

LÍNGUA DOS SINAIS E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO *

Regina Maria de Souza **
Ivani R. S. Mendes ***

RESUMO

Este artigo descreve e discute algumas contribuições teóricas e empíricas com relação a educação de surdos. Discute a filosofia oralista e da comunicação total e, nesta última, a influência do uso de modalidades gestuais no desempenho acadêmico dos alunos surdos. Apresenta e discute os resultados de um estudo piloto que teve como objetivo a avaliação do nível de compreensão de leitura e a produção da escrita. A amostra estudada foi de 102 alunos na avaliação de leitura e de 10 alunos na da escrita.

Os dados sugerem interferências do uso da língua dos sinais sobre estes processos, assunto que deve ser mais detidamente investigado em futuros trabalhos.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, num primeiro momento, "educação" será entendida em termos globais, ou seja, como um processo que envolve não apenas o aspecto acadêmico mas o social e o psicológico. Quer dizer, um processo que engloba toda a pessoa. Deste modo, procurar-se-á localizar a influência da língua dos sinais na educação dentro de um contexto amplo.

Ultimamente vem crescendo o interesse, dentro de uma abordagem sociolinguística, pela problemática dos surdos.

*Este trabalho contou com subsídios do CNPq e CENESP.

** Regina Maria de Souza Mestre em Psicologia Clínica — PUCCAMP contratada pelo Centro de Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel Porto" — FCM — UNICAMP.

*** Ivani R. S. Mendes lingüista contratada pelo Centro de Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel Porto" — FCM — UNICAMP.

Estas mudanças refletem alterações filosóficas significativas no modo de encarar o surdo e a surdez, facilmente percebidas quando se analisam os objetivos do oralismo e aqueles da comunicação total.

O oralismo é uma "concepção pedagógica que faz da palavra oral, ao mesmo tempo, o objetivo final e o meio privilegiado da educação de surdos (quer se trate da escolaridade normal ou da educação precoce). Se acontecer que lhe seja necessário fazer concessões aos gestos, isto é feito justamente a título de concessões; como feitas a um modo de comunicação considerado como inferior à palavra oral, ou seja, menos nobre que esta" (Mottez, 1981).

Para oralizar o surdo e torná-lo semelhante ao ouvinte, os educadores oralistas se valem de aparelhagens eletrônicas para amplificação do som, vibradores, treino da leitura labial e a aprendizagem da leitura e escrita. A regra básica é a de que o surdo deve aprender a língua oral da maioria ouvinte e que deve ser esta sua primeira língua. Do ponto de vista humanista e social, este processo educacional pode ter como consequência a aculturação do surdo e o pressuposto de que a surdez é um mal, um distúrbio que precisa ser superado. Porém, a superação da "doença" tem um alto preço para os pais, para o sistema educacional, para o surdo e para a sociedade em geral.

Ao nível psicológico, a relação pais-filho surdo é muito alterada quando se enfatiza a surdez como patologia. Feridos narcisicamente por terem produzido um ser doente, os pais tendem a perceberem-se a si próprios como deficientes, desenvolvem intensa culpa persecutória e relacionam-se persecutoriamente com a sociedade, como se fossem culpados (Knobel, 1977). A mãe, pela maior intimidade com o bebê e, principalmente, pelo que simbolicamente ele representa para ela, acaba desenvolvendo sentimentos conscientes e inconscientes de auto-desvalorização, resultando em um profundo sentido de inutilidade (Lax, 1972). Na medida em que a atitude dos pais seja depressiva e não aceitadora, a autorrepresentação da criança surda será, desde cedo, negativamente catexizada. Para minimizar ou atenuar essa influência negativa sobre o desenvolvimento do surdo, os pais precisam, desde o início, de um cuidadoso e sistemático acompanhamento psicoterápico.

Em nível educacional, são necessários aparelhos em quantidade e qualidade suficientes para a estimulação oral desses alunos; fonoaudiólogos e educadores devidamente orientados para a árdua tarefa de estimular a fala e a ensinar a leitura labial; acima de tudo, muito tempo e o compromisso dos pais em seguir uma série de orientações para que eles próprios possam atuar como "estimuladores" de fala. Infelizmente, apesar de todos estes recursos e esforços, os resultados atingidos pelo surdo dentro do modelo oral de educação têm se mostrado muito pouco satisfatórios.

Quando saem da escola (1º Grau), apenas 5% dos surdos têm um nível de desempenho em leitura e escrita similar aos seus parceiros ouvintes (McClure, 1966); 30% são funcionalmente analfabetos (Mindel e Vernon, 1971) e 50% atingem o 5º grau ou menos (Vernon, 1977). Souza (1986) realizou uma pesquisa que tinha como objetivo avaliar aspectos intelectuais, afetivos e acadêmicos dos alunos surdos matriculados nas escolas de Campinas (SP — Brasil). Constatou que, em geral, quando saem da escola, situam-se num grau equivalente à 3ª série, ou, em situações melhores, à 4ª série. Todavia sebaseou, em grande parte, nas informações das professoras e diretores das escolas para estabelecer esses níveis. Contatos diretos que manteve com esses surdos ofereceram indicativos para que julgasse esta avaliação otimista. É bem possível que, avaliados de modo mais rigoroso, se situem não além da 2ª série. Para atingir tal graduação, nessas escolas, o surdo necessita de pelo menos 8 anos de atendimento.

Em relação à fala, o que se consegue no final do treino oralista, via de regra, também deixa a desejar. Segundo Cohen (1980), poucos deficientes auditivos são capazes de dominar perfeitamente toda a complexidade da produção da fala. De um modo geral, se a fala é inteligível ao ouvido destreinado, é marcada por falhas na entonação e altura do som, esforços exagerados para articular os sons, inapropriação das pausas, sílabas erradas ou inadequadamente acentuadas, pobreza no ritmo e inadequado controle da respiração. Estas características da fala do surdo dificultam a compreensão da mensagem pelo ouvinte que reage ou evitando-o, ou restringindo ao mínimo o diálogo com ele. A comunicação entre ambos é, geralmente, cansativa, desgastante e frustradora (Brito, 1985a).

Alguns autores apontaram algumas dificuldades práticas encontradas durante o processo de oralização: a) o fato de existirem muitos sons imperceptíveis na língua oral, o que dificulta sua compreensão pelo surdo ao fazer a leitura labial. Hardy (1970) assinala, por exemplo, que 2/3 dos 42 sons que compõem a língua inglesa são invisíveis ou se parecem demasiadamente entre si na posição dos lábios, o que cria fortes obstáculos a uma compreensão basicamente oral. b) Os melhores leitores labiais ouvintes do mundo somente captam 25% do que lhes é dito (Lowell, 1959); c) Como a criança surda congênita não conhece a linguagem oral, ou a domina parcialmente, tem muita dificuldade para se basear apenas na fala e consegue captar somente 5% do que lhe é transmitido oralmente (Vernon, 1970).

Se a pessoa surda apreende tão pouco do que lhe é comunicado pela fala, o seu desenvolvimento lingüístico deverá ser seriamente comprometido, o que equivale dizer que a linguagem será limitada, bloqueada, quando não praticamente inexistente.

Como já foi amplamente demonstrado, a linguagem tem importante e vital papel no desenvolvimento global do indivíduo. Está intimamente relacionada com a organização das funções psicológicas superiores, desempenhando, a atividade simbólica, uma função organizadora que produz formas raras de comportamento (Vigotsky, 1984). Tem íntima relação com a capacidade de planejar ações, representá-las mentalmente, inferir conseqüências e fazer escolhas, isto é, possibilita a independência da situação visual e experiencial concretas (Brito, 1985b).

Para Buhler (apud Vigotsky, 1984) a linguagem já está presente aos 6 meses de idade. Sua aquisição envolve um processo complexo que começa no nascimento e que requer condições particulares para se realizar satisfatoriamente. "Para aprender a falar, a criança deve ser beneficiada por um banho de linguagem e conhecer o prazer de ser compreendida" (Bouvet, 1978). Todavia, reconhece-se a importância dos primeiros anos de vida para um satisfatório desenvolvimento da linguagem. Sua aprendizagem parece ser mais intensa entre 2 a 4 anos (Bouvet, 1978). Penfield e Robert (apud Bouvet, 1978) insistem no "horário biológico para aprendizagem da linguagem" e o pressuposto é que atrasos nessa aprendizagem acarretam

retardos, em graus variados, no desenvolvimento lingüístico da pessoa.

Levando em conta tanto a importância da linguagem como o melhor período para adquiri-la, Brito (1985b) aponta como conseqüências da exposição da criança surda apenas a língua oral: a) perda da oportunidade de desenvolver adequadamente e usar a linguagem, o que dificulta o desenvolvimento da ação inteligente; b) dificuldade acentuada em planejar soluções de problemas; c) não superação da ação impulsiva; d) falta de elementos estabilizadores que lhe permitam controlar a si própria e ao meio; e) dependência da situação visual concreta que a impossibilita de adquirir sistemas conceituais abstratos, já existentes, ao menos em parte, nas crianças ouvintes de 2 anos.

Na vida adulta, os atrasos no desenvolvimento, a pouca funcionalidade da fala e a limitada compreensão oral causam, ao surdo, sérios entraves na participação da vida econômica e produtiva do país. Apesar de faltar dados estatísticos, a experiência tem mostrado que, em geral, ou o surdo está desempregado ou em situação de subemprego. Apenas uma minoria consegue melhor colocação ou ascender hierarquicamente.

Possivelmente devido ao fracasso em se equiparar o surdo ao ouvinte, aliado ao aumento das pesquisas e estudos realizados na área, foram sendo observadas, paulatinamente, importantes mudanças filosóficas na educação do surdo e na concepção do que é "ser surdo". A ênfase na educação do surdo passou a ser a comunicação e não primordialmente a fala. A idéia base é a de que o fundamental é que a mensagem passe e seja entendida, não importando o meio utilizado. Esta abordagem pedagógica é conhecida como **Comunicação Total**. Neste enfoque não se negligencia nenhum meio que permita aumentar a eficácia da comunicação: aparelhagens, educação auditiva, aprendizagem da fala e da leitura labial, leitura e escrita, língua dos sinais, desenho, etc. Implica, sobretudo, que se tenha pela língua dos sinais o mesmo respeito que se tem pela oral, reconhecendo o direito do surdo de usá-la como primeira língua. Implica, ainda, que o deficiente auditivo seja bilíngüe, pois precisa aprender tanto a língua dos sinais como a língua da maioria lingüística de sua sociedade (Mottez, 1981).

A mudança essencial trazida com a Comunicação Total, a nosso ver, não é a troca da palavra pelo gesto, já que não a exclui. Porém, uma visão mais existencialista do surdo que deixa de ser encarado como um "ser mutilado" e passa a ser visto como pertencente a uma minoria lingüística.

Do ponto de vista social, o surdo enfrenta como qualquer minoria, a discriminação, a desconfiança e o desprezo. De um modo geral, a sociedade tende a desconfiar daqueles que "fazem ou parecem fazer um grupo à parte. Há a tendência para se pôr de parte aqueles que falam entre si uma língua que não se entende" (Mottez, 1981). A segregação é feita com liberdade e sem remorsos porque se atribui à minoria o ato anti-social de se colocar à parte. Além disto, freqüentemente uma minoria lingüística não domina com perfeição a complexidade da língua majoritária e isto facilmente transparece na comunicação. Por seu lado, o grupo maioritário tende a avaliar a pessoa em função do conhecimento que tem de sua língua. Assim, se faz muitos erros, é pouco inteligente ou pouco instruído; se tem dificuldade em perceber trocadilhos ou jogos de palavras, é obtusa, etc.

O não reconhecimento, pela sociedade, da língua dos sinais pode criar sérios obstáculos a uma verdadeira integração do surdo em razão do que segue: 1) Como vimos, por mais que o surdo se esforce na aprendizagem da língua oral, sua fala característica evidencia que alguma deficiência ele tem. Como há a tendência de se julgar as potencialidades e de se atribuir características ao surdo, baseadas na qualidade da produção de sua fala, com freqüência ele é percebido como um ser incapaz, inferior ou mutilado. Com isto, a maioria dos ouvintes, ideologicamente, justifica o fato de decidir por ele. Na medida em que não é aceito, a marginalização é uma decorrência natural. 2) O surdo tende a formar uma auto-imagem negativa (Meadow, 1969; Best, 1973) porque capta a insatisfação, pena e/ou desprezo dos ouvintes; a frustração dos pais e a atitude depreciativa das pessoas em relação à língua dos sinais. Principalmente porque, desde criança, não é aceito, e as mensagens que lhe passam é que será amado quanto mais consiga parecer com o que não é, isto é, com o ouvinte. 3) A língua dos sinais passa a atuar como estigma na medida em que evidencia a surdez. Além disto, como ao estigma, em geral, estão associados rótulos e estereótipos, cria-se um dilema ao surdo: ao usá-la, pode mostrar o que não é

(inferior, pouco inteligente, um fracasso educacional, etc.), ou seja, como se diz popularmente, "é como se a carapuça lhe servisse"; por outro lado, é seu meio natural de comunicação, aquele que lhe traz gratificações. Esta ambivalência do surdo em relação à Língua dos Sinais foi muito bem colocada por Kannapell (1978). Se o surdo tem uma auto-estima baixa e vive num meio que reprova o uso da Língua dos Sinais, ele tenderá a vê-la realmente como inferior e sentirá muita vergonha ao usá-la. Como ao falar também será inferiorizado. Neste caso, supõe-se que não estará integrado e identificado nem com o grupo majoritário (ouvintes) nem com o minoritário (surdos).

Por outro lado, do ponto de vista educacional, a exposição da criança surda à Língua dos Sinais, desde tenra idade, parece ser o meio mais natural de interação lingüística entre surdos (Bouvet, 1978; Mottez, 1981; Brito, 1981, 1985b). Estudos recentes (Charrow e Nelson, 1973; Mindel e Vernon, 1971) têm mostrado que a criança que cresce tendo a Língua dos Sinais, como língua materna, nos primeiros cinco anos de vida, tem uma melhor performance em suas vidas acadêmicas do que aquelas que foram apenas oralizadas.

Apesar das vantagens, já assinaladas, do uso da Língua dos Sinais na educação dos surdos, há a necessidade de pesquisas que investiguem quais são as suas interferências, se existirem, sobre o processo de escrita e leitura da Língua oral, neste caso, o Português.

Alguns pesquisadores (Friedman, 1976; Klima e Bellugi, 1979; Brito et alii 1984) têm demonstrado que a estrutura da Língua dos Sinais é diferente da oral, possuindo, a primeira, características fonológicas e mecanismos morfológicos próprios, além de ser basicamente uma Língua simultânea quando a oral é essencialmente linear. Possivelmente a falta de uma atenção maior para este aspecto conduza, em grande parte, às dificuldades usualmente encontradas pelos surdos na leitura e escrita. Sem uma discriminação adequada das diferenças entre as duas línguas, o deficiente auditivo pode utilizar as regras de ambas indistintamente o que, se supõe, traga confusões e uma produção em leitura e escrita deficitária.

O presente trabalho relata os resultados de um estudo piloto que teve como objetivo a avaliação do nível de com-

preensão de leitura e a produção da escrita em um grupo de surdos. O desempenho dos sujeitos é discutido levando-se em consideração as possíveis interferências da língua dos sinais nesses processos.

2. MATERIAL E MÉTODOS

2.1. Sujeitos e características da população estudada:

Participaram como sujeitos 102 alunos deficientes auditivos de 13 a 20 anos, pertencentes a 07 entidades dedicadas a surdos existentes no Município de Campinas. Foram incluídos também os alunos que aguardavam em fila de espera ou cujos prontuários estavam em arquivo morto nos registros dessas instituições.

Essa população, caracterizada por Souza (1986), era composta por 57% de homens e 43% de mulheres.

Cerca de 58% dos sujeitos possuíam de 13 a 15 anos, sendo que 27,4% tinham menos de 15 anos e 22,5% mais de 16 anos. Praticamente a metade dos sujeitos estava na faixa etária entre 15 a 16 anos, sendo a média igual a 15 anos e 5 meses.

Em torno de 53% dos casos, não foi possível detectar a idade do deficiente quando surgiu a surdez. Dos dados conhecidos, 26,5% foi congênita, 12,7% ocorreu antes dos 2 anos de idade e os demais, aproximadamente 8%, ficaram surdos entre 2 a 6 anos.

Em relação à perda auditiva, 63,7% dos surdos analisados apresentaram perda igual ou superior a 80 dB no melhor ouvido. Aproximadamente 34% possuíam perda entre 50 e 79 dB e 2% possuíam perda inferior a 50 dB.

Apesar de 77% dos surdos possuírem a prótese auditiva, apenas 22,5% deles a aceitavam. O motivo básico da rejeição, segundo os pais, é a vergonha em evidenciar a surdez.

O grupo de surdos, na grande maioria dos casos, apresentava-se dentro da média em relação ao nível intelectual (Souza, 1986).

A forma de comunicação destes sujeitos era basicamente visual, e se constituía, entre eles, mais em um dialeto, formado por sinais familiares, do que na própria Língua dos sinais, apesar de alguns itens lexicais desta última fazerem parte da linguagem usada por eles. As professoras não conheciam a Língua dos sinais com exceção de 03 que faziam uso de uma forma de português sinalizado. A maioria dos pais (66% deles), apesar de permitirem o uso, desconheciam a Língua dos sinais. Além disso, compreendiam apenas superficialmente o dialeto usado pelos filhos.

2.2. Metodologia:

O nível de conhecimento da Língua portuguesa, no que se refere a habilidades de leitura e compreensão de texto, foi investigado a partir de observações dos sujeitos em atividade de leitura, em situação de sala de aula e de informações de suas professoras.

Para avaliação da escrita, selecionaram-se, aleatoriamente, 20 sujeitos da amostra. Foi-lhes solicitado que fizessem, em uma ficha, uma redação a partir de uma situação que haviam experienciado concretamente. Puderam, pois, optar entre ter como tema base uma das duas visitas, feitas por eles, uma semana antes, a uma escola de computação, e à Feira Industrial de Campinas. Com exceção de 01 aluno, os demais decidiram realizar duas redações, uma de cada tema base.

A avaliação dessas redações considerou a clareza do conteúdo, a concordância verbal e nominal, pontuação, uso de sufixação e de plural.

2.3. Discussão dos Resultados

Com base nas observações em sala de aula e nas informações obtidas com as professoras, foi possível situar os sujeitos em uma das seguintes categorias: 1) Analfabeto; 2) Não Interpreta (apesar de saber copiar ou/e ler); 3) Interpreta Frases Simples (frases estanques com sujeito, verbo e predicado claros e sem o uso de figuras de linguagem); 4) Interpreta Textos Pequenos (parágrafo de 5 ou 6 linhas, com várias frases

simples coordenadas de modo a constituir uma única mensagem); 5) Interpreta Livros Infantis adaptados e 6) Interpreta Livros Juvenis.

Verificou-se então que, dos 102 deficientes analisados, 5,9% eram analfabetos; 21,6% não interpretam; 3,9% interpretam frases simples; 6,9% liam livros infantis e somente 2% conseguiam interpretar livros juvenis. Um pouco mais da metade da amostra, ou seja, 54,8%, conseguia interpretar textos pequenos. Em 4,9% dos casos não foi possível ter acesso a esse dado.

Apesar de a categorização, utilizada neste estudo, para registrar o nível de leitura dos sujeitos ter sido intuitiva, isto é, sem ter seguido critérios lingüísticos, se intercepta, até certo ponto, com os níveis de compreensão de texto propostos por Fillmore (1983). Segundo este autor, a compreensão de textos se realiza nos níveis E_0 , E_1 , E_2 e E_3 . No primeiro nível, o leitor decodifica o texto palavra, porém não é capaz de abstrair-se delas e estabelecer relações. Em outras palavras, não interpreta o que lê. No segundo, o leitor compreende as seqüências no texto, isto é, as relações das palavras na seqüência e as relações entre as seqüências. Porém não é capaz de realizar inferências, de captar as intenções do autor, de chegar às conclusões propostas pelo texto e nem relacionar o mundo do texto com o seu próprio, habilidades estas que caracterizam o nível E_2 . O leitor do nível E_3 faz inferências, cria expectativas e chega a conclusões, contudo estas não encontram suporte lingüístico no texto. Ou seja, extrapola de tal forma que as suas interpretações e conclusões não encontram respaldo no conteúdo do texto.

Se se sobrepuser a categorização utilizada neste estudo com aquela estabelecida por Fillmore tem-se que: a) os níveis "Não Interpreta" e "Interpreta Frases Simples" correspondem ao nível E_0 ; b) o nível "Interpreta Textos Pequenos" o E_1 e "Interpreta Livros" o E_2 ; c) de acordo com os resultados apresentados, a grande maioria dos surdos (80,3%) atingem apenas até E_1 , sendo que 25,5% deles estão em E_0 e 54,8% em E_1 .

Os 8,9% dos surdos que consideramos capazes de interpretar livros, na maioria de estórias infantis, devem ser mais atentamente estudados levando-se em consideração: a perda auditiva, a idade, o tempo de escolarização, a

qualidade da interpretação e o conhecimento que possuem da Língua dos Sinais.

Os dados da presente pesquisa foram comparados com os testes de leitura silenciosa e posterior redação sobre o assunto, realizados por Ferreira Brito (pesquisa em andamento) com surdos adultos. Essa pesquisadora levou em consideração o nível de conhecimento da Língua dos Sinais por parte dos sujeitos surdos, sugerindo que, quanto maior o domínio da língua dos sinais, melhor a qualidade da interpretação e da produção de textos. Seus dados estão mostrando que: 1) os surdos oralizados e com limitado conhecimento da língua dos sinais decodificam o texto palavra por palavra; 2) os surdos com domínio médio da língua dos sinais demonstram uma compreensão regular do texto mas estruturam-no em português de forma dificilmente compreensível; 3) os surdos com perfeito domínio sobre a língua dos sinais, que desenvolveram de modo sistemático a leitura labial e outras pistas na compreensão da língua oral, demonstraram melhor compreensão do conteúdo do texto e melhor expressão dessa compreensão, tanto através da Língua dos Sinais como do português escrito.

Os resultados acima podem ser discutidos de vários modos. Pode-se levantar a hipótese, por exemplo, de que as falhas morfosintáticas e semânticas apresentadas pelos surdos também ocorrem entre os ouvintes. Neste caso, podem ser atribuídas ao sistema e à metodologia das nossas escolas que precisariam ser revistos e avaliados. Sob este ponto de vista, o problema teria suas raízes em causa mais ampla, ou seja, no próprio ensino. Emília Ferreiro (1979) mostra que crianças de 6 – 7 anos de idade, ao ingressarem na 1ª série escolar, estão na fase de buscar significado na escrita, decorrente das hipóteses que tiveram chance de formular, numa situação informal de aprendizagem, sobre o que é e para que serve a leitura e a escrita. No entanto, segundo essa mesma autora, em geral, a professora, ignorando tanto essas hipóteses como a busca do significado pela criança, acaba ensinando-lhe que ler é decodificar e que a escrita funciona como o espelho da fala. Em consequência, a criança abandona a busca do significado em favor da simples decodificação de sinais gráficos em sons. Ao invés de ler buscando a compreensão do texto, a criança passa a ler para converter sinais gráficos em sonoros. Segundo Faraco (1985),

“o ponto nevrálgico no ensino do português tem sido o estudo da teoria gramatical. Vale dizer, o aluno é capaz de passar 11 anos sem manter contato com a língua em si”. Dito de outro modo, o que é ensinado ao educando seria tão somente uma meta-língua (conceitos, regras, exceções, etc.). Como consequência, têm-se a não aprendizagem nem da teoria nem da língua, e, o que é pior, possivelmente, o estabelecimento de uma grande confusão, que poderia prejudicar profundamente a capacidade de expressão e comunicação do estudante.

Considerando-se as colocações de Emília Ferreira e Faraco, se forem relacionadas com a classificação de Fillmore (1983), pode-se levantar a hipótese de que, como os surdos, os ouvintes na 1ª fase de escolaridade (1ª Grau) não atingem satisfatoriamente o nível E₂. Sem dúvida, o modo como ocorre a educação formal dos alunos precisa ser amplamente pesquisado, as falhas detectadas e mudanças realizadas. Em parte, é provável que vários problemas acadêmicos do surdo tenham suas raízes no modo como é estruturado o ensino. Todavia, a nosso ver, além dos problemas que os alunos ouvintes normalmente encontram, ao surdo soma-se outro: a falta de audição.

Vários autores têm enfatizado a importância do ouvir e falar sobre o desenvolvimento afetivo (Bolbwy, 1958; Spitz, 1959), cognitivo (Altshuler, 1977, Piaget, 1983) e social (Vigotsky, 1984). O ponto básico é que “o ouvir” entre as pessoas ouvintes é o principal canal para a aquisição da linguagem. Como já dissemos, a linguagem tem íntima relação com as aquisições de causa-efeito, com a independência da situação visual concreta, com o desenvolvimento conceitual, com a realização de discriminações refinadas, entre outros. No caso dos surdos, tem-se mostrado que a falta deste canal (a audição) retarda sensivelmente o desenvolvimento de habilidades lingüísticas e cognitivas do surdo, quando comparados com ouvintes da mesma faixa etária, disto resultando atrasos acadêmicos (Vernon, 1977; Souza, 1986).

Nossa suposição é que, se a língua dos sinais for utilizada como primeira língua, com exposição da criança desde o nascimento, o retardo na aquisição de linguagem diminui, ou mesmo deixa de existir. Levantamos igualmente a hipótese que, ao invés de obstaculizar, a aprendizagem da língua visual facilita a aquisição da oral.

Pretendemos continuar nossos estudos, investigando a influência da Língua dos sinais sobre a leitura e escrita. De acordo com os resultados do estudo piloto apresentado neste trabalho, os surdos encontram-se, em grande parte, no nível E_1 de compreensão de texto, quando saem da escola. Uma minoria parece estar em E_2 . Porém, para classificar esses alunos não foi considerado o tipo de texto, nem se investigou o grau de independência que esses alunos têm, da professora, para lê-lo e interpretá-lo. Se os alunos surdos estudados, de 13 a 20 anos, receberam textos com a mesma complexidade, do ponto de vista lingüístico, daqueles dados e compreendidos por ouvintes de 8 a 10 anos, então, de fato, estão em defasagem quando comparados com ouvintes. Assim sendo, em estudos posteriores pretendemos elaborar critérios de seleção de textos de tal forma que eles sejam adequados ao estágio de desenvolvimento cognitivo e lingüístico do leitor. Será investigado se o grau de proficiência da Língua dos sinais concorre para uma melhor interpretação e produção de textos. Pretendemos registrar em video-tape as atitudes do surdo frente ao texto, em atividade de leitura silenciosa. A análise detalhada e criteriosa dos sinais que realiza durante essa situação poderia trazer elementos para uma melhor compreensão do modo como ocorre o processo de interpretação de texto. Os resultados poderiam, nesse aspecto, oferecer uma contribuição aos estudos sobre leitura.

Em futuros trabalhos sugerimos que sejam investigados quais as semelhanças e diferenças entre os desempenhos em leitura e escrita dos surdos e dos ouvintes, mantendo-se controladas variáveis como idade, status sócio-econômico-cultural, tempo de escolarização, etc. Os resultados, muito provavelmente trarão mais informações sobre a importância da linguagem e das oportunidades oferecidas pela escola no desenvolvimento acadêmico dos alunos. Seria essencial verificar, em estudos dessa natureza, se o domínio da Língua dos sinais interfere, e de que forma, na aprendizagem do conteúdo do curriculum escolar. Além disso, o modo e a época em que a Língua visual foi ensinada ao surdo é um fator, a nosso ver, importante, pois estão relacionados com as possibilidades que o surdo teve de desenvolver a linguagem.

Ademais, há a necessidade de se pesquisar mais sobre as várias dificuldades que poderiam ocorrer com a prática, pelos

surdos, do bilingüismo. Dos dados poderiam resultar intervenções preventivas como orientações aos pais, programas de conscientização da comunidade, alterações da prática educacional atualmente oferecida a esses alunos, etc.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi colocado, pode-se considerar que:

1) O enfoque da intervenção psicoterapêutica nas orientações dos pais muda se o surdo é encarado não como deficiente, mas como pertencente a uma minoria lingüística.

2) Programas de conscientização e esclarecimento junto à comunidade são necessários, a fim de favorecer o reconhecimento e a aceitação da língua dos sinais, evitando que a mesma seja depreciada e que o surdo seja percebido como inferior por usá-la.

3) O surdo apresenta dificuldades na interpretação e na produção de textos que precisam ser mais detidamente investigadas.

ABSTRACT

This article describes and discusses some theoretical and empirical contributions relating to the education of deaf people. It discusses the oralist and total communication philosophy and, related to the last one, the influence of the using gesture in academic performance of deaf scholars. It shows and discusses the results of a pilot study that had as a goal, the evaluation of understanding level in reading and the performance in writting. 102 sholars were researched in the reading evaluation and 20 scholars in the writting one.

The preliminary results suggest interference of the use of sign language on these processes, subject theat must be more researched in coming works.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTSHULER, K. Z. — Evolucion social y psicológica del niño sordo: problems y tratamiento. In: Five, P. J. — **La sordera en la primera y segunda infância**. Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana, 1977.
- BEST, P. K. — Self-image, family climate and deafness. **Social Forces**, 47: 428: 438, 1969.
- BOLBWY, J. — The nature of the child's tie to his mother. **Int. J. Psychoanal.**, 39: 350, 1958.
- BOUVET, D. — L'éducation de l'enfant sourd et l'acquisition du langage. **Rééducation Orthophonique**, 16: 125 — 132, 1978.
- CHARROW, V. R. — The Written English of Deaf Adolescents. In: Whiteman, M. F. — **Writing the nature, development and Teaching of written communication**, pág. 179.
- BRITO, L. F. — Desenvolvimento lingüístico e deficiência auditiva. **Anais da 33ª reunião da SBPC**, Salvador, BA, 1981.
- BRITO, L. F.; SALLES, R. F., PISCIOTTA, H. — Morfo-fonologia e Sintaxe da Língua dos Sinais nas cidades brasileiras. **Anais do 9º Encontro Nacional de Lingüística de 1984**. PUC, R.J., a ser publicado.
- BRITO, L. F. — Os direitos lingüísticos do surdo. **Revista de Cultura Vozes**, 5, junho/julho, 1985a.
- BRITO, L. F. — Socialização, Linguagem e Cognição em Surdos. **Anais da II Conferência Latino-Americana de Surdos**. Buenos Aires, Faculdade de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, 1985b.
- COHEN, B. K. — Emotionally disturbed hearing-impaired children: a review of the literature. **American Annals of the Deaf**, 125: 1040 — 1048, 1980.
- FARACO, C. A. — **O texto na sala de aula — Leitura & Produção**, 2ª edição, pág. 17, 1985.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. — **Los sistemas de Escritura en el Desarrollo de niño**. México. Siglo Ventiurno Editores, S. A., 1979.

- FILLMORE, C. J. — **Ideal readers and real readers.** Cognitive Science Program Institute of Human Hearing, University of California at Berkeley, 1983.
- FRIEDMAN, L. — The manifestation of subject, object and topic in the American Sign Language. In: C.N.L.I., 1976.
- HARDY, M.: Speechreading. In Danis, H.; Silverman, S. R., (eds) — **Hearing and Deafness.** New York, Holt, Linehart e Winston, 335 — 345, 1970.
- KANNAPELL, B. M. — Ce que représente l'usage d'une langue stigmatisée. **Rééducation Orthophonique**, 16: 280 — 284, 1978.
- KLIMA, E.; BELLUGI, V. — **The Signs of Language.** Cambridge, Harvard University Press, 1979.
- KNOBEL, M. — **Psiquiatria Infantil Psicodinâmica.** Buenos Aires, Ed. Pardós, 1977.
- LAX, R. F. — Some aspects of the interaction between mother and impaired child: mother's narcissistic trauma. **Int. J. Psychoanal**, 53: 339, 344, 1972.
- LOWELL, E. L. — Research in speechreading: some relationships to language development and implications for the classroom teacher. Report of Proceedings of the 39th Meeting of the Convention of American Instructors of the Deaf, 68 — 73, 1959.
- MEADOW, K. P. — Self-image, family climate, and deafness. **Social Forces**, 47: 428 — 438, 1969.
- McCLURE, W. J. — Current problems and trends in the education of the deaf. **Deaf American**, 18: 8 — 14, 1966.
- MINDEL, E. D.; VERNON, M. — **The Grow in Silence.** Silver Springs, Md, Natural Association of the Deaf Press, 1971.
- MOTTEZ, B. — Os surdos como uma minoria lingüística. **Reabilitação.** Lisboa, 1: 22 — 27, maio-junho, 1981.
- PIAGET, J. **Vida e Obra,** São Paulo, Abril Cultural e Industrial, 1983.
- SOUZA, R. M. — **Contribuição ao estudo da personalidade de adolescentes surdos através do TPC de Max Pfister.** Campinas, tese de mestrado, Curso de

Pós-Graduação em Psicologia Clínica, PUCAMP, 1986.

SPITZ, R. A. — A genetic field theory of ego formation. New York, International Universities Press, 1959.

VERNON, M. — Potential, achievement, and rehabilitation in the deaf population. *Rehab. Lit.*, 31: 258 — 267, 1970.

VERNON, M. — Aspectos psicológicos en el diagnóstico de la sordera en el niño. In: Five, P. J. — *La sordera en la primera y segunda infancia*. Buenos Aires; Editorial Médica, Panamericana, 1977.

VIGOTSKY, L. S. — A formação social da mente. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 1984.