
A construção do pensamento e da linguagem de surdos na perspectiva vigotskiana

The construction of thought and language of the deaf in the vigotskian perspective

Viviane Nunes Sarmiento
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)
Garanhuns – PE – Brasil
Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Nagib José Mendes dos Santos
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Maceió – AL – Brasil

Resumo

Objetivamos suscitar reflexões acerca do processo da construção do pensamento e da linguagem em crianças surdas, bem como sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas. Optamos por realizar um ensaio teórico, tomando como base a obra Vigotskiana *A construção do pensamento e da linguagem*. Nesse ensaio entendemos que a palavra está além da emissão do som, portanto, o sinal utilizado pelo usuário da Língua de Sinais é a palavra, o microcosmo da consciência. Para tanto, o ensino da Língua de Sinais deve romper com didáticas que buscam construir significados a partir de meras associações.

Palavras-chave: Pensamento e Linguagem; Psicologia Vigotskiana; Língua de Sinais.

Abstract

We have as the aim of this study to reflect about the thought and language construction process by deaf children, as well the teaching of Brazilian Sign Language (Libras) in schools. We chose to carry out a theoretical essay based on the book *Thought and language* Vigotskian. In this essay, we understand that words are more than just an emission of sounds, so the sign used by in Libras is the word itself, a microcosm of the consciousness. Therefore, the teaching of sign language must break with didactics which seek to build meanings from only associations.

Keywords: Thought and Language; Vigotskian Psychology; Sign language.

Introdução

Um homem dos vinhedos falou, em agonia ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou a ela o segredo:

- A uva – Sussurrou – é feita de vinho.

Marcela Pérez-Silva, me contou isso, e eu pensei: se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam que a gente é.

A Uva e o Vinho.

(GALEANO, 2020, p.16).

Partindo do constante questionamento dos ouvintes aprendizes de Libras quanto à legitimidade da Língua de Sinais, assim como, da crença destes de que o acesso ao som é a única possibilidade de o surdo alcançar o processo de comunicação, iniciamos esse estudo com um trecho da poesia *A Uva e o Vinho*, do Livro *Dos Abraços*, de Eduardo Galeano. O intuito é demarcar o entendimento de que a comunicação se funda nas relações sociais e, se somos “as palavras que contam que a gente é”, nos importa destacar que estas nem sempre são contadas, significadas e/ou ditas por meio da oralidade.

A partir desse ponto de partida, o objetivo deste ensaio teórico foi compreender, na perspectiva vigotskiana, como se organiza a construção do pensamento e da linguagem de crianças surdas, como também, refletir acerca do ensino de Libras na escola, tendo por base a mesma perspectiva.

Para tal, organizamos o ensaio em três momentos fulcrais: o primeiro traz as compreensões da abordagem de Vigotski acerca da construção pensamento e da linguagem de uma forma geral; no segundo momento focamos em compreender tais constructos delineados por Vigotski a partir da realidade de pessoas surdas; por fim, no terceiro momento, lançamos uma breve reflexão sobre o ensino de Libras na escola, mais especificamente no Atendimento Educacional Especializado, elencando algumas possibilidades.

A construção do pensamento e da linguagem e as contribuições de Vigotski

Levando em consideração que a consciência é sempre social e que, por sua vez, o signo é a sua “matéria prima”, entendemos que refletir sobre o processo de construção do pensamento e da linguagem consiste em ir muito além de categorizar e/ou pré-determinar este processo em termos cronológicos do desenvolvimento.

Os estudos de Vigotski (2001) sobre *A construção do Pensamento e da Linguagem* nos revelam uma crítica em relação às crenças e às discussões de sua época. O referido autor se contrapôs à ideia de que pensamento e linguagem tomavam funções distintas no

desenvolvimento psíquico, bem como à ideia de que se tratavam de uma fusão, desde o momento da origem, até todo o transcurso do desenvolvimento.

Esse posicionamento aponta para a falha da maioria dos estudos relacionados à temática, que considera pensamento e linguagem como dois elementos distintos autônomos, independentes e isolados. Por sua vez, Vigotski lança a ideia de que pensamento e linguagem não se apresentam como uma fusão linear e, tampouco, são independentes. Trata-se de uma relação histórica e dialeticamente construída que se configura a partir da atividade do sujeito no mundo. Conforme aponta Vigotski (2001, p. 395):

A falha metodológica principal da imensa maioria de investigações do pensamento e da linguagem – falha essa que determinou a esterelidade deste trabalho – está justamente naquela concepção das relações entre o pensamento e palavra que considera esses dois processos como dois elementos autônomos, independentes e isolados, cuja unificação externa faz surgir o pensamento verbalizado com todas as suas propriedades inerentes.

Com isso, podemos compreender, dialogando com Soares (2011), que o ato de manusear um brinquedo ou tentar resolver algum problema prático do cotidiano não garante que a criança pequena esteja se utilizando do pensamento ou da linguagem de forma racional. Suas funções mentais e até mesmo linguísticas, relacionadas aos movimentos de pegar, chutar, morder, segurar, balbuciar e/ou aos sons como o choro, estão necessariamente vinculadas a sua relação com o meio. No início, essa relação se dá por movimentos reflexos e, posteriormente, por movimentos que não são, essencialmente, uma atividade consciente.

Em outras palavras, o fato de nascer em um “mundo humanizado” não faz com que a criança ative automaticamente sua linguagem consciente, e nem que todos os seus atos se constituam em um pensamento em si. Contudo, significa que, por estar inserida em um meio, a criança se relaciona com este.

Dito isso, ao serem supridas as necessidades biológicas do sujeito, essas são reconfiguradas, surgindo novas necessidades, as quais são incorporadas e apresentam natureza social. Portanto, o sujeito passa, a partir da sua participação no mundo e/ou das relações sociais, a ser mediado pelos signos e, por conseguinte, pelo pensamento e linguagem. Estes, que antes consistiam em funções com duas formas separadas e distintas, se entrecruzam.

A construção do pensamento e da linguagem de surdos na perspectiva vigotskiana

Tal fusão se inicia no momento em que pensamento e linguagem passam a ser mediados pelas relações entre outros homens - tendo em vista a necessidade de comunicação - e, conseqüentemente, a partir das palavras (carregadas de significados) mediadas pelo universo da linguagem.

A partir disso, as crianças começam a perguntar “os nomes” dos objetos e, uma vez que esses “nomes” passam a ser acessados, pensamento e palavra começam também a se relacionar. Vigotski (2001) explica, à luz da análise psicológica, que estas palavras (os nomes) são veiculadas nas línguas orais auditivas a partir do uso do som. Nesses termos, a criança alia essa estrutura sonora ao objeto, o qual passa a ser uma unidade imediata, porém, ainda não conscientizada, pois ainda não há compreensão dos significados desse som que se materializa na forma de palavra.

Mais tarde, a palavra da criança estará mais próxima da realidade, visto que a princípio ela não diferencia o significado verbal e o objeto. Este evento só ocorrerá no momento da generalização, quando o significado e a forma sonora da palavra se enlaçam.

Portanto, para a criança, por exemplo, o elemento sonoro “vaca”, que a princípio pertence a um animal que possui chifres e produz leite, pode passar a pertencer a um cachorro, caso se convença de que o cachorro também possui leite. Neste exemplo, encontrado nos experimentos de Vigotski (2001), na sequência, a criança afirma que o cachorro também tem chifres e, conseqüentemente, pode ser uma vaca.

Isso indica que o elemento sonoro anteriormente vinculado a um animal de determinada forma, passará a pertencer a outro “objeto”, tendo como argumento um elemento em comum, que lhe é familiar. Destarte, temos então uma unidade imediata que, por sua vez, não é consciente quanto ao significado da palavra e, conseqüentemente, o som não pode ser orientado e/ou definido como o próprio significado da palavra.

Em seu livro sobre a construção do pensamento e da linguagem, Vigotski (2001) cita o exemplo de que, ao imaginarmos uma ação, como um homem vestido de amarelo passando pela rua em determinada direção, em palavras, organizamos a ação de uma maneira, mas o pensamento não se iguala nesses termos de organização, ou seja, ordem, cores e em palavras.

Nesse momento, Vigotski diz que o pensamento pode ser comparado a uma nuvem carregada de chuva, e as palavras seriam o momento em que essa nuvem descarrega “sua chuva”. Portanto, “a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa,

mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 401).

Visto isto, compartilhamos da ideia de que a palavra nos infunde a lembrança do seu significado, no entanto, a palavra em si não constitui o pensamento; todavia, é por meio dela que o pensamento se realiza.

Nesses termos, como realça Vigotski (2001, p. 396):

O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é uma palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo e indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior.

Considerando esse recorte como orientador de nossas discussões, como ainda, apoiando-nos em Aguiar (2000), quando encontra explicação em Vigotski para defender a ideia que a palavra é o ponto de partida para compreender as subjetividades do sujeito mediante a realidade objetiva, destacamos a importância dos signos e enfatizamos a linguagem como materialização do mundo das significações.

Nesse sentido, ao pensarmos nessa relação estabelecida entre palavra e significado, concordamos com Soares (2011) ao afirmar que os significados não são entidades estáticas. Eles se modificam em meio às transformações da sociedade, do povo, da cultura, de maneira que ao mesmo tempo em que está sendo mediado, também medeia as transformações.

Assim, entende-se que os significados são constituídos com base nas condições objetivas e subjetivas de um determinado povo ou contexto. No entanto, existem as condições objetivas, nas quais a subjetividade está imersa, e que irá constituí-la de maneira mais particular. Estas apropriações particulares, guiadas por essas relações dialéticas, constituem os sentidos, os quais estão mais vinculados ao que aquele sujeito sente e como ele significa.

No entanto, é necessário evidenciar que os sentidos não estão apenas atrelados ao aspecto interno do pensamento, assim como não é um fruto diretamente proporcional apenas das influências externas. É um processo muito mais longo, que está associado a uma série de acontecimentos e/ou eventos que se formam durante o desenvolvimento.

A construção do pensamento e da linguagem de surdos na perspectiva vigotskiana

“O sentido é inconstante e, por isso, a depender da situação na qual a palavra seja pronunciada, ele pode revelar formas diversas de pensamento e afetos do sujeito” (SOARES, 2011, p. 89). Para explicar melhor a diferença entre sentido e significado, recorreremos mais uma vez a Soares (2011, p. 179), que explica:

Sobre a diferença entre sentido e significado, é possível dizer que enquanto este é mais empírico, de modo que se explicita nos gestos e nas palavras ditas/enunciadas, aquele é oculto, de modo que, para elucidá-lo, faz-se necessário um esforço de análise e abstração teoricamente mais profundo acerca do que é expresso pelo sujeito.

Isso mostra que a unidade entre sentidos e significados é um processo do próprio sujeito histórico. Nesses termos, “o indivíduo modifica o social; transforma o social em psicológico e assim cria a possibilidade do novo. Logo, podemos afirmar que a linguagem seria o instrumento fundamental neste processo de constituição do homem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303).

Se compreendermos que este processo de transformação se faz necessário para todos, especialmente para quem se debruça nos estudos da Psicologia, nos perguntamos: se vivemos em uma sociedade orientada em suas imposições pela necessidade do som, como se daria este processo de construção – entre pensamento e palavra, e sentidos e significados - em pessoas com surdez, usuárias de Língua Brasileira de Sinais, uma vez que são biologicamente privadas desse acesso e, socialmente, suas respectivas vivências/experiências são oprimidas em um contexto estrutural excludente que lhes julgam incapaz? É possível pensar sobre esta perspectiva?

Acreditamos que para buscar refletir sobre tais questionamentos, em uma primeira instância, devemos compreender as experiências sobre a surdez, conjuntamente às reflexões por nós já direcionadas. Assim, seguimos com o próximo subtópico.

A construção do pensamento e da linguagem na surdez

*Eu gritei, gritei muito. Porque eu queria me ouvir e os sons não voltaram para mim. Minhas ligações não significavam nada para meus pais. Eles eram, disseram, gritos estridentes de aves marinhas, então me chamaram de gaivota. E a gaivota estava gritando sobre um oceano de barulhos.
(LABORIT, 1998, p.26, tradução nossa)*

Considerando o fato de que a grande maioria dos surdos pertence a famílias de ouvintes, torna-se imprescindível a organização de um meio linguístico adequado para este grupo. Conforme Karnopp e Pereira (2012), crianças surdas filhas de famílias ouvintes e não conhecedoras/usuárias da Libras não têm acesso aos diálogos que ocorrem no dia a dia, assim como às narrativas e às histórias passadas de geração a geração, contadas por seus pais.

Essa situação que ocorre, em muitos lugares, pela falta de acesso à Língua de Sinais, o que não acontece excepcionalmente com crianças surdas, filhas de pais que também são surdos e usuários de Libras. Nesse caso, o processo de aquisição da língua se dá de forma espontânea, como acontece com os ouvintes. Assim, para as pessoas surdas, usuárias de Libras e/ou imersas nesse universo linguístico desde o momento do nascimento, esse movimento seguirá uma organização equivalente ao das pessoas ouvintes.

Melhor explicando, o sujeito irá perpassar pelo mesmo processo já descrito anteriormente, entretanto, a movimentação rumo à significação das palavras, a partir da consciência, será realizada/externalizada pelas mãos, bem como pelas nuances e possibilidades de uma língua gesto-visual.

Neste caso, para pessoas com surdez, a relação entre pensamento e palavra irá se estabelecer não por meio do acesso ao som, mas sim, da visão, considerando que essa língua é compreendida pelo sujeito surdo a partir dos sinais e, por conseguinte, este consegue estabelecer conexões entre suas experiências sociais e os significados delas. Para nos basearmos em Vigotski (2001, p. 408), é primordial entender que:

Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra.

Outrossim, se “uma palavra sem significado é apenas um som vazio” (VIGOTSKI, 2001, p. 398), entendemos que esta relação de compreensão não se estabelece pelo acesso ao som propriamente dito, mas sim, no acesso às relações sociais que significam este som.

No caso dos surdos, uma vez que essas relações foram estabelecidas ao longo da história a partir de sinais, os quais possuem a visão como acesso, acreditamos que esses signos estão contidos de forma equivalente na execução dos sinais, já que pessoas surdas não estão alheias ao fenômeno social que construímos, transformamos e vivenciamos.

A construção do pensamento e da linguagem de surdos na perspectiva vigotskiana

Sendo assim, o surdo passará pela mesma organização vivenciada pelos ouvintes, proposta e definida por Vigotski, pois suas funções mentais e linguísticas ligadas ao pegar, apontar, balbuciar, explorar de maneira tátil determinados objetos e reproduzir gestos serão realizadas ainda de maneira não racional/consciente.

Isso ocorre porque essas crianças estão imersas em um mundo humanizado e, por conseguinte, se relacionam com este a partir da linguagem, mesmo que ainda não consciente. No entanto, as diferenças começam a existir quando colocamos em evidência a construção dos significados dos sinais, pois é nesse processo permeado pelas relações objetivas e subjetivas, que demarcam socialmente a condição de ser surdo - a partir do estigma de falta, imposto – que surgirão as principais e significativas diferenças entre surdos e ouvintes.

Acreditamos que muito dos elementos que marcam a realidade objetiva do povo surdo se coaduna com uma “tradição histórica” de um sujeito padrão, pautado no discurso da normalidade. Essa cobrança que visa a reabilitação das formas sonoras a todo custo, faz com que o surdo não seja orientado e/ou introduzido no universo linguístico, tendo como representação a sua condição de pessoa surda que é.

Essa busca pela norma instituída marca a realidade surda com o discurso da normalidade versus deficiência, e o processo de significação, que deveria ocorrer de maneira espontânea no caso dos surdos filhos de pais ouvintes ou daqueles que não terão acesso à Língua de Sinais, passa a ser-lhes negado, sendo o argumento principal os padrões comportamentais, biológicos e linguísticos (oralidade).

O que podemos denunciar nesta assimetria é que o ponto de vista da “maioria dominante” goza de um prestígio “da verdade”, ou seja, da norma expressa pelo sistema social em seu conjunto. Esse discurso, conforme já vimos, é instituído historicamente, assim como a própria ideia de normalidade/anormalidade e, por esse suposto, naturaliza-se o fenômeno da exclusão que, no caso mais específico do surdo, tem por base/argumento seu processo de comunicação.

Portanto, segundo Vigotski (2001), é a partir da participação no mundo e na construção das relações sociais mediadas pelos signos que pensamento e linguagem passam a se entrecruzar. Diante disso, perguntamos: qual a oportunidade de o sujeito surdo avançar nessa construção em uma sociedade que lhe nega participação?

Prosseguindo em nossa reflexão, como já dito anteriormente, é no momento em que a criança passa a perguntar os nomes que ocorre o pensamento e a linguagem. Assim,

imaginemos a seguinte situação apresentada no filme *E seu nome é Jonas* (1979), que conta a história de Jonas, uma criança surda que usava aparelho auditivo, mas não atendia as expectativas de uma sociedade oralista. No decorrer do filme, Jonas passa por diversos problemas relacionados ao convívio social e ao seu direito de estar no mundo.

Em uma das cenas, Jonas avista de longe um carrinho de cachorro quente e tenta informar sua mãe, por meio de sons, de que gostaria de comer um. Entretanto, Jonas não é compreendido, o que deixa a cena marcada por um misto de frustração, desespero e tristeza de ambas as partes.

No decorrer do filme, sua mãe conhece a Língua Americana de Sinais e passa a conviver com surdos que usam essa língua. A partir disso promove um encontro de Jonas com um surdo adulto (professor), o qual aconteceu em um parque.

Inicialmente, o professor tenta associar os objetos do parque aos sinais, entretanto, apesar de interessado, Jonas não compreende o que está sendo mostrado para ele. Em um determinado momento, o professor aponta para o carrinho de cachorro quente e executa o sinal. Nesta ocasião, Jonas acessa suas vivências afetivas e visuais e compreende que aquele “nome/palavra/sinal” tem um significado, e que aquela língua lhe é permitida. A partir disso, passa a perguntar, gestualmente, os sinais referentes aos objetos que estão no local e, finalmente, aponta para a sua mãe, no ímpeto de saber como poderia “nomeá-la”.

Podemos dizer que Jonas teve acesso às formas de generalização da palavra. Ele compreende o todo daquela oração e, posteriormente, realiza naquele sinal/palavra o significado da unidade.

Este exemplo nos evidencia que a palavra/sinal precisa ser entendida a partir dos signos, os quais, por sua vez, surgem da relação com outros homens. Portanto, esta relação entre pensamento, linguagem, palavra e signos só irá acontecer a partir e/ou por meio do coletivo, das relações sociais e, por conseguinte, históricas.

Sacks (2010), em sua obra *Vendo Vozes* ao tratar sobre o assunto, lança a seguinte reflexão: para que serve nomear? Seguramente, há nisso alguma relação com o poder primordial das palavras, para definir, para enumerar, para permitir o controle e a manipulação, para passar da esfera dos objetos e imagem ao mundo dos conceitos e nomes. Um desenho de carvalho retrata uma árvore específica, mas o nome “carvalho” denota todas as classes dos carvalhos. Portanto, na experiência de um surdo descrito por Sacks, nomear era a

A construção do pensamento e da linguagem de surdos na perspectiva vigotskiana

possibilidade de domínio, a compreensão de um poder generalizante que foi capaz de transformar o mundo inteiro daquele sujeito.

Sacks (2010) ainda buscando exemplos, traz o relato de Schaller, professora de Língua Americana de Sinais de Ildefonso, surdo congênito de 27 anos que nasceu em uma propriedade agrícola no sul do México. Ele não tinha instrução educacional alguma e nem contato com a Língua de Sinais e, segundo a professora, parecia alerta e vivo, ao mesmo tempo que receoso e confuso, como uma espécie de anseio e busca. Ildefonso, a partir do seu interesse por números, foi introduzido no universo linguístico gesto-visual.

Para melhor narrar o processo, trazemos as palavras do próprio autor Sacks (2010, p. 54):

A verdadeira descoberta ocorreu no sexto dia, após centenas, milhares de repetições de palavras, em especial do sinal que representava “gato”. Subitamente, aquele deixou de ser apenas um movimento a ser copiado, mas também um sinal prenhe de significados, que poderia ser utilizado para simbolizar um conceito. Esse momento de compreensão foi muito excitante e levou a outra explosão intelectual, dessa vez não de algo puramente abstrato (como os princípios da aritmética) mas da noção e do significado do mundo: seu rosto estica, abre-se de excitação [...] devagar a princípio, depois avidamente, ele suga tudo, como se nunca tivesse visto nada daquilo antes: a porta, o quadro de avisos, cadeiras, mesas, alunos, o relógio, a lousa verde e eu [...] Ele penetrou no universo da humanidade, descobriu a comunhão das mentes. Agora sabe que ele, um gato e uma mesa têm nomes.

Vigotski (2008) considera que para a constituição de um conceito é necessário, além das informações recebidas no exterior, uma intensa atividade mental por parte da criança. Portanto, um conceito não é aprendido de forma mecânica, nem tampouco pode ser meramente transmitido na relação professor e aluno. Para Jonas, por exemplo, esse conceito foi acessado em suas vivências afetivas, as quais produziram sentido para o processo da compreensão da generalização daquele sinal, a partir de uma língua que lhe era acessível.

O interesse de Ildefonso pelos números permitiu-o acessar formas de generalizações e, posteriormente, desmembramentos da aritmética. Dessa maneira, foi possível que eles (Jonas e Ildefonso) se voltassem ao mundo, se relacionando com este de um modo inteiramente diferente, segundo Sacks (2010), adquirindo um novo ser.

Por isso, reafirmamos que o caminho de maior atenção nessa discussão não consiste no fato de questionarmos se o desenvolvimento do pensamento e da palavra ocorre da mesma maneira entre surdos e ouvintes, mas sim, nos orientarmos sobre quais são os meios

que permeiam estes processos, e o que ocasiona essa prática distanciada de oportunidades e dotada de privações.

Assim, a grande questão não seja se a pessoa surda, por meio da Libras, consiga desenvolver esse mesmo processo, - porque isso nos parece respondido de maneira positiva - mas sim, quais meios lhes são fornecidos para que isso ocorra? Portanto, o que percebemos é uma suposta condição de inferioridade, não só pela argumentação biologizante da ausência auditiva, como também, pelo não uso de línguas orais.

Ampliando a problematização aqui proposta, também existe a realidade de surdos que estão em famílias ouvintes, ou que vivem em um meio que desconhece outra possibilidade comunicativa. Estes só terão o primeiro contato com a Libras, na maioria das vezes, ao iniciar o processo de escolarização.

Quadros e Cruz (2011) afirmam que apenas 5% da população de surdos são filhos de pais com surdez. Pensando sobre isso, a escola se torna muito importante neste processo, pois é nesse ambiente que a maioria das pessoas surdas inicia o seu primeiro contato com a Língua de Sinais.

Neste sentido, Quadros (2012, p. 84) relata que “a grande maioria desses sujeitos alcançam idade escolar, sem domínio desta, diferenciando-se de crianças ouvintes que alcançam o processo de escolarização já inseridas no universo linguístico”.

Concordamos com Peixoto (2006) quando este afirma que é inegável a importância da Língua de Sinais nos espaços educacionais em que os surdos estão. Fernandes e Correia (2012, p. 58) defendem que:

[...] através da aquisição de um sistema simbólico como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo. Tendo em vista estas colocações, torna-se bastante claro, portanto, que propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível [...] é fundamental ao seu desenvolvimento. Privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade.

Desta maneira, no próximo subtópico discutimos sobre algumas possibilidades de ensino desta língua, para esses surdos que irão possuir aquisição tardia, nos espaços educacionais.

Possibilidades educacionais no ensino de Libras e o Atendimento Educacional Especializado

Dei um salto gigantesco para frente quando com a ajuda da Língua de Sinais. Entendi que ontem estava atrás de mim e amanhã à minha frente. Isso foi um enorme progresso. As pessoas ouvintes dificilmente podem imaginar como é, porque elas estão acostumadas a ter palavras e conceitos infinitamente repetidos para elas desde a infância. Elas passaram a compreendê-los sem sequer ter consciência disso. Mais tarde percebi que outras palavras se referiam às pessoas. Emmanuelle era eu. Mamãe era ela. Marie era minha irmã. Eu era Emmanuelle, um indivíduo. Eu tinha um nome, portanto, eu existia.

(LABORIT, 1998, p. 1, tradução nossa)

Explicam Santos e Carvalho (2016) que, historicamente, o surdo permaneceu às margens do processo de escolarização, e que as práticas de ensino utilizadas eram fortemente impregnadas pela oralidade. Este modelo educacional foi vivenciado por muitos adultos surdos que hoje são instrutores e mostram muitas influências dessas experiências.

Nesse sentido, podemos dizer que há uma carência nas propostas educacionais no que tange às pessoas com surdez, as quais são fruto da falta de conhecimentos específicos da língua, da comunidade, etc. O que queremos propor a partir dessa dimensão subjetiva é o rompimento da lógica do ensino da Libras apenas com uso de imagens e jogos, de modo a construir o significado dos sinais a partir de associações. A sugestão é que, tal qual no filme mencionado anteriormente, *E seu nome é Jonas*, o ensino possa acessar as vivências de cada sujeito.

A proposição é de que as generalizações das palavras/sinais sejam construídas de modo que as subjetividades de cada aluno formem sentidos a partir dos significados que lhes são mediados pelos professores no processo de ensino. Ou seja, esse processo não pode ser construído a partir de uma via, na qual o professor, por ser considerado, na maioria das vezes, como o sujeito mais experiente, o traz e/ou conduz de acordo com o que acredita ser mais interessante ao aluno. Deve-se, portanto, buscar construir uma relação de troca, mas enfatizando que, na área da surdez, a figura mais experiente é sempre o próprio sujeito surdo.

Assim, poderíamos compreender que, para as pessoas surdas, a linguagem é determinada e constituída no social e acessada a partir de suas vivências, sobretudo, visuais. Desse modo, é preciso superar a opinião hierárquica e ultrapassada quanto a necessidade do som na vida dos surdos, assim como, precisamos utilizar o imagético (visual), desde que

transcorra a compreensão deste elemento visual a partir do desenvolvimento do todo para a parte, da oração para a palavra (VIGOTSKI, 2001).

Sobre isso, trazemos aqui um exemplo de um aluno participante de um estudo de mestrado (SARMENTO e FUMES, 2013), morador do Agreste Alagoano, estudante de uma escola com Atendimento Educacional Especializado e que ainda não sabia Libras – nomeado de Vinícius. Havia a intenção de ensinar a esse aluno a data de seu aniversário, mas faltava-lhe a concepção de tempo. Vinícius, a partir de suas reações, esboçava um vínculo afetivo com o período – marcado pelas festas juninas –, porém, não compreendia a data e nem a marca do seu nascimento como motivo daquele momento.

Foi necessário um trabalho mais longo de modo a recuperar sua história familiar, suas características físicas e outras marcas de seu crescimento e desenvolvimento, visando evidenciar o quanto ele havia se desenvolvido fisicamente, e que aquilo estava relacionado com o tempo que estava passando. Em determinado momento, o sinal de nascimento e aniversário, bem como toda a generalização contida nestes, foram conscientizados/compreendidos.

Outro exemplo que podemos apresentar trata-se da pesquisa de Doutorado de Sarmento (2018), a qual, diante de uma abordagem colaborativa em conjunto com professores do Atendimento Educacional Especializado do agreste de Pernambuco - Garanhuns, criou um software (Lepê) trazendo em sua interface sinalizações próximas à realidade vivenciadas pelos alunos surdos dos professores participantes, registradas por meio de observações anteriores.

Assim, vocabulários inseridos no software, por exemplo, relacionados aos alimentos buscaram aproximação com os alimentos cultivados na região e referentes à merenda escolar, visto que a conclusão da autora estaria no argumento de que uma vez contextualizada visualmente, aluno e professor poderiam enveredar na compreensão de signos e, por ventura, dos significados dos sinais e, neste processo, conquistar a solução de determinado problema, fazendo com que os conceitos surjam e ganhem forma.

A conclusão da pesquisa aponta para um resultado positivo no processo de ensino de Libras para os alunos surdos - pautadas nos estudos de Vigotski (2001) que deram base à construção do Lepê – e que puderam contribuir para com o amadurecimento de conceitos importantes constituídos a partir da vivência desses sujeitos.

A construção do pensamento e da linguagem de surdos na perspectiva vigotskiana

Sacks (2010), ainda em sua obra *Vendo Vozes*, nos apresenta a história de Joseph, que tinha 11 anos de idade e foi privado de contato com a língua de sinais nos seus primeiros anos de vida. Esse contato só se iniciou, e mesmo assim, de forma incipiente, no ambiente escolar. Mesmo com muitas dificuldades, Sacks relata a necessidade do jovem em utilizar a língua gesto visual, de modo que ir para casa lhe era motivo de sofrimento e negação. Esse movimento Sacks denominou como “voltar ao silêncio”.

Joseph, segundo narra Sacks (2010), era incapaz de contar o que havia realizado em suas férias por não compreender aspectos do passado e do presente, e mesmo compreendendo alguns sinais, a própria ideia de questionamento – realizar uma pergunta – ainda não lhe era compreensível. Isto porque não era apenas a língua que estava faltando: inexistia um claro senso de passado e discernimento de um dia atrás, ou um ano atrás. Havia uma ausência de senso histórico, a sensação de uma vida que só existia naquele momento, no presente (SACKS, 2010).

Em entrevista ao programa *Roda Viva*, em 15 de dezembro de 1997, Sacks relatou um caso descrito em uma de suas obras (*O olhar da mente*), sobre a história de uma pessoa cega congênita que fora contemplada com a possibilidade de uma cirurgia para voltar a enxergar. Sacks relata que em um primeiro momento, o entendimento de que seria uma retirada do sujeito da escuridão lhe era certo e positivo, entretanto, o pós-cirúrgico evidenciou uma importante instabilidade e desequilíbrio na vida dessa pessoa, uma grande dificuldade de viver em uma condição estranha às suas significações. Nesse momento, concluiu que a grande questão não era apenas o voltar a enxergar, mas que seria preciso ensinar este sujeito, até então cego, a significar a sua nova condição de vidente.

A mesma conclusão podemos tecer em relação aos exemplos que estamos aqui trazendo sobre o ensino da Língua de Sinais. Não basta a pessoa surda estar exposta à língua de sinais ou mostrar-lhe alguns sinais ou imagens para construir determinados significados. É preciso lhe ensinar os seus significados e, esse processo não é imediato, pois requer a compreensão de que para constituir as formas de generalizações dos sinais, é necessário acessar a vivência do outro.

Isto porque, como Vigotski (2001) exemplifica, a mensagem na qual indicamos estarmos com frio só é entendida quando o sujeito consegue situar a sensação de frio experimentada em uma determinada classe, em estados conhecidos pelo interlocutor.

Por isso, na medida que estamos considerando este universo cultural, urge a necessidade de compreensão dos signos, que se desvincula da concepção de que os sinais devem estar voltados exclusivamente a objetos isolados e associações.

Portanto, no exemplo de Vinícius (SARMENTO, 2013), primeiro a criança surda acessou o todo a partir da visão, e isso lhe foi instituindo afetos por meio das relações desenvolvidas na linguagem. A partir disso, posteriormente, ele pôde compreender o específico que nomeia e caracteriza o significado de aniversário, bem como a data do seu nascimento.

Este processo, tal qual está no trecho com que iniciamos esse subtópico, para nós, ouvintes, é promovido de forma tão espontânea que nem pensamos ou lembramos ao certo de quando ou se houve exatamente um momento em que esses signos foram aprendidos.

O que trazemos aqui, para além da reflexão que se apoia nas concepções vigotskianas, é uma alerta, ao mesmo tempo que uma denúncia, sobre as cobranças que como educadores fazemos aos surdos diariamente – mesmo que sem intenções claras – de retirar a subjetividade que marca suas respectivas condições.

A problemática da educação de surdos não está contida em questões puramente linguísticas. Na verdade, é mais comum do que imaginamos, pois tem muito mais a ver com as questões que marcam uma realidade social imersa a tribulações vivenciadas na educação, e que, de uma forma geral, pode ser solucionada se for encarada como uma questão coletiva.

Não é retirando as pessoas surdas da escola ou do convívio social que resolveremos o restante. Para que a pessoa surda possa construir sua própria subjetividade a partir das relações sociais e mediada pelas palavras/sinais, não precisa anular aquilo que lhe é condição – a surdez – no intuito de corresponder aquilo que se espera. Muito pelo contrário. Por isso, para ensinar surdos, é importante começar compreendendo, respeitando e dialogando exatamente com o que essas pessoas são: surdas.

Conclusão

A alteridade surda pode ser melhor compreendida a partir da ruptura de significados referidos à deficiência auditiva e suas ramificações e ratificações discursivas. Ao compreender aos surdos como sujeitos visuais, nenhuma das narrativas habituais sobre os surdos permanece encerrada na tradição dos ouvidos incompletos e limitados.

(SKLIAR, 1999, p. 24)

A construção do pensamento e da linguagem de surdos na perspectiva vigotskiana

Começar essa “não conclusão” com a palavra **obstrução** talvez seja uma nomeação pertinente para o que acontece no processo de construção do pensamento e da linguagem de pessoas surdas. Sim, porque as pessoas surdas, desde o momento do nascimento, estão sendo obstruídas da possibilidade de estar, pensar e construir suas formas subjetivas.

Precisamos nos desmembrar da ideia que categoriza a surdez como uma perda auditiva ou como um silêncio. As maiores questões a serem debatidas nesse contexto tratarão das oportunidades que são impelidas aos surdos cotidianamente, seja sobre o desenvolvimento linguístico de maneira espontânea e sólida de suas capacidades e, não descolado disso, seja sobre suas possibilidades de se relacionar socialmente e de construir uma realidade objetiva que tenha sua subjetividade como parte constituinte.

Além disso – e também por isso –, devemos lembrar que, ultrapassando o processo de ensino educacional da língua, as crianças e jovens surdos voltarão para suas casas, onde encontrarão familiares/cuidadores com os quais não se comunicam, televisões sem intérprete e informações cotidianas das quais não terão acesso.

Por isso, voltamos à palavra do início: obstruções. Assim, descentralizar a discussão sobre o pensamento e linguagem da condição obsessiva da recuperação auditiva e alargar esse entendimento para a realidade objetiva é um primeiro passo. Compreender que uma língua precisa ser ensinada visto que métodos associacionistas não são suficientes para promover generalizações, talvez seja um segundo passo.

E, por fim, poderíamos perspectivar que na surdez a experiência mais significativa é a da própria pessoa surda, e não a nossa forma hierárquica de entendimento. Assim, compreender a subjetividade dessas pessoas em uma posição de “indicação/norte” sobre de quais maneiras podemos exercer esses passos, poderia ser uma boa proposta para lançar mão de uma caminhada em conjunto.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 125-142, 2000.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

E SEU NOME É JONAS. Direção: Richard Michaels. Produção: Norman Felton. Los Angeles: Orion Pictures Corporation, 1979.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 201-224.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2020.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Condições de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 125-133.

LABORIT, Emmanuelle. **The cry of the gull.** Washington, DC: Gallaudet University Press, 1998.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 187-200.

QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, Layane Rodrigues de Lima; CARVALHO, Denise Moura. Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua. **Revista Sinalizar,** Goiânia, v. 1, n. 2, p. 190-203, 2016.

SARMENTO, Viviane Nunes. **“Mas agora o processo será diferente do nosso começo lá atrás”:** a proposta colaborativa crítica como possibilidade de transformação de ações e significações para o ensino de Libras 2019. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SARMENTO, Viviane Nunes. **Práticas e diálogos de uma parceria colaborativa para a escolarização de um aluno surdo em uma escola pública do município de Craíbas/Alagoas.** 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

A construção do pensamento e da linguagem de surdos na perspectiva vigotskiana

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, 1999.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. 2011. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Sobre os autores

Viviane Nunes Sarmento

E-mail: viviane.sarmiento@ufape.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1594-5192>

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

E-mail: neiza.fumes@cedu.ufal.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>

Nagib José Mendes dos Santos

E-mail: Nagib.santos@fale.ufal.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9615-6752>

Recebido em: 02/11/2022

Aceito para publicação em: 26/12/2022