² Caguette, 1974 in Zamorano, 1981

³ Veja sobre o assunto: Ajurriaguerra, 1980 in Fernandes, 1990 e Altshuler, 1977

se alteram os laços entre eles, chamando a atenção para o fato de que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento emocional, para a comunicação das emoções e para a identificação com o outro. Isto porque se a percepção do outro é ambivalente ou confusa em função da dificuldade de comunicação, então a identificação com ele fica prejudicada.

Pesquisas citadas por Fernandes (1990) demonstram que um dos critérios fundamentais para o equilíbrio emocional é a possibilidade de comparar os próprios pensamentos e sentimentos com o das pessoas do mesmo grupo social. Tal comportamento visa a assegurar o domínio pleno da realidade. Para isso, a função da audição e da linguagem é fundamental.

A linguagem e a audição assumem um papel importante no desenvolvimento do apego entre pais e filhos em nossa cultura.

A voz assume ainda um outro papel organizador mais complexo. Segundo Aimard (1977), a criança estabelece uma relação entre a voz e a ação e aprende que, pelas progressivas emissões vocais ela traz a si o adulto. "É o primeiro meio que a criança possui para agir sobre os outros". A primeira forma encontrada de não ser simplesmente um ser passivo e conseguir agir sobre o meio. "Sua ação introduz um elemento de segurança na relação com o outro", diz Aimard, segurança que faz falta a criança surda e que afeta a sua dinâmica. Aimard aponta que o maior isolamento, a maior insegurança,

a ausência de referências ("reperés") dentro do cotidiano e uma certa passividade são as implicações conseqüentes.

Para a criança surda o contato físico assume um significado especial. Não compreendendo muito do que se passa ao redor e as manifestações verbais de afeto, ela tem uma necessidade de um "diálogo tônico"¹, nos termos de Ajourriaguerra (1974), que irá lhe permitir estabelecer relações a partir desta "consciência sensitiva". Será necessário sentir mais com seu corpo, com sua pele, ampliando as suas experiências.

O efeito nutridor ("nurtu-

"Assim, o som tem contribuído para o desenvolvimento dos laços afetivos e das relações interpessoais."

rant") do som durante o crescimento e na gênese das reações emocionais podem ser visto nas primeiras semanas, quando o som pode acalmar o bebê que está distante. Mais tarde, na fase da busca de individuação, a separação pode ser tolerada. A criança fica distante, mas, pelo som, sabe que a mãe ainda está próxima (Bolwby, 1958 in Quiróz, 1974). Os ruídos do ambiente fora da vista da criança contribuem para a formação da permanência do objeto.

O som é uma parte im-

portante do processo de separação – individuação entre os pais e o filho, o poder crescer e separar-se dos pais, e "tradicionalmente tem sido considerado um pré-requisito para o desenvolvimento de relações objetivas..." (Altsbuler, 1974). Assim, o som tem contribuído para o desenvolvimento dos laços afetivos e das relações interpessoais. Na ausência da audição, essa percepção sonora da existência dos objetos, mesmo fora da visão, fica preju-

dicada (Quiróz, 1974).

É importante, aqui, retornarmos à mente que a noção de permanência do objeto é fundamental para o desenvolvimento da criança, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto afetivo e lingüístico.

Shopper (1968) coloca como psicologicamente crucial o papel da audição para a segurança da criança quando ela começa a se distanciar fisicamente dos pais, quando ela já atingiu algum nível de locomoção independente. A mãe da criança ou-

¹ Tátil e Cinestésico

vinte, de longe, pode alertá-lo; com a criança surda isso não é possível. Com isso, dificulta-se a separação da mãe e, conseqüentemente, a demarcação da imagem corporal da própria criança.

A distância ótima entre os pais e o filho surdo é estreitada pela falta de linguagem. Os casos de fracasso neste processo podem resultar em situações igualmente inadequadas, ou seja, desde a criança negligenciada até a criança tirana, "confusa na consciência de si e dos outros" (Sarlin e Altschuler, 1978).

acidental que a aparição da linguagem de uma criança ocorra, geralmente, junto com os esforços dos pais para ajudá-las a alcançar o controle social e o desenvolvimento de um sistema de limitações internalizadas.

Por outro lado, Freedman (1981) aponta vários estudos de crianças que estiveram sob algum tipo de privação extrema na infância, crianças que ficaram isoladas durante seus primeiros anos de desenvolvimento. Em todas estas crianças são descritas "um acentuado retardo do desenvolvimento somático, das estruturas cognitivas, distúrbios afetivos, incapacidade de estabelecer uma relação objetiva, um estado de apatia e desinteresse".

via uma base na qual essas crianças podiam organizar suas experiências quando o ambiente se modificava.

Podemos tirar algumas conclusões dessas colocações e discordar parcialmente de Altschuler. A criança surda, de um modo geral, recebe esse período ótimo de cuidados maternos porque, mesmo quando a relação começa a se modificar, pela limitação da comunicação mãe-bebê, ou no tempo do diagnóstico, por possíveis estigmas, já existe a "base organizadora", o período ótimo de cuidados maternos. Tanto isso é verdade que estudos mostram que não há distúrbios psicopatológicos maiores entre os surdos do que entre os ouvintes.³

O que é importante, então, é modificar a situação ambiental, minimizando a privação sensorial para prover estímulos afetivos, cognitivos, sociais, e lingüísticos apropriados. Atta (1981) aponta que "a maior parte dos surdos que conseguiram aprender a falar tiveram um bom relacionamento familiar desde os seus primeiros anos de vida".

Em todas as escolas visitadas na pesquisa de Rizkallah (1990), o "aluno estrela", isto é, "que melhor respondia aos programas curriculares, tinha seu sucesso relacionado ao suporte familiar, garantindo estabilidade emocional e um ambiente

"A criança surda, de modo geral, recebe esse período ótimo de cuidados maternos...."

Lora (1984) fala de alguns destes pais que não conseguiram superar o impasse que esse momento representa, dizendo que eles, pela preocupação extrema com a segurança da criança surda, chegam a desestimular e a limitar a participação dela no meio social, "não permitindo que a criança exercite seu cotidiano e caminhe para uma participação independente".¹

Altschuler (1974) concorda com este posicionamento e afirma que provavelmente, não é

Freedman (1981) descreve outros tantos casos onde a síndrome acima parecia reversível², e, estudando as diferenças, concluiu que, aparentemente, o sistema nervoso retém a plasticidade suficiente para reverter os efeitos da privação extrema se a correção do ambiente foi feita até a criança ter três anos.

Outra conclusão a que Freedman chegou era a de que essa reversibilidade poderia ocorrer nos casos em que a privação se dava após um período adequado de cuidados maternos. Ha-

¹ Sarlin e Altschuler (1978) afirmam, em suas pesquisas, que o impacto da surdez na criança (sob o ponto de vista analisado) não é aparentemente pior do que o fenômeno de privação cultural que é experimentado por crianças de baixo status sócio-econômico. Os autores afirmam que, pelos dados disponíveis, não parece haver nenhum efeito aditivo, no entanto, quando os sujeitos são ao mesmo tempo surdos e socialmente empobrecidos. Não tem pesquisas sobre essa questão na realidade brasileira.

² Hellen Keller é um dos casos analisados.

³ Itshuler, 1968/1971; Altschuler e Sarlin, 1962; Grinber, 1971; Rainer, Altschuler e Kallmam, 1963 in Altschuler, 1974; Remvig, 1969, Altschuler 1968 e 1971 in Altschuler 1977

social e afetivo enriquecedor". Como vemos, as bases do desenvolvimento são iguais para qualquer criança.

A criança surda, da mesma forma que a ouvinte, tem prejuízos para seu equilíbrio emocional futuro se submetida ao isolamento, à privação ou à carência de estímulos e à interação deficiente.

Assim como a criança ouvinte, a criança surda tenderá a ser rígida em seu pensamento se vivenciar poucas experiências. Tenderá a ser mais passiva ou emocionalmente imatura se encontrar diretrizes muito estruturadas e limitadas. A diferença sob esse aspecto é que a surdez torna maior a probabilidade de ocorrerem essas situações na criança que a possui.

Estudos variados¹ mostram que a competência da criança em termos de habilidades cognitivas, intelectuais, aptidões, motivação e linguagem e ajustamento social está muito relacionada com a qualidade de estimulação verbal da mãe. A qualidade de interação mãe/filho está relacionada com fatores como a competência comunicativa e o aparente prazer na interação.

Pais e filhos pequenos precisam comunicar-se para que se possam desenvolver fortes laços de afeto entre eles e, quando se altera a comunicação se alteram esses laços (Altsbuler, 1977). Shelsinger (1972 in Day e Meadow-Orlans, 1985) afirma

que "significado" (meaning) e "prazer" são componentes necessários de uma interação positiva entre mãe e criança. Sistemas simbólicos compartilhados são necessários se os participantes desejam partilhar compreensão.

Uma das grandes críticas ao oralismo é que a dificuldade da aquisição da língua impede esse "compartilhar sistemas simbólicos", durante os primeiros anos, inibindo a interrelação.

Daí a posição dos defensores dos sinais que colocam ser difícil a criança surda ter competência comunicativa na língua oral. A dificuldade de aprender a língua oral apontada por Myklebust (1960) se reflete no desenvolvimento da personalidade do surdo.

Outro aspecto importante é o fato de a criança surda receber as informações básicas de maneira "dada", que faz esperar que as coisas sejam feitas para ela. Assim ela "embota seu pen-

vivemos. A dificuldade de compreender as exigências do meio e de se fazer entender trazem à criança surda dificuldades no controle das frustrações e da ansiedade. A falta de compreensão nas comunicações gera frustrações tanto para a criança quanto aos pais e, tendo poucas válvulas de escape, a criança é levada a formas de comportamento menos amadurecidas de extravasamento, o que faz com que seu comportamento seja visto como mais impulsivo e menos ajustado emocionalmente. Não conseguindo se fazer entender, a criança surda usa, muitas vezes, esses "acessos de raiva" como válvula de escape, o que é interpretado pelos pais como uma simples "birra".

A criança surda tem dificuldade de introjetar os padrões culturais. Os pais, por outro

"A criança surda, da mesma forma que a ouvinte, tem prejuízos para seu equilíbrio emocional futuro se submetida ao isolamento, à privação ou à carência de estímulos e à interação deficiente."

samento livre, criador e independente" (Altsbuler, 1977).

A realidade não nos é dada, temos que construí-la; nesse processo somos condicionados pelas culturas e mundos em que

lado, usualmente são levados a duas ações extremas, na confusão que vivem interiormente frente à mal elaborada vivência da deficiência do filho. Ou impõe de maneira autoritária os

¹ Rubenstein, Yarson, Pederson e Yankowski, 1972 in Wedell-Monning e Lumley, 1980 e Meadow, Greenberg, Erting, Carmichael, 1981

limites, gerando na criança também duas saídas: ou ignora a exigência dos pais ou, o que é mais comum, reprime, pelo medo, seus sentimentos, o que vai acumulando tensão interior, e acabando por ter que ser descarregada em "explosões imprevidentes" estas tensões. O que faz com que seja considerada impulsiva ou agressiva. Não tendo meios de expressão mais elaborados, o extravazamento se dá no plano da ação. Para Altshuler (1962) essa é uma das dificuldades mais comuns, tanto na criança quanto no adulto surdo.

Por outro lado, quando os pais não conseguem impor limites a esta criança eles podem acabar por sucumbir à "tirania" da criança, o que usualmente gera uma série de conflitos velados ou não.

Os estudos das crianças que usam sinais desde cedo reafirmam o poder de linguagem na contenção dos impulsos, pois revelam, por um lado, que elas desenvolvem a linguagem na mesma medida que o ouvinte, e que apresentam, por outro lado, menor impulsividade (Sarlin e Altshuler, 1978).

A descarga de agressividade passa pela linguagem e, na medida em que a criança vai crescendo, as emoções vão se socializando e perdem gradativamente a violência explosiva a nível de corpo e se expressam cada vez mais via linguagem (Colin, 1980).

Uma das grandes falhas nas pesquisas atuais, que Sigel e

Brinker (1985) apontam, é a falta de interação entre o plano afetivo, o cognitivo e o social. Acreditamos, junto com os autores, que para elaboração de

"A autobiografia que acreditamos ser síntese das teorias mais atuais sobre linguagem, desenvolvimento cognitivo e afetivo vem de Hellen Keller."

uma teoria psicológica da surdez será necessário buscar essas interações.¹ Estudos deste tipo são necessários tanto para uma maior compreensão da criança surda quanto da ouvinte.

Hellen Keller: uma autobiografia reveladora

Allport (1955, in Myklebust, 1960) já indicava a utilidade de se estudar os "documentos pessoais" (autobiografias) no estudo da personalidade e relatava que alguns desses estudos assinalam pontos muito significativos. O isolamento social do surdo e a não manutenção da identificação primária com os ouvintes são pontos cruciais dessas experiências que Allport colheu nos estudos autobiográficos.

A autobiografia que acreditamos ser síntese das teorias mais atuais sobre linguagem, de-

se desenvolvimento cognitivo e afetivo vem de Hellen Keller. Acreditamos que a análise desta autobiografia é bastante elucidativa e por isso iremos empreendê-la.

Hellen Keller, surda e cega desde os 19 meses de idade, foi uma personalidade conhecida internacionalmente. Nasceu em 1880. Aos seis anos, foi aluna permanente da extraordinária professora Anne Sullivan que, por sua vez, tinha sido cega mas recuperara a visão após sucessivas cirurgias. A primeira professora de Keller era orientada por Alexander Graham Bell. A sucessora de Anne Sullivan foi Polly Thompson. Na educação de Keller foi usado uma mistura de métodos dos ensino de cegos e dos surdos.²

Hellen Keller serviu era pessoa de extensa cultura, formada em Filosofia e Letras, dominando vários idiomas. Mas ela mesmo confessou em "Adelaide News", da Austrália: "Levei 25 anos para aprender a falar tal como falo agora e poucas pes-

¹ Os autores indicam alguns estudos que primeiramente buscavam analisar essas interações como os trabalhos de Flavell e Ross, 1981, Lewis e Michalson, 1983 e Sigel, 1985.

² Este método associa, por exemplo, a palavra boneca a um determinado sinal, e ao mesmo tempo entrega uma boneca na mão do aluno. Repete-se isso tantas vezes até que a criança compreenda que cada objeto é representado por um movimento ou sinal especial. Depois, passa-se a utilizar a associação da datilologia para surdos e cegos, que é a soletração da palavra na mão do cego-surdo pelo alfabeto manual e o sinal do objeto já aprendido. Assim se decompõem as palavras em letras que se formam nos dedos que é então associada ao sinal. O terceiro passo seria a associação destes sinais com o Alfabeto Braille, introduzindo a leitura e posteriormente a escrita e a fala. As tentativas de se aplicar o método oral puro foram infrutíferas para a educação do cego-surdo (Perelló e Tortosa, 1978).

Ann Sullivan e Helen Keller



INES

ESPAÇO

MAR/97

34

soas entendem sem a ajuda de Polly" (Perelló e Tortosa, 1978).

Keller escreveu vários livros, sendo que *The World I live In*, escrito em 1914, é um dos mais famosos. A clareza de suas idéias e a sintonia com as teorias mais modernas nos fazem transcrever a quase totalidade do capítulo "O despertar da minha alma" deste livro; em que Keller descreve com incrível sensibilidade a sua descoberta de si mesma e a evolução de seu pensamento. Diz ela, logo no início do texto, que antes de começar a sua educação, ela não tinha pensamento. Não tinha consciência que deveria conhecer as coisas, nem que vivia ou desejava. Seus impulsos faziam os outros pensarem que ela tinha pensamento ou vontade (will), mas não era assim. Diz que se

lembra de tudo, "não porque sabia que era assim", mas por ter "memória tátil".

... Meu ser dormente não tinha idéia de Deus ou imortalidade, nenhum medo da morte. Eu me lembro, embora através do

toque, que eu tinha um poder de associação. Eu sentia rangidos táteis como a batida de um pé, a abertura de uma janela ou seu fechamento, a batida de uma porta. Após repe-

tidamente cheirar a chuva e sentir o desconforto da umidade, eu agia como aquilo sobre mim; eu corria para fechar a janela. Mas isto não era pensamento em qualquer sentido. Era a mesma espécie de associação que faz os animais se protegerem da chuva. Do mesmo instinto de imitar os outros, eu dobrava as roupas que vinham da lavadeira e punha as minhas de lado, alimentava os perus, costurava os olhos redondos do rosto de minha boneca e fazia muitas outras coisas das quais tenho memória tátil. Quando eu queria algo que eu gostava – sorvete, por exemplo, que eu apreciava muito, eu tinha um gosto delicioso na minha língua (que, a propósito, eu nunca tenho agora) e em minha mão sentia o girar do "freezer".

Eu fazia o sinal e minha mãe sabia que eu queria sorvete. Eu "pensava" e desejava em meus

"Eu meramente sentia aguda satisfação em obter mais facilmente o que eu desejava, por meio do movimento dos dedos que ela me ensinava. Eu pensava somente em objetos e somente objetos que eu queria."

dedos. Se eu tivesse criado um homem, certamente poria cérebro e alma na ponta de seus dedos. De reminiscências como estas eu concluo que é da abertura das duas faculdades,

liberdade de querer ou escolha e racionalidade, ou o poder de pensar de uma coisa a outra, que torna possível vir a ser, primeiro como uma criança e depois como um homem.

Como não tinha poder de pensamento, não comparava um estado mental com outro. Assim, eu não era consciente de qualquer mudança ou processo em andamento em meu cérebro, quando minha professora começou a me instruir. Eu meramente sentia aguda satisfação em obter mais facilmente o que eu desejava, por meio do movimento dos dedos que ela me ensinava. Eu pensava somente em objetos e somente objetos que eu queria. Era o girar do "frezzer", numa escala maior. Quando aprendi o significado do "eu" e do "me" e descobri que eu era alguma coisa, eu comecei a pensar. Então a consciência primeiramente existia para mim. Assim, não foi o sentido do tato que me trouxe

conhecimento. Foi o despertar da minha alma que primeiro rendeu a meus sentidos seu valor, seu conhecimento dos objetos, nomes, qualidades e propriedades. O pensamento me tornou consciente do amor, alegria e todas as emoções. Eu estava ávida de saber, depois para compreender e então para

"...não foi o sentido do tato que me trouxe conhecimento...."

refletir, sobre o que eu sabia e compreendia, e o ímpeto cego que antes me conduzia cada vez mais ao que ditava minhas sensações, desapareceram para sempre.

Eu não posso representar mais claramente que qualquer um, as graduais e sutis mudanças das primeiras impressões de idéias abstratas. Porém eu

"Nossas impressões crescem e mudam sem serem notadas, de modo que o que supomos pensar como crianças, pode ser inteiramente diferente do que em verdade experimentamos em nossa infância."

sei que minhas idéias físicas, isto é, idéias derivadas de objetos materiais parecem a mim, primeiramente em idéias simi-

lares às do tato. Instantaneamente elas passam para os significados intelectuais. Depois, o significado acha expressão no que é chamada

"fala interior" ("inner speech"). Quando era criança minha fala interior era soletragem interi-

or. Embora eu frequentemente seja até agora apanhada soletrando para mim mesma nos meus dedos, mas eu falo a mim mesma, também, com meus lábios e é verdade que, quando eu primeiro aprendi a falar, minha mente descartava os símbolos dos dedos e começava a articular. Contudo, quando eu tento lembrar o que al-

guém tenha dito para mim, eu sou consciente de uma mão soletrando na minha.

Tenho sido frequentemente perguntada quais foram minhas primeiras impressões do mundo em que eu me en-

contrava. Mas, quem pensa em todas as suas primeiras impressões, sabe que enigma isto é. Nossas impressões crescem e

mudam sem serem notadas, de modo que o que supomos pensar como crianças, pode ser inteiramente diferente do que em verdade experimentamos em nossa infância.

Eu apenas sei que após minha educação ter começado, o mundo que vinha ao meu alcance era todo vivo. Eu soletrava para meus cadernos e meus cachorros. Eu lamentava com as plantas onde as flores eram colhidas, porque eu pensava que as machurariam e que elas lamentavam por seus botões perdidos. Passaram-se anos antes que me pudessem fazer acreditar que meus cachorros não compreendiam, a que eu dizia e eu sempre me desculpava com eles quando corria ou pisava neles.

Na medida em que muitas experiências se alargavam e se aprofundavam, os sentimentos indeterminados, poéticos de infância começavam a se fixar em pensamentos definitivos. A natureza – o mundo que eu podia tocar – era cercada e cheia de mim mesma. Estou inclinada a acreditar naqueles filósofos que declaram que nós conhecemos nada mais que nossas próprias idéias e sentimentos. Com um raciocínio um pouco engenhoso, pode-se ver no mundo material simplesmente um espelho, uma imagem de sensações mentais, permanentes. Em qualquer esfera o auto-reconhecimento é a condição e o limite de nossa consciência. Talvez esta seja a razão pela qual, muitas pessoas conheçam tão pouco a cer-

ca do que está além de sua curta faixa de experiência. Elas olham para dentro delas mesmas – e não acham nada! Portanto, elas concluem que não há nada além de si mesmas, também.

Seja corno for, eu cheguei tarde para olhar para uma imagem de minhas emoções e sensações nos outros. Eu tive que aprender os sinais externos de sentimentos internos. O início do medo, a suprimida e controlada intensidade da dor, o batido de felizes músculos em outros, tinham que ser percebidos e comparados com minhas próprias experiências, antes que eu pudesse identifi-

“Não tinha nem linguagem, nem noção de noção de Ego. Tinha pensamento que desenvolvido aos poucos pela ampliação de experiências que sua professora lhe proporcionava.”

cá-las na intangível alma de outro. Tateando, incerta, eu finalmente encontrei minha identidade e após ver meus pensamentos e sentimentos repetidos em outros, gradualmente construí meu mundo de homens e de Deus.

A medida que leio e estudo, acho que isto é o que o resto da raça tem feito. O homem olha para dentro de si mesmo e o tempo acha a medida e o significado do universo.¹

A análise deste texto nos possibilita perceber, com incrível clareza, a ação de diversos posicionamentos teóricos mencionados neste artigo por diferentes autores.

Nos permite compreender um pouco mais como se processa a construção da noção de mundo, compreensão que vai além de ser apenas uma experiência única de uma cega e surda excepcionalmente inteligente e sensível. Acreditamos que

temos aqui um instrumento especialmente rico para compreender a interrelação da linguagem, do pensamento, das interações entre o cognitivo, o afetivo e o lingüístico.

O primeiro aspecto a ser apontado é o fato de haver uma construção, uma organização da realidade com os meios que se dispõe. Mostra a compensação dos sentidos para empreender os caminhos alternativos que concorrem para a organização

¹ Texto Traduzido por Jardel Borges Ferreira

xar claro que possuía pensamento antes de possuir linguagem. Keller desconhecia o significado das letras nas suas mãos (a linguagem que sua professora tentava lhe ensinar), mas sabia que, com aqueles movimentos, con-

“Tinha pensamento que era desenvolvido aos poucos pela ampliação de experiências que sua professora proporcionava.”

do mundo, quando a privação sensorial é significativa. Fica claro a ação que o tato e o olfato tomam nas suas proporções de “pistas” sobre a realidade, que passam despercebidas na presença de sentidos tão predominantes como a visão e a audição.

Vemos, em seguida, que o que dá a Keller a condição de “vir a ser” é função do “desejo e da racionalidade” – do princípio do prazer e do princípio da realidade (nos termos de Freud). As bases do desenvolvimento afetivo que atuam na formação do psiquismo humano.

A posição de Keller condiz com a teoria de Vygotsky (1989), que critica Piaget e Freud por defenderem a existência de um princípio de prazer anterior a um princípio de realidade. Para Vygotsky uma necessidade só pode ser verdadeiramente satisfeita mediante certa adaptação à realidade, não há portanto nada que se possa chamar de “adaptação pela adaptação”.

Outro aspecto a ser comentado é o fato de Keller dei-

seguiria as coisas mais rapidamente “era o girar do freezer em escala maior”. Essa passagem deixa claro as teorias já expostas de Furth (1968) e Vygotsky (1989), da existência do pensamento antes da linguagem.

Keller diz que “só pensava em objetos e somente objetos eu queria”, ou seja não tinha noção da existência de si ou do outro. Não tinha então nem linguagem, nem noção de Ego. Tinha pensamento que era desenvolvido aos poucos pela ampliação de experiências que sua professora lhe proporcionava.

É quando Keller aprende o significado do “eu” e do “me” que ela “achou que era alguma coisa”. Keller chama esse momento em que se dá a junção do pensamento da linguagem e da descoberta do Eu e do Outro o começo do pensar, mas seria mais apropriado, talvez, reconhecer esse “pensamento” como o precursor da fala interior.

A descrição de Keller condiz com as teorias que afirmam que é quando se dá a diferenciação do outro, a construção da noção do Eu que se instala a lin-

guagem, linguagem que surge da necessidade de comunicação entre um e outro, linguagem que se processa apenas quando há certa organização e conseqüente contenção dos impulsos, ou seja, o que Keller chamou de desejo e racionalidade. É a partir deste momento que se dá o momento “mágico” em que a criança descobre que “cada coisa tem seu nome”. Keller diz: “Eu estava ávida de saber, primeiro para compreender e depois refletir, sobre o que eu sabia e compreendia”.

Stern (1914 *in* Vygotsky, 1989) aponta que “antes deste momento crítico a criança – como alguns animais – reconhece de fato um pequeno número de palavras que, como ocorre no condicionamento, substituem objetos, pessoas, ações, estados ou desejos. Agora a situação muda: a criança sente a necessidade das palavras e, ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos. Vygotsky (1989) fala: “Os dados sobre a linguagem infantil (confirmados pelos dados antropológicos) sugerem firmemente que, por um longo tempo, a palavra é para a criança uma propriedade do objeto, mais do que um símbolo deste, que a criança capta a estrutura externa palavra-objeto mais cedo do que a estrutura simbólica interna”. Para o autor, ontogeneticamente, “o pensamento e a fala se desenvolvem ao longo de linhas distintas e que, num certo ponto, essas linhas se encontram”.

O trecho que Hellen Keller descreve a sua fala interior reafirma a teoria de Vygotsky, mostrando que a fala interior se desenvolve mediante um lento

acúmulo de mudanças estruturais e funcionais, ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala. A fala egocêntrica é um estágio de desenvolvimento que precede a fala interior, uma se transforma na outra.

Outro aspecto que o texto nos dá a oportunidade de observar é o que foi mostrado nas pesquisas de Sacks (1990), ou seja, que o surdo pensa em sinal. Esse texto demonstra, ainda, a primazia da língua materna quando Keller, mesmo oralizada e usando o pensamento oral, recorria a sua primeira forma de palavras, de pensamento, de significados, que era a língua de sinais para cegos. Keller não só foi alfabetizada nessa língua como iniciou, como já vimos, suas primeiras noções de mundo através dos sinais. Só

depois de dominar a língua de sinais para cegos é que ela foi oralizada. Sem dúvida, sua língua materna era a de sinais, mesmo sendo seus pais ouvintes.

Continuando a análise do texto de Keller, observamos que, quando a autora fala que soletrava para os cadernos e os animais e que se lamentava com as flores colhidas, seu pensamento infantil ainda predominava e, na medida em que as suas "experiências alargavam e se aprofundavam, os sentimentos indeterminados, poéticos começavam a se fixar em pensamentos definitivos". O trecho afirma a teoria de Vygotsky (1989), onde a relação entre pensamento e palavra é um processo dialético... "um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra

passa por transformações que em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional".

E, por fim, vemos que Keller aponta a necessidade de buscar em seus sentimentos o "espelho" para compreender os sentimentos dos outros, a necessidade de identificação e o mecanismo de projeção.

Para terminarmos essa análise, queremos ressaltar que Keller escreveu esse livro em 1910 (a edição a que tivemos acesso é de 1914), antes então de Freud,¹ Vygotsky ou Piaget escreverem suas teorias.

Keller teve a educação bilíngüe que acreditamos a mais eficaz para a educação do surdo.

Referências Bibliográficas

01. AJURRIAGUERRA, J. Problemas psicológicos que presente el niño surdo. In: Quiróz, Júlio Bernaldo de. Transtornos de la audición en el niño. Buenos Aires: Panamericana, 1974.

02. AIMARD, Paule, L" affectivité de l'enfant sourd. *Revue de Laryngologie, Otologie, Rhinologie*, v. 98, n. 7 e 8, jul-ago, 1977.

03. ALTSHULER, Kenneth Z. Psychiatric Considerations in the School Age Deaf. *American Annals of the Deaf*, vol. 107, n. 5, p. 553-559, nov. 1962.

04. ALTSHULER, Kenneth Z. The social and psychological development of the deaf child: Problems, their treatment and prevention. *American Annals of the Deaf*. August, 1974.

05. ALTSHULER, Kenneth Z. Evolución social y psicológica del niño sordo: problemas y tratamiento. In: Fine, Peter J. *La sordera en la primera y segunda infancia*. Buenos Aires: Panamericana, 1977.

06. ATHEY, Irene. Theories and models of human development: their implications for the education of deaf adolescents. In Martin, David S. *Cognition, Education and Deafness*. Washington: Gallaudet College Press, 1985.

07. ATTA, Angela Nicolau. A influência da relação mãe-filho na comunicação do deficiente auditivo. Rio de Janeiro, 1981, 80 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). PUC/RJ, 1981.

08. BRITO, Lucinda Ferreira. Desenvolvimento lingüístico e deficiência auditiva. *Educação e Cultura*, ano IV, n. 16, p. 27-30, jan./fev./mar. 1985.

09. COLIN, Dominique. *Psicología del niño Sordo*. Barcelona: Toray-Masson. 1980, 100p.

10. FERNANDES, Eulália. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

¹ Em 1910 Freud tinha apenas parte de sua teoria esboçada.

11. FREEDMAN, D. A. The effect of sensory and other deficits in children on their experience of People. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 29 (4), p. 831-867, 1981.
12. FURTH, Hans G. Research with the deaf: implications for language and cognition. *Psychological Bulletin*, vol. 62, n. 2, p. 146-163, september, 1964.
13. FURTH, Hans. G. *Thinking Without Language: psychological implications of deafness*. New York: The Free Press, 1968.
14. KELLER, Helen. *The world in live in*. New York: The Century Co., 1914.
15. LEITE, Tobias Rabelo. *Compendio para o ensino dos surdos-mudos*. Rio de Janeiro: Universal, 1881.
16. LEMOS, C. e PEREIRA, M. C. C. O gesto na interação mãe ouvinte-criança surda. In: CICCONE, M. *Comunicação Total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
17. LORA, Alair Benedito. *A família orientada como condição básica para o desenvolvimento da criança portadora de deficiência auditiva*. São Paulo, 1984, 157p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984.
18. MARTIN, David S. *Cognition, Education, and Deafness*. Washington: Gallaudet College Press, 1985.
19. MEADOW, Kathryn, GREENBERG, Mark T., ERTING, Carol, CARMICHAEL, Heather *Interactions of deaf mothers and deaf preschool children: comparisons with three other groups of deaf and hearing dyads*. *American Annals of the Deaf*, n. 126, p. 454-468, june, 1981.
20. MOREIRA DA SILVA, Ricardo Nunes. *Avaliação da Audição: Quadro atual no Rio de Janeiro — Papel do Pediatra*. I Encontro Nacional Interdisciplinar na Área da Deficiência Auditiva. MEC/INES, Rio de Janeiro, p. 44-55, 1990.
21. MYKLEBUST, H. *The psychology of deafness*. New York: Grune & Stratton, 1964.
22. PIEN, In: Martin, David S. *Cognition, Education and Deafness*. Washington: Gallaudet College Press, 1985.
23. PELUSO, Leonardo. *Estudo preliminar de los potenciales lingüístico-cognitivo de adolescentes surdos*. In: Congresso Internacional da Educação do Surdo. New York, 1990.
24. PERELLÓ J. & TORTOSA, F. *Sordomudez*. 3 ed. Barcelona: Científico-Médica, 1978, 444p.
25. QUIRÓZ, Julio Bernaldo de. *Transtornos de la audición en el niño*. Buenos Aires: Panamericana, 1974.
26. REIS, Vania Prata Ferreira. *A criança surda e seu mundo: O Estado-Da-Arte, as políticas e as intervenções necessárias*. Vitória, 1992, 241 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, 1992.
27. RIZKALLAH, Zakie Yazigi. *As oportunidades educacionais que se oferecem a uma criança deficiente auditiva no município de São Paulo*. São Paulo, 1990, 126p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação), Escola Paulista de Medicina, 1990.
28. SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. São Paulo: Imago, 1989, 205p.
29. SARLIN, M. Bruce, ALTSCHULER, Kenneth Z. *On the interrelationship of cognition and affect: Fantasies of deaf children*. *Child Psychiatry and Human Development*, v. 9, n. 2, winter, 1978.
30. SIGEL, I. E. e BRINKER, R. P. *A synthesis from beyond the field of deafness*. In: Martin, David S. *Cognition, Education and Deafness*. Washington: Gallaudet College Press, 1985.
31. SHOPPER, Moisy. *The role of audition in early psychic development, with special reference to the use of the separation-individuation phase*. *Japa*, 26:283-310, 1978.
32. SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do deficiente auditivo: Reabilitação ou Escolaridade?* São Paulo, 1990, 128p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.
33. TOMLINSON-KEASEY, C., KELLY, Ronald R. *The deaf child's symbolic world*. *American Annals of the Deaf*, jun. 1978.
34. VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
35. VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.
36. WALLIN, Lars. *The study of Sign Language*. In: *The Deaf Way Congress*, Washington, 1989.
37. WEDELL-MONNIG, Jacelyn, LUMLEY, Joan M. *Child Deafness and Mother-Child Interaction*. *Child Development*, n. 51, p. 776-774, 1980.
38. WOOD, David *Cognição e Aprendizagem* In: Congresso Internacional de Educação do Surdo, New York, 1990.
39. ZAMORANO, Maria Alicia Ferrari. *Um estudo sobre o papel da aprendizagem oral, através de provas piagetianas, no pensamento da criança surda*. São Paulo, 1981, 100p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 1981.