

## FILOSOFIAS EDUCACIONAIS EM RELAÇÃO AO SURDO: DO ORALISMO À COMUNICAÇÃO TOTAL AO BILINGÜISMO

*EDUCATIONAL PHILOSOPHIES CONCERNING THE DEAF: FROM ORALISM TO TOTAL COMMUNICATION TO BILINGUALISM*

Fernando C. CAPOVILLA<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo enfatiza a importância da linguagem para o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança. Revê alguns fatores psicossociais e concepções históricas que auxiliam a entender atitudes quanto ao surdo, da antigüidade clássica aos dias de hoje, e relata alguns achados que auxiliam a compreender alguns dos motivos subjacentes à mudança de orientação da filosofia educacional quanto ao surdo, do oralismo à comunicação total, e desta ao bilingüismo. Descreve também alguns dos recursos oferecidos pela comunicação total, além de um programa bilingüe pioneiro muito bem-sucedido que integra a maior parte daqueles recursos. Dada a importância crucial da linguagem para o desenvolvimento da criança, o artigo reitera a importância da educação bilingüe da criança surda.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdez; língua de sinais; educação; oralismo; comunicação total; bilingüismo.

**ABSTRACT:** The paper emphasizes the importance of language for the social, emotional and intellectual development of the child. It revisits some psycho-social factors and historic conceptions that help to understand attitudes towards the deaf, from the Greeks to contemporary days. It also analyzes some research findings that help to comprehend some of the reasons underlying the shift that has occurred in the educational philosophy concerning the deaf, from Oralism to Total Communication to Bilingualism. It also describes some of the resources offered by Total Communication, as well as a pioneer successful program in bilingual education that integrates most of those resources. Given the crucial importance of language for child development, the paper stresses the importance of bilingual education of the deaf child.

**KEYWORDS:** Deafness; sign language; education; oralism; total communication; bilingualism.

A língua de sinais é o verdadeiro equipamento da vida mental do surdo-mudo; ele pensa e se comunica apenas por este meio, e ele recebe por este mesmo meio os conceitos e as idéias (...). Ela (...) precede qualquer outra linguagem, e abrindo caminho para o pensamento, permite ao surdo apreender a palavra e a própria idéia de linguagem. É um meio indispensável de comunicação entre o professor e o aluno, e é de enorme valia em sala de aula para a explicação de conceitos e palavras. Ela não apenas abre caminho para o ensino inicial, como também oferece um apoio contínuo para o processo de orientação e explicação. Otto F. Kruse (1853, p. 183-4) Sobre surdos-mudos, educação de surdos-mudos, e instituições para surdos-mudos, juntamente com notas de meu diário de viagem. (citado em Prillwitz, 1990, p. 22)

---

<sup>1</sup> Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

## **A importância da linguagem para o desenvolvimento humano**

A falta de uma linguagem tem graves conseqüências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano. O valor fundamental da linguagem está na comunicação social, em que as pessoas fazem-se entender umas pelas outras, compartilham experiências emocionais e intelectuais, e planejam a condução de suas vidas e a de sua comunidade. A linguagem permite comunicação ilimitada acerca de todos os aspectos da realidade, concretos e abstratos, presentes e ausentes. Permite também reinventar o mundo cultural, para além da experiência física direta do aqui e agora. Graças à linguagem, a criança pode aprender sobre o mundo beneficiando-se da experiência vicária para além das meras imitação e observação diretas. Pode também socializar-se, adquirindo valores, regras e normas sociais e, assim, aprender a viver em comunidade. A linguagem permite à criança obter explicações sobre o funcionamento das coisas do mundo e sobre as razões do comportamento das pessoas. Se não houver uma base lingüística suficientemente compartilhada, e um bom nível de competência lingüística para permitir uma comunicação ampla e eficaz, o mundo da criança ficará confinado a comportamentos estereotipados aprendidos em situações limitadas. Assim, se a linguagem tem a importante função interpessoal de permitir comunicação social, ela também tem a vital função intrapessoal de permitir o pensamento, a formação e o reconhecimento de conceitos, a deliberada resolução de problemas, a atuação refletida e a aprendizagem consciente.

## **Concepções históricas sobre a surdez**

As considerações acima são muito pertinentes. No entanto, se a elas se adicionar a falsa crença, tão disseminada na lingüística até inícios dos anos 60, de que a linguagem falada é a única forma de linguagem, fica fácil entender boa parte dos preconceitos que cercam o surdo. Durante séculos a crença de que o surdo não seria educável ou responsável pelos seus atos foi justificada com base em textos clássicos, tanto sacros quanto seculares. No século IV AC, Aristóteles supunha que todos os processos envolvidos na aprendizagem ocorressem através da audição e que, em conseqüência, os surdos seriam menos educáveis que os cegos. Na Idade Média, supunha-se que os surdos não teriam acesso à salvação, já que, de acordo com Paulo na Epístola aos Romanos, a fé provém do ouvir a palavra de Cristo (*Ergo fides ex auditu, auditur autem per verbum Christi*). A esse propósito, no entanto, é preciso reconhecer que, séculos mais tarde, seria essa mesma preocupação para com a salvação dos surdos que acabaria motivando religiosos no mundo todo, como o abade

l'Épée na França e o padre Oates no Brasil, a trabalhar com surdos procurando resgatar seus sinais.

Mesmo nos séculos XVIII e XIX, filósofos da linguagem continuavam a disseminar a idéia de que o surdo seria incapaz de aprender e pensar. Em sua *Antropologia a partir de uma perspectiva pragmática*, após ressaltar que o caráter semiótico não-icônico dos sons da linguagem é a forma mais habilidosa de denominar as coisas, Kant (1793) concluiu que os surdos “nunca podem atingir mais do que um análogo da razão” (1980, p.49), e que mesmo após aprender a sentir os movimentos dos órgãos da fala, o surdo “nunca chegará aos conceitos gerais porque os sinais de que ele precisará para tanto nunca serão capazes de representar uma generalidade” (1980, p. 54). Schopenhauer também expressava idéias semelhantes. Para ele, os surdos não teriam acesso direto ao raciocínio, já que o raciocínio depende da linguagem, e, à época, toda linguagem plena seria oral. Em sua *Psicologia étnica*, o fundador da Psicologia Experimental, Wilhelm Wundt (1911), foi o único acadêmico a tentar lidar com a língua de sinais como uma linguagem em seu próprio direito. Enquanto isso, na lingüística a língua de sinais não era considerada com o objeto de estudo. Saussure (1916) enfatizava a arbitrariedade das relações entre o signo e o seu referente, e a iconicidade de certos sinais era vista como prova de sua inferioridade. À época concebia-se a língua de sinais como uma forma inferior de comunicação composta de um vocabulário limitado de sinais equivalentes à mera gesticulação mímica e pantomima, sem estrutura hierárquica, gramática ou abstração, limitada a uma representação holística de certos aspectos concretos da realidade. Hoje, a falsidade de tal concepção é bastante conhecida (Bellugi, et. al., 1993; Ferreira Brito, 1995; Klima, et. al., 1988; Moura, et. al., 1993; Poizner, et. al., 1987).

### **Ascensão e queda do oralismo**

Na segunda metade do século XVIII havia dois métodos de ensino de surdos, o *método francês* de l'Épée, em Paris, que baseava-se num sistema algo artificial de sinais, e o *método alemão* (Hase, 1990) de Heinicke, em Hamburgo e Leipzig, que enfatizava o desenvolvimento da oralização. A partir do Congresso de Milão em 1880, o *método oralista* tornou-se dominante (Volterra, 1990). Em conseqüência, a educação do surdo reduziu-se ao ensino da oralização, os professores surdos foram expulsos, a língua de sinais foi banida e a comunidade surda foi excluída da política das instituições de ensino, por ser considerada um perigo para o desenvolvimento da linguagem oral (Sacks, 1990). Em resultado da concentração exclusiva da educação na oralização, o nível educacional do surdo caiu muito abaixo do dos ouvintes. Isto só começou a

mudar em 1980 no mundo todo, inclusive na própria terra do método oralista, de onde partia boa parte das resistências ao avanço da língua de sinais na educação.

Pode ser elucidativo analisar mais atentamente a origem de tais resistências naquele país. De acordo com Prillwitz (1990), na Alemanha a intolerância a qualquer outra forma de comunicação que não o alemão falado derivava dos imperativos de sobrevivência e desenvolvimento político da nação alemã, já que essa nação, por muitos séculos dividida em várias dúzias de principados pequenos, era definida apenas e tão-somente por uma língua em comum. Além disso, seu nacionalismo encontrava-se exacerbado desde o final do século XIX, enfatizando uma identidade cultural única e uniforme, padronizada e forte, em que não havia lugar para fraquezas ou diferenças, especialmente de linguagem ou cultura. Nessa cultura ser diferente era arriscado, e os surdos passaram a esconder-se e a isolar-se. Em consequência de sua falta de participação e representação política, seus interesses e cultura foram desconsiderados e sua imagem social foi sendo progressivamente prejudicada. Os surdos passaram a ser vistos unicamente como deficientes, e não como um povo com cultura própria. Com a ênfase na oralização e em seus déficits, os surdos passaram a ser tratados apenas e tão-somente como deficientes surdos-mudos. Como consequência do método oralista estrito nas escolas, uma forte ênfase era colocada na habilidade de oralização pelos surdos, às custas de uma educação mais generalista e completa, capaz de levar ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elevadas. Como resultado foi observado um rebaixamento significativo no desempenho cognitivo dos surdos. Infelizmente, no entanto, em vez de ser percebido como consequência do método, tal rebaixamento passou a ser usado como prova da importância da linguagem oral para o desenvolvimento cognitivo dos surdos.

É preciso reconhecer que o papel central da linguagem para o desenvolvimento humano nunca foi negado por qualquer método, quer oralista ou de sinal. De fato, a ênfase no ensino intensivo da língua oral por parte dos oralistas era consequência direta de sua consciência da importância da linguagem e da competência lingüística. O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência lingüística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes.

Ainda assim, apesar das intenções de integração, não se pode dizer que o método oralista tenha tido sucesso em atingir seus objetivos, quer em termos de desenvolvimento da fala, quer da leitura e escrita. Em todo o mundo, apenas um pequeno percentual daqueles que perderam a audição precocemente consegue falar de modo suficientemente inteligível a terceiros. Na Alemanha, de acordo com o

*Frankfurter Allgemeine Zeitung* (06/11/95), tal percentual é estimado em 0,5%. Além disso, como sua articulação incomum tende a ser recebida com estranhamento pelos ouvintes, muitos dos que conseguiram aprender a oralizar sentem-se inibidos e desencorajados em fazê-lo fora de seu círculo de amizade no dia-a-dia. Na Inglaterra, foi observado que, após a educação especial, dos surdos que graduam-se aos 15-16 anos de idade, apenas 25% deles conseguem articular de um modo que seja inteligível pelo menos por seus próprios professores (Conrad, 1979). Em termos de leitura e escrita, a mesma pesquisa mostrou que dos graduados, 30% eram analfabetos e menos de 10% tinham um nível de leitura apropriado à sua idade. Os dados mostraram ainda que suas habilidades de leitura labial eram igualmente insatisfatórias. De acordo com Prillwitz (1990), apesar de todos os seus esforços, no método oralista as habilidades de leitura e escrita dos surdos tendem a limitar-se ao nível da terceira série do primeiro grau. Em consequência das limitações no desenvolvimento de competências lingüísticas de leitura e escrita, tende a haver déficits também em outras áreas de conhecimento e matérias escolares.

Ainda assim, há sempre o argumento de que existem exceções, isto é, surdos que conseguiram desenvolver relativamente boas habilidades de leitura e escrita sob o método oral. No entanto, tal argumento só revela quão rebaixadas tornaram-se as expectativas sob a filosofia oralista estrita. A partir dos anos 60, no entanto, tais expectativas começaram a ser revistas de modo que, a partir de então, sucessos excepcionais passaram a não ser o bastante: era preciso torná-los regra. Um ultimato foi dado à filosofia de ensino oralista: ou ela demonstrava que podia obter melhores resultados a partir de novos desenvolvimentos metodológicos e instrumentais capazes de reverter o quadro, ou ela deveria ser descartada em favor de uma outra filosofia de ensino.

E, de fato, uma série de desenvolvimentos metodológicos e tecnológicos surgiram dos anos 60 aos 90, todos sempre acompanhados de grandes expectativas. Por exemplo, o desenvolvimento dos aparelhos auditivos nos anos 60, os projetos de intervenção precoce e o desenvolvimento de novos modelos de gramática nos anos 70. Nos anos 80 houve novos desenvolvimentos tecnológicos na acústica dos aparelhos auditivos, e programas de computador para auxiliar a percepção da fala como o *Phonator* e o *Visible Speech*. Nos anos 90, são os implantes cocleares e os programas de treino auditivo intensivo nos primeiros anos de vida. Embora todos esses desenvolvimentos que procuram reparar o déficit auditivo possam ter levado a algum progresso, ainda assim parecem estar bastante aquém do objetivo maior que é permitir ao surdo a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem.

## **A era da comunicação total**

Apesar de seus resultados modestos, todos esses esforços voltados para permitir a audição e levar à oralização parecem justificar-se dada a importância vital da linguagem para o desenvolvimento humano. No entanto, o que permaneceu esquecido durante todo o século desde o Congresso de Milão de 1880 é que a linguagem oral não é a única forma de linguagem. Como o objetivo maior da filosofia educacional oralista era permitir o desenvolvimento da linguagem e como ela nunca chegou a realizar satisfatoriamente este objetivo, passou a tornar-se cada vez mais atraente a idéia de que aquele mesmo objetivo de permitir ao surdo a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem poderia vir a ser alcançado por uma outra filosofia educacional que enfatizasse não a linguagem oral mas todo e qualquer meio possível, incluindo os próprios sinais. A filosofia educacional da *comunicação total* (Ciccone, 1990; Denton, 1970, Raymann & Warth, 1981) advoga o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, da fala sinalizada, a uma série de sistemas artificiais até os sinais. Esta seção descreve alguns dos sistemas de sinais desenvolvidos nessa época. A comunicação total advoga o uso de um ou mais desses sistemas juntamente com a língua falada, com o objetivo básico de abrir canais de comunicação adicionais. É mais uma filosofia que se opõe ao *oralismo* estrito do que propriamente um método.

A redenção dos sinais só começou a torna-se realidade a partir das pesquisas básicas seminais de Stokoe (1960) e seu instituto de pesquisas lingüísticas na Universidade Gallaudet, em Washington, e, mais tarde, com Klima e Bellugi (1979). Desde então em todo o mundo ocorreu uma explosão de pesquisas acerca da estrutura lingüística das línguas de sinais, tornando-se um rico objeto de estudos não apenas da lingüística, como também da psicologia, neurologia, educação, sociologia e antropologia. Sob o impacto dessas pesquisas básicas sobre a língua americana de sinais, nos anos 70 a filosofia educacional oralista estrita cedeu lugar à filosofia educacional da *comunicação total*, que propunha fazer uso de todo e qualquer meio de comunicação (quer palavras e símbolos, quer sinais naturais e artificiais) para permitir à criança surda adquirir linguagem. Sob a proteção dessa nova filosofia educacional, nesta época começaram a surgir diversos sistemas de sinais cujo objetivo central era aumentar a visibilidade da língua falada, para além da mera leitura labial. Procurando tornar a língua falada mais discernível ao surdo, o objetivo de tais sistemas era auxiliar a compreensão da língua falada e, assim, melhorar o desempenho do surdo na leitura e na escrita. De acordo com Hansen (1990), com a filosofia da comunicação total e a conseqüente adoção da língua falada sinalizada nas escolas e nos lares, as crianças começaram a participar das conversas com seus professores e familiares, de um modo que jamais havia sido visto desde a adoção do oralismo estrito. No fim dos anos 60 e

início dos anos 70, na Dinamarca por exemplo, o progresso tornou-se tão aparente que a sinalização da fala usada na comunicação total foi logo adotada como “o método”, por excelência.

### **Recursos da comunicação total**

Consideremos agora um pouco mais atentamente alguns dos recursos da *comunicação total* que ajudaram a melhorar o desempenho acadêmico das crianças surdas. Os sistemas de sinais podem basear-se no vocabulário da língua de sinais, mas adicionar a ele aspectos da língua falada, ou então podem adotar um vocabulário artificial. Sua característica mais importante é que neles a ordem de produção dos sinais sempre segue a ordem da produção das palavras da língua falada, que é produzida simultaneamente. Sistemas de sinais podem ser empregados simultaneamente à língua falada, e permitem transmitir à criança surda algumas das regras das línguas faladas que aparecerão na escrita que ela deverá aprender. Assim, a estrutura das sentenças construídas por meio de sistemas de sinais transfere-se mais facilmente à língua escrita do que a daquelas em língua de sinais.

Há línguas faladas sinalizadas em uma série de países, tais como Estados Unidos, França, Rússia, Dinamarca, etc. Exemplos de sistemas que se baseiam no vocabulário de sinais são o português sinalizado, o inglês sinalizado, o *Seeing Exact English*, o *Seeing Essential English*, e o *Signing Exact English*. Estes são conhecidos genericamente como *Manually Coded English* (Costello, 1994). O *Seeing Essential English* (Anthony, 1971) objetiva formar compostos de sinais básicos, e sinais de partes de palavras, afixos, prefixos, e assim por diante. O *Signing Exact English* (Gustason, et. al., 1975) estende o princípio de composição ainda mais (por exemplo, decompondo *today, tomorrow* e *yesterday* em *to + day, to + morrow, e yester + day*). O preço de tal princípio de composição é uma certa artificialidade semântica. Para contornar tal problema, o inglês sinalizado (Bornstein et al., 1975) tenta codificar o significado em vez da forma, inventando sinais de marcação para as formas inflexionadas da língua falada inglesa. De acordo com Bornstein (1979), a grande desvantagem dos sistemas de sinais consiste no fato de que constituem uma solução de compromisso que, além de requerer grande esforço por parte do aprendiz, acabam sendo sempre insuficientes como meio principal de comunicação devido às complexidades de inflexão da língua falada que se está tentando sinalizar com marcadores.

Há ainda sistemas de sinais que adotam um vocabulário completamente artificial, como por exemplo o *sistema de sinais de Paget-Gorman* (SSPG) que foi concebido para ajudar crianças surdas a aprender a língua falada-escrita, e que vem

sendo empregado com crianças com severos distúrbios de aprendizagem (Rowe, 1982). Seu objetivo primário é dar suporte à aprendizagem da língua falada-escrita. Para tais crianças, ele pode ser usado com graus variados de marcação gramatical, começando a partir de uma forma telegráfica e progredindo até construir a estrutura lingüística plena (como por exemplo: 1. João; 2. dê João; 3. dê para João; 4. dê para o João). Tal sistema deriva de um conjunto artificialmente criado de 21 posições manuais e 37 sinais básicos. De acordo com Crystal e Craig (1978), de todos os sistemas de sinais, SSPG é o que reflete a língua falada com maior precisão. Às vezes há alguma superposição icônica com a língua de sinais britânica, mas o sistema de inflexão é totalmente diferente. Seu uso atingiu o pico na década de 70, sendo que no início dos anos 80, era usado em 34% das escolas com 33% das crianças, especialmente crianças com distúrbios de aprendizagem, com deficiência físicas e autistas (Kiernan, Reid & Jones, 1982).

Os *vocabulários de sinal* objetivam dar suporte parcial à aprendizagem da língua escrita-falada. Como exemplos temos a *Cued Speech* que consiste num sistema ou método manual (Cornett, 1975) para transmissão fonêmica (Montgomery, 1981) e cujo objetivo é auxiliar a leitura labial; e o *Vocabulário Makaton* (Walker & Armfield, 1982; Walker et al., 1985) que objetiva dar suporte a crianças surdas com dificuldade de aprendizagem. *Cued Speech* consiste na classificação dos padrões labiais de acordo com sua aparência, e no oferecimento de dicas manuais para distinguir entre os mais parecidos. Tais dicas envolvem oito padrões manuais, e quatro posições manuais, todos executados pela mão dominante próxima ao lado do rosto, dentro do foco visual das crianças. O *Vocabulário Makaton* foi originalmente criado para deficientes mentais surdos como um instrumento de capacitação de linguagem. Consiste em um sistema desenvolvimental de 350 sinais derivados de um dialeto da língua britânica de sinais. Tais sinais podem ser combinados em sentenças à medida em que a criança desenvolve a habilidade de compreender e usar sinais. Isto ocorre por meio de um sistema simples de ensino de sinais baseado em recompensas. No final dos anos 70 era usado em mais de 80% das escolas para crianças com distúrbios severos de aprendizagem na Grã-Bretanha (Kiernan, et. al., 1982). Era mais usado do que a língua britânica de sinais, já que a incidência de distúrbios severos de aprendizagem é oito vezes maior que a da surdez profunda.

A *soletração digital* por meio do alfabeto manual (Wilcox, 1992) existe há mais de 300 anos (Dalgarno, 1661; *Digiti lingua*, 1698), e consiste na representação, ponto a ponto, das letras da ortografia alfabética. Seu uso requer a clara representação de cada letra do alfabeto, conseqüentemente, na China e em Israel ela não é usada. É bastante empregada na Grã-Bretanha e Estados Unidos, onde surdos soletram

digitalmente entre si, e onde seu uso incorporou-se à língua britânica de sinais e especialmente à americana, que freqüentemente “tomam emprestada” do inglês a primeira letra, conforme documentado por Battison (1978) e Costello (1994). Na língua britânica de sinais é usada especialmente para nomes de pessoas e lugares, enquanto que na americana é usada para iniciar os sinais de maneira geral. Como exemplo de um sinal em que a forma da mão representa a primeira letra da tradução do sinal para o inglês, temos o sinal MONDAY, em que a mão articula a letra **M**. Isto também parece ser verdadeiro para a língua brasileira de sinais, se bem que em muito menor grau. De fato, conforme a compilação preliminar de Capovilla, Raphael e Macedo (1998), nos sinais SÁBADO (p. 175) e DOMINGO (p. 170) a mão articula as letras **S** e **D**, respectivamente. De acordo com levantamentos computadorizados (Capovilla, Raphael & Macedo, 1998), apenas 10% dos 1515 sinais compilados naquele manual são inicializados, ou seja, em apenas um a cada dez sinais a mão articula a letra-chave do nome escrito, em português, correspondente ao sinal. Nas línguas americana e britânica de sinais a inicialização é mais freqüente do que na brasileira, e tem sido documentado que a freqüência de inicialização de sinais tende a aumentar ao longo da evolução dessas línguas (Costello, 1994). Assim, espera-se que a freqüência de inicialização de sinais tenda a crescer na língua brasileira de sinais, à medida em que esta se desenvolva.

A propósito, uma particularidade interessante da língua brasileira de sinais e que demonstra o efeito estruturados da língua falada são os sinais dos dias da semana SEGUNDA-FEIRA a SEXTA-FEIRA em que a mão articula os números correspondentes 2 a 6. Como se sabe, diferentemente de outras línguas em que os nomes de deuses pagãos (e.g., o sol, a lua, saturno) continuam a denominar os dias da semana (e.g., *Sunday*, *Monday*, *Saturday*), em português, devido à ação da igreja, o primeiro dia da semana é concebido como o dia do Senhor (*Dominus*, domingo), e os demais, a partir dele, são concebidos como *férias* (ou dias livres, não dedicados ao Senhor), e rotulados a partir do segundo dia da semana, como *segunda-feira* (ou *féria*), *terça-feira*, e assim por diante. Assim, o fato de que a articulação da mão acompanha estritamente esta característica muito peculiar da língua portuguesa pode ser tomado como evidência incontestável do *efeito estruturador* do português sobre a língua brasileira de sinais. Em suma, embora seja um sistema de comunicação em si, a *soletração digital* tornou-se parte da língua de sinais do surdo adulto. Desta maneira, a propósito, na medida em que incorpora elementos da ortografia alfabética (mesmo quando surdos conversam entre si em língua de sinais), não se pode dizer que a língua de sinais seja propriamente pura.

## **A queda da *comunicação total* e a ascensão do *bilingüismo***

Sob a proteção da filosofia educacional liberal da *comunicação total*, os diversos sistemas de sinais criados de fato conseguiram aumentar a visibilidade da língua falada, para além da mera leitura labial, e assim lograram auxiliar a compreensão da língua falada em certa medida. De fato, o valor dos métodos da comunicação total para a visualização da língua falada em uma série de áreas de aplicação para ensino da língua escrita não pode ser negado. No entanto, havia outros aspectos em que os problemas começavam a acumular-se. Tais problemas diziam respeito ao fato importante de que, embora, por princípio, a comunicação total apoiasse o uso simultâneo da língua de sinais com sistemas de sinais, na prática, tal conciliação nunca foi e nem seria efetivamente possível, devido à natureza extremamente distinta da língua de sinais.

De acordo com Hansen (1990), em meados dos anos 70, começaram a surgir problemas para os quais a *comunicação total* parecia não haver resposta. Embora a comunicação entre as crianças surdas e a comunidade ouvinte tivesse melhorado drasticamente com a adoção dos métodos da comunicação total, foi observado que as habilidades de leitura e escrita ainda continuavam mais limitadas do que o esperado. Para descobrir por que, nos anos 70 pesquisadores do *Centro de Comunicação Total* de Copenhague começaram a desenvolver uma série de pesquisas. Uma linha de pesquisa filmava as conversações entre surdos em língua de sinais. Outra linha de pesquisa filmava as professoras do centro enquanto davam aula aos seus alunos, falando e sinalizando ao mesmo tempo. Enquanto a primeira linha de pesquisa permitiu a descoberta de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua de sinais dinamarquesa, a segunda linha de pesquisa permitiu uma descoberta desconcertante.

Procurando descobrir porque as aulas em que se oralizava e sinalizava ao mesmo tempo não produziam a melhora esperada na aquisição da leitura e escrita, os pesquisadores decidiram registrar as aulas do ponto de vista de um aluno surdo, e então discutir com as professoras o que poderia estar acontecendo. Para tanto, eles filmaram as aulas em comunicação total ministradas pelas professoras, em que elas sinalizavam e oralizavam ao mesmo tempo. Então, colocando as professoras “na pele” de seus alunos surdos, eles exibiram as fitas às professoras, mas sem o som da fala. Para a surpresa geral foi descoberto então que, quando estavam impossibilitadas de ouvir a fala que acompanhava a sinalização, as professoras exibiam uma grande dificuldade em entender o que elas próprias haviam sinalizado. As próprias professoras perceberam então que, quando sinalizavam e falavam ao mesmo tempo, elas costumavam omitir sinais e pistas gramaticais que eram essenciais à compreensão das comunicações, embora até então costumassem crer que sinalizassem cada palavra

concreta e de função gramatical em cada sentença falada. A conclusão desconcertantemente óbvia é a de que, durante todo o tempo, as crianças não estavam obtendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas sim uma amostra lingüística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós. Em conseqüência daquela abordagem, para sobreviver comunicativamente, as crianças estavam se tornando não bilingües, mas “hemi-lingües”, sem ter acesso a qualquer uma das línguas plenamente e sem conhecer os limites entre uma e outra.

Assim, com a comunicação total, embora os sinais tivessem sido admitidos à escola para auxiliar a aquisição das línguas faladas e escritas, e não como uma língua em seu próprio direito, a língua oral sinalizada não parecia mais suficiente para a comunidade que acabava de abrir os olhos à riqueza da língua de sinais. Ainda mais agora que dados experimentais haviam se acumulado o suficiente para fornecer um arsenal de razões concretas para questionar metodologicamente a prática exclusiva da língua falada sinalizada em sala de aula e para considerar seriamente a perspectiva do bilingüismo.

Com a disseminação das pesquisas e o aprofundamento da compreensão da complexidade lingüística das línguas de sinais (e.g., Bellugi, 1983; Bellugi, et. al, 1988; Bellugi, et. al., 1983), não tardou a surgir a expectativa de que a própria língua de sinais natural da comunidade surda, e não mais a língua oral sinalizada, poderia ser o veículo mais apropriado para a educação e o desenvolvimento cognitivo-social da criança surda. Não tardou em surgir a posição de que a filosofia da comunicação total deveria ser substituída pela filosofia do *bilingüismo*, em que as línguas falada e de sinais poderiam conviver lado a lado, mas não simultaneamente. No bilingüismo, o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive. De acordo com Hansen (1990), levando em consideração a deficiência auditiva, a educação bilingüe do surdo deve excluir o objetivo de levá-lo a ser capaz de articular a fala. Assim, o surdo deve ser capaz de usar o meio de expressão que seja adequado à situação e com o qual ele se sinta mais confortável. Ao conversar com surdos ou ouvintes sinalizadores, ele pode usar sua língua de sinais. Ao conversar com ouvintes não-sinalizadores, ele pode escrever ou oralizar ou usar um intérprete ouvinte. Ao conversar com ouvintes que falam e sinalizam ao mesmo tempo ele pode escolher uma forma sinalizada da língua falada (*pidgin*) que, embora difira dos sinais naturais de sua língua, é mais inteligível ao ouvinte, já que baseia-se na língua falada.

## **Um programa bilingüe pioneiro**

O primeiro passo para concretizar o bilingüismo foi dado pela Suécia, que foi o primeiro país a reconhecer politicamente os surdos como uma minoria lingüística com direitos políticos assegurados a educação em línguas falada e de sinais (Prillwitz & Vollhaber, 1990). É curioso observar que, em todos os países com exceção de Burundi, a mudança de atitude, que culminou na adoção regular das respectivas línguas de sinais para a educação da criança surda, foi mediada pela aceitação da língua falada sinalizada (Lane, 1984). Hansen (1990) descreve um programa dinamarquês de pesquisa que acompanhou, durante oito anos, o desenvolvimento da linguagem de sinais e das linguagens falada e escrita de nove crianças surdas dos seis aos 14 anos sob a filosofia educacional do bilingüismo. Filmando as interações comunicativas das crianças e obtendo registros de suas produções lingüísticas, o programa pode acompanhar o desenvolvimento das habilidades de sinalização, de leitura, escrita e mesmo oralização.

No programa bilingüe, foi decidido que o primeiro ano seria dedicado exclusivamente ao desenvolvimento da linguagem de sinais como língua materna que forneceria a base da edificação escolar. Para avaliar experimentalmente o nível de desempenho lingüístico em língua de sinais, os pesquisadores usaram inicialmente a tarefa de descrição de desenhos animados de televisão. Eles verificaram que, aos sete anos de idade, apenas duas das crianças conseguiam comunicar-se com sinais de um modo apropriado à sua idade. Dois anos depois, sete das nove crianças dominavam fluentemente a língua de sinais, sendo que em apenas duas o nível de sinalização não era condizente com sua idade. Todas as nove demonstraram uma grande expansão de vocabulário de sinais, conheciam a gramática da língua de sinais e podiam contar uma estória sem as hesitações de ficar procurando pelos sinais apropriados. Ainda assim, as crianças apresentavam problemas com certos padrões gramaticais, como o uso de proformas, de topicalização e de expressões e movimentos faciais para modular os sinais. A propósito de metodologia de pesquisa, percebendo uma disparidade entre o nível de sinalização exibido pelas crianças em sua conversação espontânea e o desempenho na prova de contar uma estória a partir de trechos de filme, os pesquisadores perceberam a necessidade de usar amostras lingüísticas mais naturais, como por exemplo, pedir às crianças para descrever suas férias de verão. Embora de avaliação muito mais trabalhosa para o pesquisador, tais amostras livres são muito mais informativas e representativas do nível real de desempenho lingüístico.

A partir do segundo ano do programa, o dinamarquês falado e escrito foi introduzido como uma primeira língua "estrangeira". Foi observado que algumas crianças tinham excelentes habilidades devido a programas de leitura precoces e/ou

a alguma audição residual (duas das nove crianças não eram propriamente surdas, mas “duras de ouvido”). Assim, para fins de ensino da língua falada e escrita, as crianças foram divididas em dois grupos, conforme seu desempenho. Neste programa de pesquisas baseado na filosofia do bilingüismo, Hansen ressalta que “para o ensino de leitura-escrita em dinamarquês [foram empregados todos os recursos possíveis, incluindo] língua de sinais, língua falada, textos escritos, correção da fala, exercícios de articulação, leitura labial emparelhada com fala e soletração digital além do método dinamarquês mão-boca, e finalmente treino de entoação e de ritmo da fala.” (Hansen, 1990, p. 59). Após escolher uma estória o professor escrevia as sentenças na lousa. Em seguida o professor pedia às crianças para lê-las em voz alta, e tentar traduzi-las em termos de seu significado geral. O professor explicava o conteúdo e significado das palavras por meio de língua de sinais. Nos dias seguintes as sentenças eram repetidas na conversação natural, e as crianças eram convidadas a ler as estórias inteiras sozinhas. Então o professor fazia questões sobre a estória em dinamarquês e os alunos tinham que responder na mesma língua. Se as crianças o desejassem, podiam lançar mão de recursos adicionais de soletração digital, sinais de suporte, ou do sistema mão-boca. Se as crianças não entendessem a questão, o professor perguntaria novamente em dinamarquês, e se necessário, traduziria em língua de sinais.

Neste programa de pesquisa, foi observado que as crianças gostavam muito de brincar de um jogo que elas próprias haviam inventado e que consistia em sentar sobre as próprias mãos e de tentar comunicar-se umas com as outras por meio da língua falada. Muitas das crianças também colocaram espontaneamente para si mesmas, como um objetivo próprio a ser alcançado, o desenvolvimento de sua habilidade de articular a língua falada, de modo a poderem ser entendidas pelos ouvintes. De modo geral o programa foi muito bem-sucedido em vários aspectos. Por exemplo, aos 12 anos de idade, cinco das nove crianças tinham um nível de leitura igual ao de crianças ouvintes; e aos 14 anos, sete das nove conseguiam ler com uma certa fluência. Aquelas crianças também passaram a escrever em dinamarquês, sendo que o *telefone de texto* (von Tetzchner, 1994a, 1994b) consistia no maior agente motivador para a aquisição de escrita fluente.

Em conseqüência do grande desenvolvimento das habilidades de leitura, houve uma grande expansão do vocabulário de palavras, o que, por sua vez, melhorou substancialmente as habilidades de leitura labial. Mais importante que qualquer habilidade isolada, foi o progresso geral observado nas habilidades sociais, cognitivas e acadêmicas dos jovens, a habilidade de tomar decisões informadas acerca de si mesmos e de encontrar seu lugar no mundo. Graças a este programa de pesquisas e a outros similares, a filosofia do bilingüismo goza hoje de grande aceitação na

Dinamarca, tanto por parte do governo quanto das escolas e da comunidade em geral. Hoje, assim que têm um filho diagnosticado como surdo, os pais começam a aprender língua de sinais e a tomar providências para que seus filhos possam ser colocados em creches e pré-escolas em que eles possam conviver com outras crianças surdas.

Os dados auspiciosos de tal programa de pesquisa longitudinal são plenamente compatíveis com as expectativas. De acordo com Oksaar (1990), os efeitos positivos da educação bilingüe da criança surda são muitos. Eles incluem o desenvolvimento adequado de competências lingüística e comunicativa, a aquisição espontânea da linguagem, com o desenvolvimento intuitivo de regras lingüísticas e em contextos sociais naturais motivados lingüisticamente, a conexão baseada na experiência entre o uso da linguagem e a formação de conceitos, o desenvolvimento de padrões de linguagem apropriados à faixa etária para auxiliar em uma série de funções (i.e., auto-regulação, interação, obtenção e expressão de informação, etc.), e finalmente o desenvolvimento de respeito e identidade próprios como pessoa surda. É hoje geralmente aceito que a aprendizagem escolar e a aquisição das línguas faladas e escritas possam desenvolver-se mais apropriadamente sob a filosofia do bilingüismo, em que a criança tem oportunidade de crescer em interação com sinalizadores competentes.

Na citação que encabeça o presente texto, o surdo alemão Kruse enfatiza a íntima ligação entre o uso da linguagem de sinais e o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem da criança surda. De acordo com Prillwitz (1990), após sua viagem a Paris, Kruse expressou sua rejeição do uso de sinais orientados pela linguagem oral. Para ele, a tentativa de aproximar a língua de sinais da língua falada mutila a língua de sinais, a qual só poderia ser desenvolvida plenamente por surdos em instituições onde é cultivada. Hoje é razoavelmente bem aceita a posição de que a filosofia educacional da comunicação total serviu de transição entre as filosofias opostas do oralismo estrito e do bilingüismo. Ao permitir a introdução dos sinais na prática educacional regular com os surdos, mesmo que como recurso para permitir aumentar a clareza da língua oral para os surdos, ela permitiu flexibilizar a rigidez do método oralista estrito e, assim, preparar o caminho para o resgate da linguagem de sinais como veículo formal de educação escolar regular para o surdo. Além desse importante papel histórico de propiciar a transição entre duas filosofias opostas, a filosofia liberal da comunicação total propiciou e continua a propiciar em todo o mundo a condução de uma vasta série de pesquisas experimentais aplicadas objetivando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita a partir do ensino de sinais e de sistemas de sinais (Bellugi, et. al., 1989). Assim, a língua oral sinalizada cumpriu um importante papel

histórico de abrir caminho ao resgate da linguagem de sinais, permitindo introduzir sinais nas escolas, e continua sendo, hoje, um recurso adicional de grande importância para o ensino da leitura e escrita das línguas faladas, pelo menos até que surja uma ortografia própria do sinal (Capovilla, et. al, 1998).

Então, que tipo de sinais deve ser empregado na escola para surdos? Hoje, parece ser bem reconhecida a importância de que professores e pais conheçam o maior número possível de alternativas de sinalização (Kyle & Woll, 1988), começando pela língua de sinais e incluindo os sistemas de sinais, o alfabeto manual (ou soletração digital) e os vocabulários de sinal.

### **Palavras finais**

Neste artigo foram revistos alguns fatores psicossociais e algumas concepções históricas acerca da surdez que auxiliam a entender as atitudes que vêm sendo demonstradas em relação ao surdo, desde a antigüidade clássica até os dias de hoje. Foram também analisados alguns dados de pesquisa que auxiliam a compreender alguns dos motivos subjacentes à mudança de orientação do oralismo à comunicação total, e desta ao bilingüismo, que foi observada na filosofia educacional em relação ao surdo ao longo de mais de um século. Em relação à área acadêmica da lingüística, foi revisto como os preconceitos em relação ao surdo e às suas línguas tinham origem na noção de que línguas de sinais não seriam propriamente linguagens, já que os sinais eram vistos não como unidades arbitrárias, convencionais e recombinativas, mas apenas como representações analógicas e icônicas, típicas do estágio pré-lingüístico de mímica e pantomima. De fato, porque a mímica e a pantomima usam o mesmo canal visuo-espacial e quiro-articulatório que o das línguas de sinais, e porque no fluxo da sinalização os gestos de mímica e pantomima freqüentemente ocorrem intercambiados com os sinais (Bellugi & Klima, 1976; Klima & Bellugi, 1979), durante muito tempo na lingüística pensou-se que os sinais não passassem de mera mímica e pantomima, indignas de um estudo lingüístico. Curiosamente, até os estudos pioneiros de Stokoe (1960) e de Klima & Bellugi (1979) que estabeleceram firmemente o *status* lingüístico das línguas de sinais, o único expoente a defender as concepções lingüística e antropológica das línguas de sinais como linguagens próprias e dos surdos como um povo com uma cultura autônoma foi não um lingüista, mas sim nada mais nada menos do que o próprio pai da psicologia experimental, Wilhelm Wundt em 1911. A propósito, do mesmo modo, no Brasil, o primeiro manual de língua de sinais a ser publicado por um grupo acadêmico não foi elaborado por uma equipe de lingüistas, mas sim por uma equipe de psicólogos experimentais (Capovilla, et. al., 1998). Esperamos que tais dados

possam incentivar um maior envolvimento de psicólogos no estudo da língua de sinais e uma maior participação na educação da criança surda.

### Referências Bibliográficas

- ANTHONY, D. *Seeing essential english*. Anaheim, Educational Services Division, Anaheim Union High School District, 1971.
- BATTISON, R. *Lexical borrowing in American Sign Language*. Silver Springs: Linstock Press, 1978.
- BELLUGI, U. Language structure and language breakdown in American sign language. In: STUDDERT-KENNEDY, M. (Ed.) *Psychobiology of language*. Cambridge: MIT Press, 1983.
- BELLUGI, U.; KLIMA, E. S.; POIZNER, H. Sign language and the brain. In: PLUM, F. (Ed.) *Language communication and the brain*. New York: Raven Press, 1988.
- BELLUGI, U.; POIZNER, H.; KLIMA, E. S. Brain organization for language: clues from sign aphasia. *Human Neurobiology*, v.2, 155-70, 1983.
- BELLUGI, U.; TZENG, O.; KLIMA, E. S.; FOK, A. Dyslexia: perspectives from sign and script. In: GALABURDA, A. M. (Ed.) *From reading to neurons*. Cambridge MIT Press, 1989.
- BELLUGI, U.; Van HOEK, K.; LILLO-MARTIN, D.; O'GRADY, L. The acquisition of syntax and space in young deaf signers. In: BISHOP, D.; MOGFORD, K. (Eds.) *Language development in exceptional circumstances*. London: Lawrence Erlbaum, 1993.
- BELLUGI, U.; KLIMA, E. S. Two faces of sign: iconic and abstract. In: HARNARD, S.; HARST, D.; LANCASTER, J. (Eds.) *Origins and evolution of language and speech*. *Annals of the New York Academy of Science*, v. 280, p. 514-38, 1976.
- BORNSTEIN, H. Systems of sign. In: BRADFORD, L. J.; HARDY, W. G. *Hearing and hearing impairment*. New York: Grune and Stratton, 1979.
- BORNSTEIN, H.; HAMILTON, L.; SAULNIER, K. L.; ROY, H. *The signed english dictionary for pre-school and elementary level*. Washington: Gallaudet College Press, 1975.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MACEDO, E. C. *Manual ilustrado de sinais e sistema de comunicação em rede para surdos*. São Paulo: Instituto de Psicologia, 1998.
- CICCONE, M. *Comunicação total: introdução, estratégia*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- CONRAD, R. *The deaf schoolchild*. New York: Harper and Row, 1979.
- CORNETT, O. What is cued speech? *Gallaudet Today*, v. 5, p. 28-30, 1975.
- COSTELLO, E. *Random house american sign language dictionary*. New York: Random House, 1994.

- CRYSTAL, D.; CRAIG, E. Contrived sign language. In: SCHLESINGER, I. M.; NAMIR, L. (Eds.) *Sign language of the deaf: psychological, linguistic and social perspectives*. London: Academic Press, 1978.
- DALGARNO, G. *Ars signorum, vulgo character universalis philosophica et lingua*. London: J. Hayes, 1661.
- DENTON, D. M. Remarks in support of a system of total communication for deaf children. *Communication symposium*. Frederick: Maryland School for the Deaf, 1970.
- DIGITI LINGUA. Panfleto disponível na biblioteca RNID. Londres, 1698.
- FERREIRA BRITO, L. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- GUSTASON, G.; PFETZING, D.; ZAWOLKOW, E. *Signing exact english*. Los Alamitos: Modern Sign Press, 1975.
- HANSEN, B. Trends in the progress towards bilingual education for deaf children in Denmark. In: PRILLWITZ, S.; VOLLHABER, T. (Eds.). *Sign language research and application*. International studies on sign language and communication of the deaf. v. 13, Hamburg, Signum Press. 1990, p. 51-62.
- KANT, I. *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Hamburg. 1793/1980.
- HASE, U. Sign language in the land of the "German method". In: PRILLWITZ, S.; VOLLHABER, T. (Eds.). *Sign language research and application*. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf. v. 13, Hamburg, Signum Press. 1990, p. 227-240.
- KIERNAN, C.; REID, B.; JONES, L. Signs and symbols: who uses what? *Special Education Forward Trends*, v.6, p.32-35, 1982.
- KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. *The signs of language*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- KLIMA, E. S.; BELLUGI, U.; POIZNER, H. The neurolinguistic substrate for sign language. In: HYMAN, L. N. M.; LI, C. N. (Eds.) *Language, speech and mind*. London: Rutledge, 1988.
- KYLE, J. G.; WOLL, B. *Sign language: the study of deaf people and their language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- LANE, H. *When the mind hears: a history of the deaf*. New York: Random House, 1984.
- MONTGOMERY, G. *The integration and disintegration of the deaf in society*. Edinburgh: Scottish Workshop for the Deaf, 1981.
- MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. (Eds.) *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 1993. (Série de Neuropsicologia, v.3)
- OKSAAR, E. Multilingualism and pedolinguistics. In: PRILLWITZ, S.; VOLLHABER, T. (Eds.). *Sign language research and application*. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf. v. 13, Hamburg, Signum Press. 1990, p. 27-36.
- POIZNER, H.; KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. *What the hands reveal about the brain*. Cambridge: MIT Press, 1987.

PRILLWITZ, S. The long road towards Bilingualism of the deaf in the German-speaking area. In: PRILLWITZ, S.; VOLLHABER, T. (Eds.). *Sign language research and application*. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf, v. 13, Signum Press, Hamburg, 1990, p. 13-27.

PRILLWITZ, S.; VOLLHABER, T. *Sign language research and application*. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf, v.13, Signum Press, Hamburg, 1990.

RAYMANN, B. C. W.; WARTH, N. H. Educational applications of sign language: an experiment in total communication. In: HOEMANN, H.W.; OATES, E.; HOEMANN, S. A., (Eds.) *The sign language of Brazil*. Mill Neck: Mill Neck Foundation, p. 71-8, 1981.

ROWE, J. The Paget-Gorman sign system. In: PETER, M.; BARNES, R. *Signs, symbols and schools*. London: National Council for Special Education, 1982.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1990.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1916/1987.

STOKOE, W. C. *Sign Language structure: an outline of the visual communication system for the American deaf*. Buffalo: Buffalo University, 1960.

VOLTERRA, V. Sign language acquisition and Bilingualism. In: PRILLWITZ, S.; VOLLHABER, T. (Eds.). *Sign language research and application*. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf. v. 13, Hamburg, Signum Press. 1990, p. 39-50.

VON TETZCHNER, S. A história breve dos telefones de texto. In: VON TETZCHNER, S. (Ed.) *Telecomunicações e incapacidade*. Lisboa: Comissão das Comunidades Europeias. p.311-29,1994a.

\_\_\_\_\_. Telecomunicações por meios visuais para pessoas surdas a 14,4 kbits/s na rede telefônica pública comutada. In: \_\_\_\_\_. (Ed.) *Telecomunicações e incapacidade*. Lisboa: Comissão das Comunidades Europeias. 1994b. p.437-49.

WALKER, M.; ARMFIELD, A. What is the Makaton vocabulary? In: PETER, M.; BARNES, R. (Eds.) *Signs, symbols and schools*. London: National Council for Special Education, 1982.

WALKER, M.; PARSON, P.; COUSINS, S.; CARPENTER, B.; PARK, K. *Symbols for Makaton*. Back Hill: Earo, 1985.

WILCOX, S. *The phonetics of fingerspelling*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1992.

WUNDT, W. *Die sprache*. *Völkerpsychologie*. v. 1. Leipzig, 1911.

Apoio: FAPESP, CNPq