



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**LUIZ CARLOS SOUZA BEZERRA**

**A CRIANÇA SURDOCEGA E A LINGUAGEM NO  
CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR**

RECIFE - 2010

LUIZ CARLOS SOUZA BEZERRA

**A CRIANÇA SURDOCEGA E A LINGUAGEM NO  
CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco, para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa “Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem em suas diversas manifestações”, orientada pela Profa. Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo e co-orientada pela Profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

RECIFE - 2010

B574c

Bezerra, Luiz Carlos Souza.

A criança surdocega e a linguagem no contexto escolar e familiar. / Luiz Carlos Souza Bezerra. [Orientado por] Maria de Fátima Vilar de Melo; [Co-orientado por] Wanilda Maria Alves Cavalcanti – Recife, 2010.

169 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2010.

1. Aquisição de linguagem. 2. Lingüística. 3. Crianças surdas. 4. Crianças cegas.

CDU: 801

# **A CRIANÇA SURDOCEGA E A LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR E FAMILIAR**

**LUIZ CARLOS SOUZA BEZERRA**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Recife, 17 de maio de 2010.

Banca examinadora,

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Fátima Vilar de Melo - UNICAP  
(Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nadia Azevedo – UNICAP  
(Examinador interno)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marianne Cavalcante - UFPB  
(Examinador externo)

RECIFE - 2010

## *Dedicatória*

*A Geraldo, meu pai.  
A Pedro, meu irmão.  
(Em memória)  
Apesar de estarem  
em outra dimensão,  
sei que têm acompanhado  
o meu percurso.*

*A Rosário, minha mãe.  
pelo incentivo e apoio,  
por torcer pelas minhas  
conquistas,  
pelo exemplo de força e  
perseverança.*

*Às crianças surdocegas,  
Por nos encantar a cada dia.*

## *Agradecimentos*

A **Deus**, pela vida; pelos obstáculos e conquistas. Obrigado Senhor, por estar sempre presente mostrando o caminho a seguir e iluminando meus passos.

A minha família, em especial, a minha mãe: **Rosário**, as minhas irmãs: **Goreth** e **Lucineide**, aos meus irmãos: **Reginaldo, Paulo, Júnior** e **Lucas** e, aos meus sobrinhos, pelo apoio, incentivo, pela torcida! Por **TUDO!**

À Profa. Dra. **Marília Aguiar**, por tudo que tem nos ensinado. Por você ser essa pessoa brilhante, que ilumina o percurso de tantos alunos, como o meu, por exemplo! Obrigado por estar sempre presente dando não só lições acadêmicas, mas, sobretudo, lições de VIDA! Ah, obrigado também por ter, de certa forma, me transmitido a admiração pelo estudo da língua(gem)!

À Profa. Dra. **Fátima Vilar**, pela orientação; pelo acolhimento; pelas sugestões pertinentes e enriquecedoras e por ter me ajudado a trilhar o percurso de finalização deste trabalho.

À Profa. Dra. **Wanilda Cavalcanti**, por inicialmente termos caminhado juntos, buscando conhecer a surdocegueira.

À Profa. Dra. **Glória Carvalho**, pela simplicidade, pelo exemplo de pessoa e de pesquisadora.

Ao Prof. Dr. **Junot Matos**, pelas aulas que se constituíram verdadeiros momentos de reflexão de essencial importância para minha formação acadêmica e pessoal.

A **Ana Lúcia, Karla Góis, Lenira, Doralice** e **Dôra Morais**, pelos momentos compartilhados.

Aos pais, professores e estagiárias das crianças surdocegas que concordaram em participar da pesquisa. Obrigado pela confiança!

Às Profas. Dra. **Nadia Azevedo** e **Marianne Cavalcante**, pelas sugestões.

À **CAPES**, pela bolsa concedida.

*Para  
Sara,  
Raquel,  
Lia  
e  
todas as crianças.*

*Eu queria uma escola que cultivasse  
a curiosidade de aprender  
que em vocês é natural.  
Eu queria uma escola que educasse  
seu corpo e seus movimentos:  
que possibilitasse seu crescimento  
físico e sadio. Normal.  
Mas que ensinasse primeiro pela  
observação, pela descoberta,  
pela experimentação.  
Eu queria uma escola que lhes  
ensinasse tudo sobre a nossa história  
e a nossa terra de uma maneira  
viva e atraente.  
Eu queria uma escola que lhes  
ensinasse a usarem bem a nossa língua,  
a pensarem e a se expressarem  
com clareza.  
Deus que livre vocês de aceitarem  
Conhecimentos “prontos”,  
mediocrementemente embalados  
nos livros didáticos descartáveis.  
Deus que livre vocês de ficarem  
passivos, ouvindo e repetindo, repetindo,  
repetindo, repetindo ...  
**Eu também queria uma escola  
que ensinasse a conviver, a cooperar,  
a respeitar, a esperar, a saber viver  
em comunidade, em união.  
Que vocês aprendessem  
a transformar e criar.  
Que lhe desse múltiplos meios de  
vocês expressarem cada sentimento,  
cada drama, cada emoção.**  
Ah! E antes que eu me esqueça:  
Deus que livre vocês  
de um professor incompetente.*

*(Carlos Drummond de Andrade. Ênfase nossa).*

## RESUMO

---

A aquisição da linguagem de crianças surdocegas constitui uma temática carente em pesquisas, especialmente de trabalhos que abordem a relação sujeito-linguagem. Desta forma, a relação da criança surdocega com linguagem compõe pontos cruciais de reflexão nesta dissertação, tendo em vista que são questões para as quais ainda não dispomos de dados suficientes para que possamos elucidar. Assim, a presente pesquisa tem por objetivo geral refletir sobre a aquisição da linguagem de crianças surdocegas a partir do discurso de mães e de professores, bem como a partir de práticas escolares, à luz da Perspectiva Linguística de Cláudia de Lemos que implica a hipótese do inconsciente. Os objetivos específicos são: analisar a aquisição de linguagem de crianças surdocegas a partir do discurso de mães e de professores; analisar a influência da escola na aquisição da linguagem da criança surdocega, e na relação mãe-filho, e analisar os construtos teóricos que fundamentam práticas pedagógicas, especificamente, de linguagem adotada por professores. Para tanto, realizamos entrevistas semidiretivas com 4 mães e 2 professoras de surdocegos. As análises dos dados indicam que a interação mãe-filho surdocego envolve questões de aceitação, de adoção, de se ver como semelhante, conseqüentemente, interfere na relação da criança com a linguagem, uma vez que, para ser imersa no simbólico depende do Outro. Os professores participantes da pesquisa parecem ancorar em construtos teóricos que dificultam abordar a relação criança surdocega, sujeito e linguagem. A análise da interação professor-aluno permite-nos inferir que é essencial pensar em uma concepção de linguagem que inclua o corpo capturado pelo efeito de linguagem, um corpo que insiste em falar e que pede interpretação, deslocamento de sentido, principalmente, no caso crianças surdocegas.

**Palavras – chave:** surdocego, aquisição de linguagem, sujeito-linguagem, linguagem e escola.



## ABSTRACT

---

The acquisition of language by deaf-blind children constitutes an area in need of further research, especially of studies that examine the subject-language relationship. Thus, the deaf-blind child's relationship with language comprises crucial points of consideration in this thesis, given that there are questions for which we still lack sufficient data to elucidate. Therefore, the present study aims to reflect on the acquisition of language by deaf-blind children through discourse with mothers and teachers, as well as through school practices and the expertise of Cláudia de Lemos, who points out the hypothesis of the unconscious. Specific objectives include the following: to analyze the acquisition of language by deaf-blind children from discourse with mothers and teachers; analyze the influence of the school and the mother-child relationship in the acquisition of language by deaf-blind children; and to analyze the theoretical constructs that serve as the basis of pedagogical practice, specifically, the language adopted by the teachers. Moreover, we conducted semi-direct interviews with 4 mothers and 2 teachers of deaf-blind children. The analyses of the data indicate that the interaction between the mother and deaf-blind child involves questions of acceptance, of adoption, of whether the child is seen as similar, and consequently interfere with the child's relationship with language in the event that the relationship depends on the symbolism of the Other. The teachers participating in the study appear anchored to theoretical constructs that address the difficult relationships: deaf-blind child, subject, and language. The analysis of teacher-student interaction allow us to infer that it is essential to conceive of language as including the body captured by the effect of language, a body that insists on talking and that asks for interpretation, displacement of meaning, principally in the case of deaf-blind children.

**Key - words:** deafblind, language acquisition, subject-language, language and school.

## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO – O IMPASSE: LINGUAGEM vs SURDOCEGUEIRA .....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO I: AQUISIÇÃO, APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO OU CAPTURA? O DILEMA DA LINGUAGEM DA CRIANÇA .....</b>	<b>17</b>
1 A área de aquisição da linguagem .....	19
2 A Perspectiva Linguística de Cláudia de Lemos .....	33
3 Aquisição, desenvolvimento, (re)educação ou captura: que lugar na linguagem está designado ao surdocego? .....	43
4 Surdocegueira, aquisição de linguagem e educação: um diálogo (im)possível?.....	47
4.1 Considerações sobre a surdocegueira .....	51
4.2 Práticas pedagógicas com alunos surdocegos: um olhar sobre linguagem-sujeito ....	58
<b>CAPÍTULO II: CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>74</b>
1 Área e população de estudo .....	75
2 Procedimentos de coleta de dados .....	78
3 Procedimentos de análise de dados.....	79
3.1 Análise das Entrevistas .....	79
3.1.1 Análises das entrevistas com mães de surdocegos .....	80
3.1.2 Análises das entrevistas com professores de surdocegos .....	80
4 Material.....	81
5 Considerações éticas .....	81
<b>CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>83</b>
3.1 O discurso de mães de surdocegos .....	83
3.2 O discurso de professores de surdocegos .....	132
<b>À GUIA DE FINALIZAR.....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>160</b>

## INTRODUÇÃO

### O IMPASSE: LINGUAGEM vs SURDOCEGUEIRA

---

O interesse pela surdocegueira surgiu na época da graduação, em que tivemos oportunidade de aprofundar sobre a temática a partir do trabalho de pesquisa desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas para Iniciação Científica PIBIC-UNICAP. Nesse período, devido às leituras que realizávamos, houve uma maior aproximação dos trabalhos realizados, vale salientarmos que esta temática é pouco contemplada pelas pesquisas da área de aquisição da linguagem. Assim, o conhecimento concernente a esta temática é muito lacunar e distante das discussões teóricas.

Dando continuidade às reflexões já suscitadas, este tema foi novamente desenvolvido, em um trabalho de conclusão de curso<sup>1</sup>. Nesse outro momento, já procurávamos nos distanciar dos trabalhos desenvolvidos, ou seja, iniciava-se uma nova visão, uma visão diferente do que os pesquisadores afirmam. Ao longo das leituras realizadas, em contato direto com os poucos profissionais que trabalham com surdocegos - na sua grande maioria, pedagogos - e com os próprios surdocegos, despertaram-nos vários questionamentos com relação à linguagem e a surdocegueira.

Ao ingressar no Mestrado em Ciências da Linguagem já conseguíamos refletir sobre o modelo de intervenção educacional que era proposto. Definido o objeto de estudo e decidido olhar sobre outro prisma, era preciso conhecer teorias que possibilitassem respaldo a esse outro olhar. Por isso, adotamos a Perspectiva Linguística de Cláudia de Lemos<sup>2</sup> que inclui a hipótese do inconsciente, como possível teorização

---

<sup>1</sup> Trabalho intitulado: Atenção à pessoa surdocega nos Estados de Ceará e Pernambuco. Cadastrado no Comitê de Ética do HEMOPE, sob número 020/07.

<sup>2</sup> A perspectiva em Aquisição da Linguagem inaugurada e desenvolvida por Cláudia de Lemos passa constantemente por reformulação, fazendo com que a própria denominação da área, também, seja revista. Isso ocorre fruto das reflexões da autora em busca de compreender a relação da criança com a linguagem. Assim, a proposta da autora tem sido denominada de Interação, Intercionismo Linguístico, Perspectiva Estrutural, entre outras. Neste trabalho, utilizaremos a expressão Perspectiva Linguística de Cláudia de Lemos. Lembrando que esta perspectiva linguística não deve ser confundida com as demais, pois a perspectiva da autora implica a hipótese do inconsciente. Assim, busca-se compreender a

deste trabalho. O conhecimento desta perspectiva teórica também veio da graduação, pois em uma das disciplinas que se encarregava da Aquisição da Linguagem era apresentada essa perspectiva. Daí veio o interesse e a admiração por essa perspectiva em aquisição da linguagem.

Para refletir sobre a aquisição da linguagem do surdocego sobre outra ótica, faz-se necessário levarmos em consideração o sujeito e a linguagem como pontos de interrogação. No início, almejávamos apenas alguns conceitos dessa teoria para, timidamente, problematizar a relação surdocegueira *vs* linguagem.

Porém, com as leituras cada vez mais intensas, pudemos aprofundar sobre a perspectiva de Cláudia de Lemos, deixando de lado os outros teóricos que já problematizavam a surdocegueira. Assim, foi necessário chamar para a discussão a Psicanálise. Lógico, se o que está em discussão é a linguagem e o sujeito, fazia-se necessário conhecer um pouco desta área e, a partir daí, refletir sobre o processo de aquisição da língua(gem) de surdocegos. Hoje, consideramos impossível ler Cláudia Lemos sem recorrer à Psicanálise, pela própria articulação que a autora faz entre sujeito, língua, linguagem e inconsciente.

Assim, a perspectiva teórica adotada neste trabalho – A perspectiva Linguística de De Lemos - possibilitou refletir sobre o objeto de estudo a partir de outra visão. Diríamos que a perspectiva de Cláudia de Lemos levou-nos a conhecer a Psicanálise.

A perspectiva de Cláudia de Lemos (1992, 1999) buscou compreender o processo que se dá a partir da relação criança-adulto (materno) na aquisição da língua. Nessa relação, a autora incluiu a criança, o outro, a língua e o sujeito do inconsciente teorizado por Lacan, que se constitui a partir da captura da criança na linguagem. Assim, formulamos que o sujeito se constitui pelo efeito significante. Como pontua Lacan (1998, p. 197) que,

O significante produzindo-se no campo do outro faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante reduzindo o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, petrificando-o pelo mesmo movimento com que o chama a funcionar, a falar, como sujeito [...].

Da mesma forma, De Lemos (2003, p. 22) afirma que,

Vejo a aquisição de linguagem como um processo que se dá em uma estrutura em que se entrelaçam a língua como Outro/rede de significantes, o outro materno e a criança concebida como um *corpo pulsional*. Melhor dizendo: que neste momento a criança não aparece como um *corpus*, mas como um *corpo*, que não posso deixar de escutar *corpo* em *corpus* nem de reconhecer algo de um *corpus* em um *corpo*, ao reconhecer na fala da criança a linguagem inscrita ou implantada em seu corpo (Ênfase da autora).

A linguagem, desta forma, adquire concepção não de instrumento, ferramenta de comunicação, mas sim, de material fundador do psiquismo e do sujeito. Desse modo, a linguagem não deve ser vista como acessório, mas como estruturante do sujeito, questões que vêm sendo pontuadas pela pesquisadora (DE LEMOS, 1995, 1999, 2006, e outros) e por teóricos que se filiam a esta perspectiva teórica (PERREIRA DE CASTRO, 2006, 2003; LIER DE-VITTO, 2006, 2003; CARVALHO, 2005, 2006; LEMOS, 1994, 2006; SILVEIRA, 2006, entre outros). Da mesma forma, o corpo não é apenas um organismo biológico, e sim, como um corpo simbólico, um corpo submetido aos efeitos de sentido (LEITE, 1991, 2003), um corpo que se constitui na linguagem.

Um dos pontos importantes da perspectiva de Cláudia de Lemos que se faz necessário uma menção aqui é o lugar destinado à singularidade da criança, em oposição às perspectivas desenvolvimentistas que universalizam o sujeito. O que moveu a pesquisadora foi o compromisso de compreender a “trajetória da criança de estado de infans para o de sujeito-falante” (DE LEMOS, 1999a, p. 1).

A proposta de De Lemos (1992, 1995, 1999, 2003, 2006, e outros) se contrapõe à noção psicológica que é constantemente convidada a explicar a aquisição da linguagem, a qual fornece explicações por séries de estágios sucessivos e graduais que as crianças percorrem. Assim, De Lemos (1999a, p. 1) afirma que,

Ao estudar, criança por criança, o processo de aquisição da chamada primeira língua ou língua materna, tenho-me de fato, defrontado com um processo que se repete sob a forma de mudança na relação da criança com a língua. Contudo, tenho-me defrontado também com a **singularidade** do sujeito que emerge desse processo. (Ênfase da autora).

Reconhecer a singularidade requer lidar com a heterogeneidade de sujeitos, frequentemente ignorada pelas teorias da aprendizagem que se propõem a explicar a linguagem. Desse modo, lidar com a heterogeneidade requer lidar com o imprevisível, o inesperado, em detrimento da “higienização” (DE LEMOS, 1982) que outras vertentes teóricas realizam por não interpretar o que os **atos de linguagem** das crianças revelam.

Alguns trabalhos (CAMBRUZZI, 2007; CADER, 2003; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2005, 2008; VAN DIJK, 1968; MAIA; ARÁOZ, 2002) buscam explicar o processo de desenvolvimento da comunicação de surdocegos, a partir de uma concepção de linguagem como conhecimento a ser construído pela criança surdocega. Dessa forma, a linguagem na concepção destes autores não passa de objeto de conhecimento. Observamos, deste modo, que há uma exclusão da própria linguagem que não condiz como conhecimento a ser aprendido, nem muito menos, construído, como também há exclusão da subjetividade do sujeito, que é reduzido ao aprendiz da língua, aprendiz da comunicação. É preciso repensar a relação surdocegueira vs linguagem, e, com isso, incluir o processo de subjetivação, pois, de acordo com De Lemos (1999a, p. 2), “falar de subjetivação significa colocar a anterioridade lógica da linguagem relativamente a um corpo pulsional que é por ela capturado e significado”.

A linguagem poderia ser concebida não como um conhecimento, mas como estruturação do sujeito, poderia conceber ainda a criança não como um corpo biológico, mas como um *corpo pulsional*<sup>3</sup>, que é capturado pela cadeia significante, ou seja, pelo funcionamento da língua.

A linguagem pode ser vista sob vários prismas, enquanto atividade, interação, comunicação, conhecimento e sob estas concepções, ela não passa de um acessório, uma ferramenta a ser aprendida. O que essa concepção parece contribuir é para anular os efeitos da linguagem na criança, efeitos de estruturação, não só lingüística, mas especialmente, estrutura subjetiva. Quando se adota uma perspectiva que concebe o sujeito que se constitui na/pela linguagem, esta não se restringe a um acessório, nem a uma ferramenta, como também não está subordinada à cognição, nem à aprendizagem, mas sim, a linguagem é causa de haver sujeito. Conforme afirma Lacan (1964, p. 849):

---

<sup>3</sup> O corpo em Psicanálise não corresponde às referências anatomo-fisiológicas. Ele é tomado como efeito da incidência da linguagem. Leite (2003, p 87) acrescenta ainda que o corpo é concebido na sua relação com a linguagem. A pulsão é concebida como “energia fundamental do sujeito, força necessária ao seu funcionamento, exercida em sua maior profundidade” (CHEMAMA, 1995, p. 177).

O efeito de linguagem é causa introduzida no sujeito. Por esse efeito, ele não é causa dele mesmo, mas traz em si o germe da causa que o cinde. Pois sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real. Mas esse sujeito é o que o significante representa, e este não pode representar nada senão para outro significante.

Cabe destacarmos aqui, que, o sujeito teorizado por Lacan, não é o **EU** – sujeito da consciência, sujeito cartesiano, controlador de si -. O sujeito lacaniano é o sujeito que emerge a partir da cadeia significante, isto é, o sujeito do inconsciente é estruturado como uma linguagem. E, como afirma Lacan (1993, p. 17) “a condição do inconsciente é a linguagem”.

Desse modo, a linguagem não deve ser concebida como uma simples atividade, interação, aprendizagem, ela é, acima de tudo, o que faz emergir o sujeito<sup>4</sup> do inconsciente, que, por sua vez, não é estruturado da mesma forma que o **EU**, conforme pontua Lacan (1999, p. 52):

“[...] o sujeito não é estruturado do mesmo modo que o eu da experiência. O que se apresenta nele tem suas leis próprias. Suas formações têm não somente um estilo particular, mas uma estrutura particular”.

Lacan prossegue afirmando que,

[...] em condições de aprender que essa estrutura do inconsciente, isso pelo qual se reconhece um fenômeno como pertencente às formações do inconsciente, corresponde exclusivamente ao que a análise lingüística nos permite situar como sendo os meios essenciais de formação do sentido, na medida em que este é gerado pelas combinações do significante (LACAN, 1999, p. 52).

Desse modo, a linguagem não deve ser vista como um conhecimento a ser construído pela criança surdocega. Fica claro que o sujeito é singular e que se constitui a partir da captura da criança pela linguagem. Assim sendo, “o processo chamado de

---

<sup>4</sup> Chemama (1995, p. 208) define o sujeito como “ser humano, submetido às leis da linguagem que o constituem, e que se manifesta de forma privilegiada nas formações do inconsciente. O sujeito, em Psicanálise, é o sujeito do desejo, que S. Freud descobriu no inconsciente. Esse sujeito do desejo é um efeito da imersão do filho do homem na linguagem.”.

aquisição de linguagem passa a se configurar, então como um processo de subjetivação entendido como a trajetória da criança de interpretado a intérprete”, afirma De Lemos (1992, s/p). Ou seja, à medida que a criança é capturada pela linguagem, constitui-se dessa forma, o sujeito, que não pode ser pensado dissociado da linguagem. É, pois, pela relação sujeito-linguagem que emerge, por conseguinte, o processo de subjetivação. Nesse caso, é inquestionável o papel da família na constituição psíquica, pois como afirma Lacan (2008, p. 9):

Entre todos os grupos humanos, a família desempenha um papel primordial na transmissão da cultura. Se as tradições espirituais, a manutenção dos ritos e dos costumes, a conservação das técnicas e do patrimônio são com ela disputados por outros grupos sociais, *a família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua acertadamente chamada de materna*. Com isso, ela preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico, preside esta organização das emoções segundo tipos condicionados pelo meio ambiente, [...]. (Ênfase nossa).

Desta forma, parece impossível buscar conhecer o processo de aquisição da linguagem de surdocegos, sem levar em consideração o núcleo familiar, pois conhecer como são estabelecidas as relações neste núcleo será decisivo para a constituição destes sujeitos.

Cláudia de Lemos em seus trabalhos incluiu a tríade mãe-criança-língua como constituinte do diálogo e da aquisição da linguagem, marcando, desta forma, a “entrada da criança na língua em funcionamento no outro” (DE LEMOS, 2002, s/p). Dessa maneira, a relação da criança com o outro é uma relação de espelhamento, de alienação ao outro/Outro. Isto é, a língua da mãe é espelho para a criança.

Nesse sentido, Lacan (1949, p. 96-97) afirma que,

Esse ato [...] – uma vez adquirido- da inabilidade da imagem, logo repercute, na criança, uma série de gestos em que ela experimenta ludicamente a relação dos movimentos assumidos pela imagem com seu meio refletido, e desse complexo vital com a realidade que ele reduplica, isto é, com seu próprio corpo e com as pessoas, ou seja, os objetos que estejam em suas imitação.



Assim, como Lacan problematiza a relação de espelhamento da criança na imagem do outro, De Lemos, da mesma forma, afirma que há um espelhamento da criança na língua do outro. Assim sendo, a autora observa que a relação da criança com o outro, da criança com a língua do outro não é apenas de comunicação ou interação, é, acima de tudo, constituinte, e há, desse modo, uma alienação que, conforme Lacan (1964, p. 854) é “própria do sujeito”. O Outro-materno aqui não é o provedor de linguagem, é, sobretudo, sujeito que oferece sua imagem e sua língua(gem) para a criança se espelhar.

Apesar do espelhamento lingüístico de Cláudia de Lemos se aproximar do espelhamento especular formulado por Lacan, não podemos afirmar que são semelhantes, pois este ponto constitui em um impasse na proposta da autora. Mesmo assim, salientamos que há uma relação próxima entre o espelhamento lingüístico de Cláudia de Lemos e o da imagem especular formulado por Lacan, pois ambos buscam destacar que a constituição da linguagem e do sujeito, se dão na língua(gem) e na imagem do outro/Outro. Desta forma, evidenciamos que a criança toma a imagem e a palavra do outro/Outro e a faz sua e, ao mesmo tempo, do outro/Outro e, com isso, emerge um processo de subjetivação.

Se há espelhamento é por que o sujeito é desejante, barrado, faltoso, e sua relação com a língua do outro é de vir a se completar. De Lemos (1999a, 1999b, 2006, 1995, 2003, e outros) tem mostrado em seus trabalhos que a criança é capturada pelo funcionamento da língua do outro e, com isso, a criança é concebida não como organismo, mas como um *corpo pulsional* que se espelha na língua do outro, e que, depois, há uma separação. É nessa concepção que nos propomos a refletir sobre a aquisição da linguagem de surdocegos, tomando-os não como corpo biológico, que se encontra com subsistemas lesionados, mas sim, como um *corpo pulsional*, assumindo a linguagem não como construção de um conhecimento, mas como constituinte do sujeito. Por isso, elegemos a perspectiva de Cláudia de Lemos e a Psicanálise, especificamente a relação sujeito/linguagem a partir das reflexões de Lacan.

Assim, a presente pesquisa tem por objetivo geral refletir sobre a aquisição da linguagem de crianças surdocegas a partir do discurso de mães e de professores, bem como a partir de práticas escolares, à luz da perspectiva de Cláudia de Lemos que implica a hipótese do inconsciente. Os objetivos específicos são: analisar a aquisição de linguagem de crianças surdocegas a partir do discurso de mães e de professores; analisar a influência da escola na aquisição da linguagem da criança surdocega, e na relação

mãe-filho, e analisar os construtos teóricos que fundamentam práticas pedagógicas, especificamente, de linguagem adotada por professores.

Diante do tema central deste trabalho, que é a relação linguagem e crianças surdocegas, no primeiro capítulo, intitulado “Aquisição, *aprendizagem, desenvolvimento ou captura? O Dilema da linguagem da criança*”, será contextualizada a área da aquisição da linguagem, apresentando as perspectivas teóricas que constituem este campo. Propomos, também, inserir as crianças surdocegas nas discussões sobre a linguagem.

Já no segundo capítulo, “*Caminho Metodológico*”, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, tanto no que se refere aos métodos de coleta, como o de análise dos dados.

No terceiro capítulo, “*Resultados e Discussão*”, apresentaremos e discutiremos os resultados da pesquisa à luz do referencial teórico escolhido. As análises dos resultados serão divididas em dois grupos: no primeiro grupo, será feita a análise das entrevistas com as mães das crianças surdocegas; no segundo grupo, a análise será das entrevistas com professores.

A partir das questões suscitadas neste trabalho esperamos contribuir para uma melhor compreensão da relação da criança surdocega com a linguagem.

## CAPÍTULO I

### AQUISIÇÃO, APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO OU CAPTURA? O DILEMA DA LINGUAGEM DA CRIANÇA

---

O título deste capítulo - *aquisição, aprendizagem, desenvolvimento ou captura? O dilema da linguagem da criança* - problematiza questões não apenas de repensar a linguagem de crianças surdocegas, como também da própria área da “aquisição da linguagem”, pois questiona-se: seria a linguagem uma aprendizagem como qualquer outra? Seria, ainda, a linguagem exterior à criança o que a impulsiona a adquiri-la? Ou seria a linguagem um desenvolvimento linear e sucessivo? Questionamos ainda: a aquisição da linguagem resulta de um processo por desenvolvimento, ou por aprendizagem? Nesse caso, a linguagem seria restrita a um acessório, que leva a criança a aprender, adquirir ou desenvolver uma ferramenta? Nestas hipóteses, prevalece a concepção de um sujeito consciente, controlador de si, o sujeito epistêmico, pois aprender, adquirir ou desenvolver pressupõe propriedades perceptuais, cognitivas e biológicas.

Quando adotamos o referencial teórico – a Perspectiva Lingüística de De Lemos, faz-nos afirmar que a criança surdocega nem aprende, nem adquire, como também não desenvolve a língua(gem), e sim, como menciona De Lemos (1999, 2003, 2006, e outros), ela é **capturada pela língua**, pelo funcionamento da linguagem do outro/Outro. Isso ocorre porque a linguagem não é instrumento de comunicação, nem acessório, e sim, constitutiva. Isso mostra que, assim como o termo Interacionismo, o termo Aquisição da Linguagem também é incômodo e equivocado na proposta de Cláudia de Lemos. Por isso, utilizamos neste trabalho a definição Perspectiva Lingüística de Cláudia de Lemos. Salientamos que a proposta da autora transborda as fronteiras da Lingüística e da Aquisição da Linguagem, na medida em que ela não se

preocupa com a descrição lingüística da criança, e sim, busca compreender a trajetória da criança na língua(gem) do outro/Outro. Desse modo, voltamos a reafirmar os termos: Aquisição e Interacionismo são erroneamente empregados na perspectiva da autora.

Vale salientar que não há apenas uma simples área de Aquisição da Linguagem, e sim, Áreas de Aquisição da Linguagem, que se preocupam com a linguagem da criança, com objetivos e construtos teóricos distintos e divergentes. Entre estas estão: o Behaviorismo, o Gerativismo, os Interacionismos e a Perspectiva Lingüística de Cláudia de Lemos. Dessa forma, inferimos que o campo que se preocupa com a linguagem da criança é polêmico, heterogêneo e conflituoso.

Um dos pontos relevantes no campo da linguagem da criança é a relação *corpolingüagem*<sup>5</sup>, mas que permanece em um lugar marginal, com exceção na proposta de Cláudia de Lemos, pois o alvo das demais teorias –Behaviorista, Gerativista e Interacionista- é o *corpus* lingüístico - passível de descrição, categorização e análise - e, não o corpo submetido aos efeitos de linguagem. Assim, não dá para problematizar a linguagem de crianças surdocegas em outro lugar que não seja a Perspectiva Lingüística de Cláudia de Lemos, pois como menciona a autora (2003, p 22),

[...] se pude escutar *corpus* em corpo e linguagem, é porque neste momento do meu trabalho vejo a aquisição da linguagem como um processo que se dá em uma estrutura em que se entrelaçam a língua como Outro/rede de significante, o outro materno e a criança concebida como um *corpo pulsional*. Melhor dizendo: que neste momento a criança não parece como um *corpus*, mas como um corpo, que não posso deixar de escutar corpo em corpus nem de reconhecer algo de um *corpus* em um *corpo*, ao reconhecer na fala da criança a linguagem inscrita ou implantada em seu corpo.

Dessa forma, constatamos que é a partir da proposta de Cláudia de Lemos que o corpo passa a ser incluído, ou seja, o alvo não é o *corpus* lingüístico da criança, e sim, tomar a criança como ponto de interrogação e, com isso, escutar *corpus* em *corpolingüagem*. Isso mostra que, muito antes da criança constituir um *corpus* lingüístico, ela tem um **corpo capturado e constituído na/pela linguagem**, submetido aos efeitos de sentido. Apenas na proposta de Cláudia Lemos há uma concepção de

---

<sup>5</sup> Expressão utilizada por Nina Leite (2003) para se referir à relação corpo e linguagem, ou seja, ao corpo submetido às ordens da língua.

*corpo pulsional*, submetido aos efeitos de linguagem, enquanto que nas demais áreas predominam a noção de corpo biológico da espécie humana, especialmente em Chomsky (1972).

## 1.

### **Aquisição da Linguagem**

A área de aquisição da linguagem está cada vez mais envolvida com áreas diferentes, além de fazer parte da Psicologia, sobretudo a Cognitiva e a da Aprendizagem, e da Lingüística; a Psicanálise também tem contribuído bastante para teorização desse campo de pesquisa, sobretudo, respaldada na proposta de Lacan, no que concerne às relações entre linguagem e inconsciente.

No início dos estudos da aquisição da linguagem, pesquisadores davam importância fundamental aos processos psicológicos de produção e compreensão da língua. Desta forma, os estudos concentravam-se na área da Psicologia da Linguagem. Que era vista em termos psicológicos, ou seja, comportamentais. Isso acontecia devido ser a linha teórica que reinava naquela ocasião.

Ducrot e Todorov (1998) afirmam que "durante muito tempo, o que os psicólogos chamavam de "linguagem" não tinha muito a ver com as considerações lingüísticas". Da mesma forma, observamos que, nos estudos relacionados à surdocegueira, alguns pesquisadores (CAMBRUZZI, 2007; CADER, 2003; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2005, 2008; VAN DIJK, 1968; MAIA; ARÁOZ, 2002, por exemplo) parecem seguir a mesma concepção de linguagem. A concepção de linguagem de surdocego está respaldada em uma perspectiva da cognição, para isso, profissionais devem realizar um trabalho voltado para a comunicação, tomando como base a articulação de processos cognitivos. Esta é uma das questões que são discutidas neste trabalho, se de fato, é para a linguagem que os professores vêm se voltando, ou é para a percepção visual, aditiva e tátil-cinestésica, com ênfase no desenvolvimento cognitivo. Isso mostra que a concepção de linguagem ainda está restrita à área da Psicologia da Linguagem. Voltaremos a estas discussões mais adiante.

Na década de 50, mais precisamente em 1954, psicólogos e lingüistas reuniram-se em um fórum -Social Science Concl-, realizado na Universidade de Indiana, com o objetivo de criar uma área com propósito de estudar o comportamento lingüístico do indivíduo (LEMOS, 1994; BALIEIRO Jr, 2001; SCLiar-CABRAL, 1991; VILAR DE MELO; FREJ; CAVALCANTI, 2006; PETERFALVI, 1973).

Lemos (1994) comenta sobre a criação da Psicolingüística e afirma que os psicólogos e lingüistas, quando se reuniram naquele fórum, tinham como principal objetivo a elaboração de uma nova disciplina que conjugasse três abordagens do processo da linguagem, que, naquela ocasião, estava em ascensão: a lingüística estrutural<sup>6</sup>, a teoria da aprendizagem<sup>7</sup> e a teoria da comunicação<sup>8</sup>.

É importante destacarmos que os estudos na área intitulada psicologia da linguagem buscavam a co-relação entre pensamento e linguagem (BALIEIRO JR, 2001). Para Lemos (1994) antes de a referida área ser criada como disciplina, na formulação de uma série de questionamentos, ela foi mais uma resposta que propriamente uma abertura. Dessa forma, esta disciplina foi uma resposta a uma demanda que vinha da Psicologia. Ou seja, a Psicologia, naquela ocasião, estava sendo alvo de críticas pelo seu caráter empirista, para isso, restava buscar respaldo nas teorias de análise lingüística. Já para Balieiro Jr (2001), nesse período, a demanda era das duas áreas, argumenta que no início da pré-história da Psicolingüística havia dois opostos: um originado na Psicologia que ia em direção à Lingüística e outro da Lingüística para a Psicologia.

Os psicólogos objetivavam estabelecer relação entre pensamento e linguagem, ou seja, a Psicologia utilizava a linguagem –comportamento lingüístico– como instrumento para explorar a mente. Para isso, os psicólogos transportavam teorias e métodos advindos da Psicologia comportamentalista. Nessa época, duas concepções

---

<sup>6</sup> No campo científico da Lingüística, no período da metade do século XIX aos anos 20 do século XX, ocorria uma verdadeira revolução da área, pois, nessa época, surgia o Estruturalismo, liderado por Saussure, que sistematizou os estudos da linguagem. Ela deixa agora de ser histórica e passa a adotar o método sincrônico. (PAVEAU; SARFATI, 2006).

<sup>7</sup> A corrente comportamentalista acreditava que a linguagem é um comportamento, podendo, dessa forma, ser observado e descrito externamente, não possuindo nenhuma relação com dados internos. Essa corrente tem origem na Psicologia Behaviorista.

<sup>8</sup> Criado em 1949, tendo como precursor Shannon e Weaver, objetivando buscar resoluções para as dificuldades criadas pelas telecomunicações. Esta teoria, desde seu surgimento, revelou-se de grande utilidade para áreas diversas, entre as quais cita-se: a Telefonia, a Biologia e os sistemas sociais, não podendo esquecer que a disciplina que mais usufruiu desta teoria foi a Psicologia, nos problemas relacionados à comunicação verbal, sendo empregada em trabalhos referentes à percepção. (PETERFALVI, 1973, p. 25)

opostas reinavam nos estudos desta área a corrente mentalista<sup>9</sup> e a comportamentalista (BALIEIRO Jr, 2001). A Lingüística nesta época concentrava sua atenção aos estudos pautados nas teorias advindas da Psicologia. Dentre os pesquisadores desta área, destaca-se Humann Paul, um dos introdutores desse método, o qual se propôs a explicar a evolução –manifestação- com base no associacionismo psicológico (BALIEIRO Jr, 2001).

Lemos (1994, p. 47) é enfática em afirmar que, no momento da criação da Psicolingüística, a Psicologia, especialmente a vertente empirista, estava sendo criticada. Para isso, ela se viu obrigada a aproximar-se das teorias lingüísticas, que, na época, estavam no auge, com métodos objetivos e com alto nível de cientificidade. Nas palavras da autora, ela declara que, [...] “a “objetividade” da Psicologia, se assim entendemos o seu empirismo, é colocada em cheque” [...].

Sendo assim, o comentário anterior abre margem para questionarmos se o objetivo, com a criação da Psicolingüística, era exigir a autonomia da área de aquisição da linguagem, buscando, dessa forma, olhar a linguagem do ponto de vista das teorias lingüísticas, ou fortalecer a Psicologia como ciência e dar continuidade aos estudos da aquisição na perspectiva anterior – a Psicologia da Linguagem.

Lemos (1994, p. 48) comenta que uma das “causas” da origem dessa área se deu pelo fato do Behaviorismo ampliar suas pesquisas sobre o estudo da linguagem, ao comportamento verbal. Com o decorrer dos estudos verificou-se que o método empirista não descrevia com fidedignidade o *output* dos sujeitos usuários da Língua. A autora menciona ainda que a criação da Psicolingüística significaria [...] “a importação da lingüística na psicologia, e nunca o contrário” [...]. A autora acrescenta que a [...] Psicologia “optou por manter o seu sujeito intacto e convocar um saber sobre essa ordem lingüística de modo a fazer uma nova unidade [...]” (1994, p. 49).

Desse modo, as informações discutidas dão margem a se acreditar que houve na criação da Psicolingüística uma aplicação das teorias Lingüísticas para a Psicologia, sem que esta modificasse seu objeto de estudo. Nesse caso, o estudo da aquisição da linguagem, ainda ficava restrito ao método experimental desenvolvido e priorizado por esta área - a Psicologia. Diante disso, questionamos, com base em Lemos (1994), se realmente a aquisição da linguagem teve espaço nesta área, uma vez

---

<sup>9</sup> A teoria mentalista pregava que a variabilidade da conduta humana tem origem em um fator não físico, um espírito, uma vontade ou uma consciência, diferindo de tudo aquilo que é material. (PAVEAU e SARFATI, 2006)

que houve a transposição das teorias advindas da Lingüística para a Psicologia, mas esta ainda sugeria que a linguagem era um comportamento a ser aprendido.

Quando a autora menciona que a Psicologia optou por manter seu sujeito intacto, leva-nos a supor que não houve uma reflexão por parte da Psicologia em rever seu objeto de estudo, assim como os métodos utilizados. Fica evidente que não houve preocupação em desvincular linguagem e pensamento, buscando estudar a linguagem distinta dos processos psicológicos, como já foi mencionado anteriormente por Ducrot e Todorov (1998).

Nesse contexto, resta-nos perguntar qual a concepção de linguagem que subjaz nos trabalhos que problematiza a comunicação do surdocego? Veremos que está intimamente relacionada à cognição, à aprendizagem e, dificilmente, à linguagem, pois os trabalhos ainda permanecem marcados pela relação – linguagem e pensamento – estabelecida desde o início dos estudos, que tanto prioriza o pensamento, o cognitivo em relação à linguagem.

Nesse momento, havia duas vertentes teóricas que propunham buscar explicação para a linguagem: de um lado o Behaviorismo, que restringia a linguagem a comportamentos e, de outro, o Estruturalismo lingüístico. Apesar de serem correntes teóricas opostas, elas buscavam fazer certas referências, o que elas tinham em comum era a exclusão do sujeito (LEMOS, 1994). Lemos (1994) comenta que, no início da criação da Psicolingüística, os pesquisadores almejavam realizar um encontro entre sujeito e linguagem, mas na visão da autora, isso torna-se impossível, pelos construtos teóricos em que as correntes estavam apoiadas – Estruturalismo de Bloomfield, e no Behaviorismo.

Assim, pontuamos que o Behaviorismo refere-se a uma linha teórica advinda da Psicologia, que influenciou sobremaneira diversas áreas e campos teóricos diversos, sobretudo a educação. Esta concepção surgiu nos Estados Unidos, no início do século XX (SKINNER, 2006; FINGER, 2008; CUNHA, 2000; DELVAL, 2001).

O precursor do Behaviorismo foi John Watson (1878 – 1958), que ficou conhecido pela sociedade acadêmica por volta de 1913. Watson propunha uma oposição ao modelo introspectivo que vigorava na época, e sugeria a análise observacional, assim como, substituir o estudo da consciência pelo do comportamento (FINGER, 2008; CARRARA, 2004). Sendo assim, Watson rejeitava a concepção subjetiva do comportamento, e passou a adotar uma visão estritamente objetiva do comportamento humano.



A Escola Behaviorista surgiu com Watson, porém, “as bases desse paradigma já haviam sido traçadas, de certo modo, pelo cientista Ivan P. Pavlov” (CUNHA, 2000, p. 43), que era russo, com atuação na área de fisiologia. Notamos que ambos os autores foram os introdutores da escola no campo da Psicologia, que dominou não só esta área, como outras áreas. Essa primeira fase, na qual participaram Watson e Pavlov como precursores, ficou conhecida como Behaviorismo Metodológico.

Posteriormente, com o desenvolvimento dessa linha, surgiram outras vertentes, que buscam incluir, de alguma, forma os fatores internos. Nessa ótica, surge uma nova linha, o Behaviorismo radical, liderado pelo psicólogo americano Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990) (CARRARA, 2004; CUNHA, 2000; FINGER, 2008).

Quando trazemos essa perspectiva para refletir sobre o processo de aquisição da linguagem, os behavioristas a vêem como um comportamento qualquer a ser aprendido. Cabe destacarmos que a forma como os behavioristas vêem a linguagem, como um comportamento, foi alvo de críticas por Chomsky (1972; 1973), que propunha que a linguagem não pode ser explicada por estímulos. A linguagem para Skinner (2006) é vista como um comportamento, um instrumento para acessar as emoções e pensamentos. O autor diz que,

Ao ensinar uma criança a falar, ou um adulto a pronunciar uma palavra difícil, produzimos um modelo – isto é, dizemos as palavras e arranjamos contingências em que uma resposta que apresente propriedades semelhantes seja reforçada. Não há nada de especialmente verbal na modelagem (ao ensinar um esporte ou uma dança, o instrutor “mostra à pessoa o que ela deve fazer” no sentido de fazê-lo ele próprio) mas, com a invenção do alfabeto, tornou-se possível registrar o comportamento verbal e os registros, livres de qualquer suporte ambiental, parecem ter adquirido existência independente (SKINNER, 2006, p. 86).

Desse modo, é possível inferirmos que a linguagem para Skinner é apenas um comportamento como qualquer outro. Será, talvez, que seja esta a concepção que é possível verificar nas propostas educacionais que são sugeridas para surdocegos, em que ele deve aprender a se comunicar? Notamos com isso que o lugar atribuído à linguagem é uma visão ainda restrita, uma visão comportamental. Hauge e Tonsberg (1997, s/p) mencionam que a perspectiva de Skinner ainda permanece marcante no trabalho com surdocegos.

O dilema que se instaura é: se for preciso problematizar sobre a aquisição da linguagem de surdocegos, pelo menos se propuserem isso, talvez seja necessário refletir sobre a perspectiva teórica cunhada pelo Behaviorismo, pois, nessa perspectiva, o surdocego é tido como *tabula rasa* que precisa do provedor – no sentido de estimulador - de linguagem para instaurar a linguagem na criança. Com essa visão comportamentalista da linguagem, como objeto a ser aprendido, como afirma Skinner (2006, p. 87), efeito de um simples “*processo mecânico*” exclui-se a assim, o sujeito, não do comportamento, mas sim, do inconsciente, pois a criança é vista apenas como um organismo vivo a ser modelado pelo ambiente, por meio do condicionamento, bem como exclui a própria linguagem. O que se chama de linguagem, não passa de um comportamento a ser treinado, reeducado e, portanto, condicionado.

Observamos que esta proposta é redutível, nela não há espaços para interpretação para acessar o que está além do ato rotulado como “comportamento” da criança, como também é impossível abordar a relação sujeito-corpo-linguagem.

Para alguns teóricos, especialmente Scliar-Cabral (1992) a Psicolinguística pode ser dividida em duas fases. A primeira fase delinea o surgimento da disciplina, e tem como teorias o Behaviorismo e o Estruturalismo lingüístico de Bloomfield; e a segunda fase, que é marcada pela presença de Chomsky.

A característica marcante das teses do Gerativismo chomskiano é o pré-determinismo lingüístico, ou melhor, o Inatismo e os universais lingüísticos - a língua universal -. Para Lyons (1987, p. 211) “o gerativismo carrega em si um compromisso com a utilidade e a visibilidade de descrever as línguas humanas por meios de gramáticas gerativas, de um tipo ou de outro”. Tem, desta forma, com o gerativismo, o objetivo de tomar a linguagem como efeito de descrição e análise lingüística e, com isso, a generalização de regras.

Uma das críticas mais contundentes de Chomsky ao behaviorismo é a da aprendizagem mecanicista, em que este autor diz que, “[...] o homem possui faculdades exclusivas, que não podem ser explicadas em bases puramente mecanicistas [...]” (CHOMSKY, 1972, p. 13). Observamos que Chomsky, influenciado por Descartes, condena o Behaviorismo por suas explicações puramente mecânicas para a explicação do fenômeno lingüístico. Nesse sentido, Chomsky prossegue afirmando que Descartes menciona que, “[...] a diferença essencial entre o homem e o animal revela-se de modo mais claro na linguagem humana, em particular na capacidade humana do formar novas

proposições, que exprimem novos pensamentos, apropriado a novas situações [...]” (CHOMSKY, 1972, p. 13).

Assim, Chomsky (1972, p. 14) menciona que Descartes "sustenta que a linguagem é utilizável para a livre expressão do pensamento e para a resposta adequada em qualquer novo contexto, não sendo determinada por qualquer associação fixa de enunciados com estímulo externo ou estados fisiológicos".

Na perspectiva de Chomsky (1972, 1997), a linguagem tem apenas função de acessório expressivo, instrumento de comunicação e não constitutiva do sujeito, pois é impossível pensar um sujeito de linguagem na perspectiva chomskiana. Para o Gerativismo, o ser humano já nasce com dispositivos de aquisição de linguagem (DAL), herdados geneticamente e que, quando expostos ao ambiente, ativa-os, fazendo, dessa forma, emergir o desenvolvimento da linguagem.

O Gerativismo adota uma concepção biológica da linguagem. Assim, é preciso um aparato biológico que assegure o desenvolvimento da linguagem (CHOMSKY, 1972). Dessa forma, Chomsky (1972, p. 80) menciona que,

[...] a aquisição da linguagem é uma questão de crescimento e maturação de capacidades relativamente fixas, em condições externas adequadas. A forma da linguagem adquirida é determinada em grande parte por fatores internos; é por causa da correspondência fundamental de todas as línguas humanas [...].

Observamos, desta forma, que a perspectiva de aquisição da linguagem é uma concepção biológica, e a criança é vista como indivíduo da espécie humana, que segue um curso “normal”, postulado por etapas graduais, sucessivas e previsíveis, que, na medida em que amadurece “mentalmente”, desenvolve a linguagem. Diante da proposta biológica e universalista de Chomsky, questionamos: será que a aquisição da linguagem é tão simples assim, em que toda criança segue essa universalização? Será que as crianças surdocegas se enquadram nessa homogeneização? E, o outro/Outro não tem importância alguma, no período de aquisição da linguagem?

O surgimento da Psicolinguística procurava entender o processo de aquisição da linguagem, mas parece que essa disciplina não veio a ser o que se pretendia, seu objeto de estudo foge às indagações da aquisição da linguagem. Com a criação da Psicolinguística, Lemos (1994, p. 50) questiona [...] “que lugar ocupa, nesse

momento, a aquisição da linguagem” [...]”? A resposta parece ser óbvia, parece não ter lugar algum, ou seja, não há referências explícitas à aquisição da linguagem, esta ainda está restrita à aprendizagem de uma habilidade – comportamento - como qualquer outra. A autora menciona ainda que os estudos em aquisição da linguagem parecem não sofrer modificação, pois eles seguem em perspectivas adotadas anteriormente, ou seja, a referida área da Psicologia da Linguagem.

Lemos (1994) argumenta, que no início desse momento, não se assistiu a uma divisão entre os psicolinguistas, mas com o passar do tempo, na década de 1960, observou-se uma “conversão” a Chomsky e muitos pesquisadores da época abandonaram a postura empirista, liderados por Skinner. Desse modo, houve uma diminuição da influência comportamentalista e reacendeu-se o mentalismo. (BALIEIRO Jr, 2001, p. 176). Reafirmamos que esse momento, com a participação de Chomsky, é considerado o período lingüístico.

Parece, desse modo, que Chomsky criou uma ruptura com as teorias psicológicas. Mas cabe questionarmos: com as proposições chomskianas houve, de fato, uma ruptura com as teorias psicológicas nos estudos da linguagem, ou melhor, da aquisição?

Além do período lingüístico, houve também a formação do período cognitivo<sup>10</sup>, conforme atesta Balieiro Jr. (2001). Nessa visão, a linguagem está relacionada a fatores da cognição humana. Balieiro (2001, p. 179) menciona que no período cognitivo “[...] os aportes da teoria lingüística continuam a ser importantes, mas perderam o caráter de exclusividade do período anterior. Os “cognitivistas” postulavam a “subordinação” da linguagem a fatores cognitivos [...]”.

Dentre os autores que têm sido convidados a explicar a aquisição da linguagem na vertente da cognição humana, estão Piaget e Vigotsky, embora esses teóricos não tenham proposto estudar a aquisição da linguagem, como também não participaram do surgimento da Psicolingüística, mas suas idéias são bastante utilizadas não apenas nessa área, como também na educação.

Piaget buscou estudar os desenvolvimentos da criança, e nestes incluiu a linguagem como uma habilidade qualquer que emerge a partir do amadurecimento, do desenvolvimento humano. O propósito aqui não é explorar cada estágio da hipótese

---

<sup>10</sup> Os cognitivistas se voltaram ao estudo do processamento lingüístico e, com isso, tornaram esse campo heterogêneo com a participação de áreas diferentes, por exemplo, a Psicolingüística, a Psicologia, a Lingüística e a Inteligência Artificial. (BALIEIRO JR, 2001). O cognitivismo mencionado neste trabalho refere-se a uma linha de estudo que se preocupa com a cognição humana.

desenvolvimentista da teoria piagetiana, e sim, mostrar a partir de que lugar o autor fez especulações sobre a linguagem, bem como a concepção de sujeito que subjaz nesta perspectiva. Notamos que, na hipótese de Piaget, a criança segue uma linha de desenvolvimento elaborada a partir de estágios.

A perspectiva de Piaget, apesar de ter seu reconhecimento na área, representa uma alternativa que se preocupa mais em compreender o processo de desenvolvimento da criança, do que conhecer a singularidade da própria criança. Talvez, falar em singularidade na perspectiva de Piaget seja impossível, pois o autor olha a criança apenas como um ser que se assemelha aos demais, isto é, não o difere das demais crianças. Dessa forma, todas seguem a mesma ordem de desenvolvimento.

Piaget não se detém em explicar o processo de aquisição da linguagem, e sim em explicar o desenvolvimento cognitivo, e, com isso, inclui a linguagem, como subordinada aos processos de natureza cognitiva. Para ele, a linguagem é construída a partir da formação das imagens mentais, que corrobora a formação da função semiótica ou simbólica, que consiste em diferenciar o significado do significante (PIAGET; INHELDER, 2001).

Conforme Piaget & Inhelder (2001, p.48), o surgimento da função semiótica ocorre a partir do segundo ano. Nesse momento, surge um conjunto de condutas que determinam a evocação representativa de um objeto ausente. Em outras palavras, neste momento, a criança já desenvolveu o suficiente para fazer associação representativa, desta forma, ela já internalizou um conjunto de símbolos (significantes) que, estando ausentes, a criança pode evocá-los. Tem-se, desse modo, o surgimento da linguagem na perspectiva piagetiana.

Ramozzi-Chiarottino (2008, p. 85) menciona que, para Piaget, as imagens mentais, a relação significante - significado está correlacionada pelas relações lógicas, que, encontram-se “previstas no funcionamento das estruturas mentais orgânicas para o ato de conhecer, que permitirão o nascimento da linguagem falada”. Dessa forma, evidenciamos que só a partir do desenvolvimento das relações lógicas é que a criança é “inserida” na linguagem. Cabe questionarmos: as crianças com déficits cognitivos ou outras crianças com déficits sensoriais, como surdocegos, por exemplo, desenvolveriam a função simbólica? Desta forma, a linguagem perde estatuto lingüístico e, passa a ter origens lógicas.

Observamos que, nessa perspectiva, a linguagem é fruto de um amadurecimento das estruturas cognitivas. Assume assim, função semelhante à da

construção do conhecimento. Notamos que esta proposta possibilita um reconhecimento sobre o desenvolvimento infantil, por outro lado, representa implicações quando aplicada a explicar o processo de aquisição da linguagem, especialmente, de crianças surdocegas.

De Lemos e Campos (1978, p. 54) fazem observações a respeito do modelo cognitivo piagetiano, quando utilizados para explicação do processo de aquisição da linguagem, tendo esta, por sua vez, um “caráter fragmentário”. Sendo desta forma, há um impasse em associar o modelo cognitivo para explicações lingüísticas.

Dentre as implicações que podem ser citadas, destacamos a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, subordinada a processos psicológicos, como afirma Piaget (1993, p. 92),

Entre a linguagem e o pensamento existe, assim, um ciclo genético, de tal modo que um dos dois termos se apóia, necessariamente, sobre o outro, em formação solidária e em perpetua ação recíproca. Mas ambas dependem, no final das contas, das inteligências, que é anterior à linguagem e depende dela.

Em outra página, Piaget (1993, p. 86) conclui afirmando que,

[...] o pensamento precede a linguagem e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel.

Assim, na concepção de Piaget, a linguagem está subordinada à cognição humana, em que, à medida que a criança desenvolve a inteligência, atinge a possibilidade de atingir o desenvolvimento lingüístico. E, com isso, usa a linguagem. Na proposta de Piaget, a linguagem é apenas um acessório, uma ferramenta para expressão do pensamento que se torna acessível à criança quando atinge o desenvolvimento cognitivo esperado.

Faz-se presente nos trabalhos de Piaget à inclusão de um sujeito epistêmico e, com isso, excluem-se os efeitos da linguagem na constituição da criança (PEREIRA

DE CASTRO, 1996). Não podemos esquecer também, que o fato de excluir a linguagem, exclui também o papel do outro/Outro no desenvolvimento da criança. Para o outro, não há espaços em sua tentativa de teorização sobre o desenvolvimento cognitivo, o outro social não condiz com o cognitivismo de Piaget (PEREIRA DE CASTRO, 1996).

Na perspectiva piagetiana há um intuito de apagar os efeitos que a linguagem exerce na constituição da criança, nesse sentido, Pereira de Castro (1996, p. 173) acrescenta que essa,

[...] exclusão deve-se ao fato de o autor intuir que a natureza da linguagem chama para um outro ... pelo discurso de um outro ... [...] e que provoca deslocamentos no edifício de um sujeito epistêmico erigido sobre o que Pêcheux chama de “o fantasma da ciência régia”.

E, prossegue afirmando que,

É justamente porque tais deslocamentos não cabem na formulação matemática das estruturas cognitivas que o modelo piagetiano vai silenciar, gradativamente ao longo da obra do autor, os efeitos da linguagem, para colar-se finalmente aos sistemas biológicos [...].

Para Piaget, o ser humano segue um curso de desenvolvimento previsível até atingir o estágio mais avançado, nesse caso, o equilíbrio.

A perspectiva de Piaget contrapõe ao inatismo chomskiano, afirmando que a linguagem surge a partir do desenvolvimento cognitivo previsível, através da interação ambiente-organismo. Ela também difere da perspectiva behaviorista, que enfatiza a premissa de que a linguagem é um comportamento a ser aprendido passivamente pelas crianças. Cabe destacarmos, que em certos pontos, a perspectiva de Piaget se aproxima da perspectiva de Chomsky, em especial no tocante aos universais. Chomsky defendeu os universais lingüísticos, será que na perspectiva de Piaget há intenção de uma teorização sobre os universais cognitivos? Será?

Assim, diferentemente das perspectivas – Behaviorista, Gerativista e Desenvolvimentista de Piaget, é a partir dos trabalhos de Vigotsky que há espaço para o mediador no processo de construção do conhecimento e da linguagem, pois nas perspectivas anteriores, não há espaço para o outro social. Vale salientarmos que o autor

deu ênfase à interação como elemento para a construção do desenvolvimento do conhecimento; o outro tinha o papel, apenas, de mediador. Nesse sentido, Brunner (1961, p. 12) afirma que “Vigotsky representa, ainda, um passo à frente no esforço, cada vez maior, para a compreensão dos processos cognitivos. Seu ponto de vista é o da atividade mediada”.

Nesse sentido, Vigotsky, sem dúvida, deu grande passo na inclusão do outro-social em sua perspectiva, diferindo, por sua vez, das demais. O autor passa a elaborar um campo de estudos sobre a cognição mas com outro olhar, a partir do cognitivismo social. Desta forma, Vilar de Melo *et al* (2006, p. 214) mencionam que “na perspectiva de Vygotsky, a linguagem, a aprendizagem e as experiências sociais têm um papel determinante na construção das capacidades humanas”. As autoras acrescentam ainda que o autor foi o primeiro psicólogo a compreender os processos mentais como tendo origens histórico-sociais.

No livro “Pensamento e Linguagem”, Vigotsky (2003) faz críticas à Psicologia por não dar atenção importante à inter-relação existente entre pensamento e linguagem e tece críticas, ainda, a respeito de como são pesquisadas, de forma isolada, segregando as funções. Para o autor, elas mantêm relações interfuncionais e, portanto, devem ser estudadas em conjunto. A questão que se coloca é se Vigotsky procurou compreender a linguagem ou reduziu à cognição, como os demais cognitivistas. Desse modo, questionamos qual a relação de Vigotsky com a linguagem, e para isso, remetemos ao fragmento a seguir, em que o autor afirma que,

[...] a função primordial da fala é a comunicação, o intercambio social. Quando o estudo da linguagem se baseava na análise em elementos, também essa função foi dissociada da função intelectual da fala. Ambas foram tratadas como funções separadas, até mesmo paralelas, sem se considerar a inter-relação de sua estrutura e desenvolvimento (VIGOSTKY, 2003, p. 6).

Identificamos a concepção de linguagem que o autor possui, uma concepção de linguagem que se reduz à comunicação, ao intercâmbio social, à troca de informações e conhecimentos a ser construídos e compartilhados. Desta forma, o lugar que atribuiu à linguagem é apenas como ferramenta, instrumento de auxílio à cognição, uma vez que Brunner (1961, p. 9) menciona que, “[...] Vigotski acompanha a forma pela



qual o desenvolvimento intelectual da criança adquire uma estrutura classificatória que torna possível o uso da linguagem como um instrumento lógico e analítico do pensamento”.

Vigotsky (2003) busca resposta para a origem do pensamento e da linguagem nos estudos genéticos, conclui que a relação existente passa por mudanças. O autor formula, ainda, que o desenvolvimento da fala não é paralelo ao do pensamento e salienta que esses desenvolvimentos que nomeou como curvas, se cruzam, podendo ainda atingir o mesmo nível e desenvolver-se paralelamente, acrescentando que esses desenvolvimentos podem se fundir em algum momento, porém, voltam a se separar (VIGOTSKY, 2003, p. 41).

Notamos com isso que, apesar do autor ter consciência de que linguagem e pensamento são processos distintos e separados, é atribuída à linguagem o papel apenas de representação do pensamento. Por conseguinte, a linguagem é vista como um veículo que serve para expressar o pensamento.

Vigotsky (2003) vê a relação da criança com o outro apenas como mediação de um conhecimento a ser construído. O outro, em sua perspectiva, não tem nenhum papel na constituição da criança? E, por fim, cabe mencionarmos que na perspectiva vigotskiana, entre outras limitações, há exclusão da linguagem e da subjetividade do sujeito. Para a singularidade da criança, parece não haver espaços. Esse é um dos pontos em que a Perspectiva Linguística formulada por Cláudia de Lemos discorda das propostas Interacionistas que vêem a linguagem como um conhecimento a ser apropriado. E, nesse caso, a interação com o outro visa apenas à mediação na construção do conhecimento linguístico.

Nesse contexto, retomando a discussão sobre o caráter heterogêneo da Psicolinguística, questionamos se essa área com junção de teorias advindas de áreas diferentes concentram-se nas investigações sobre a relação: linguagem, criança e sujeito. O sujeito que questionamos aqui é o sujeito do inconsciente, estruturado como uma linguagem, e não o sujeito cartesiano, centrado na mente.

Contrapondo-se as perspectivas em aquisição da linguagem, De Lemos realiza leituras das perspectivas anteriores e questiona que lugar a linguagem, assim como a relação linguagem-sujeito, ocupa na Psicolinguística? Assim, para responder as indagações, a autora se propôs a refletir sobre a linguagem, e para isso, recorre a

autores da Psicanálise, Lacan e da Lingüística, Saussure<sup>11</sup>. Isso nos faz questionar-se esta segue na linha anterior à Psicolingüística, ou instaura de fato um campo que tem como objeto a linguagem da criança entendida como um processo de subjetivação – área esta que permanece oculta nas vertentes teóricas discutidas anteriormente.

É a partir das proposições de De Lemos que há uma ruptura com as teorias psicológicas, cognitivistas, biológicas e racionalistas do estudo da Aquisição da Língua(gem). De Lemos não segue a mesma linha de pesquisa em aquisição da linguagem, tal qual a Lingüística e a Psicologia, ou seja, a Psicolingüística tem realizado estudos, em que por um lado, adota uma dimensão desenvolvimentista, em uma linha previsível de desenvolvimento, herdado da Psicologia, e por outro lado, aliado a critérios descritivos e classificatórios, advindos da Lingüística.

Dessa forma, os estudos da Psicolingüística tomam a linguagem da criança, com efeito, de desenvolvimento e descrição; contrariamente, De Lemos, toma a linguagem da criança como efeito de sentido. Na perspectiva da autora, a criança é vista como ponto de interrogação. Isso não quer dizer que a autora se afastou radicalmente da Lingüística, pelo contrário, mas vale salientarmos que sua aproximação com esta área foi apenas em busca de teorização. Porém, ela não toma a fala da criança no sentido de comunicação, nem muito menos de descrição.

Assim, De Lemos (1998, p.1) diz o que vem lhe interrogando, são:

[...] fenômenos que, na fala da criança, se aproximam tanto do que para um professor seria erro, do que para o lingüista apareceria como desvio, quanto do chiste e do lapso, ressignificados pela psicanálise, assim como das rupturas do discurso ordinário de que é feita a poesia. É, na verdade, a parte de uma teorização sobre o que, desse heterogêneo, a fala da criança dá a ver, que venho procurando entender sua trajetória de infans para falante (DE LEMOS, 1998, p. 1).

Assim sendo, fica claro qual seria a área de aquisição da linguagem sobre a qual De Lemos se propôs a teorizar, em detrimento das outras, que também se debruçam sobre a linguagem da criança, mas de outra forma, com objetivos outros.

---

<sup>11</sup> O lingüista Saussure, em que De Lemos tem se debruçado, não é a teoria saussuriana que a Lingüística tem lido, mas sim, o Saussure a partir da leitura de Lacan, em especial da teoria do valor. (SILVEIRA, 2006).

## 2.

## A Perspectiva Linguística de Cláudia de Lemos

Nesse tópico, buscaremos dissertar sobre o trabalho desenvolvido na área da aquisição da linguagem por Cláudia de Lemos. Como relatamos anteriormente, é nesta perspectiva teórica que nos propomos a refletir sobre a aquisição da linguagem de crianças surdocegas.

A perspectiva de Cláudia de Lemos passa por constantes reformulações a partir das indagações da autora, que procura elucidar a relação da criança na língua. Assim, a denominação Interacionismo não reflete o sentido teórico que a autora tem desenvolvido, pois os termos Interacionismo e interação são inadequados na proposta da autora. Desse modo, são termos que não podem ser empregados na perspectiva de De Lemos da mesma forma que são empregadas em outras vertentes teóricas. **Desta forma, acreditamos ser conveniente denominar Perspectiva Linguística de Cláudia de Lemos, e não Interacionismo. Pois a autora não é interacionista, nem sua proposta é um Interacionismo! Salientamos que é uma perspectiva lingüística que toma a linguagem como causa de haver sujeito.**

Assim, muitos são os teóricos que se filiam aos Interacionismos, como mencionam Pereira de Castro e Figueira (2006); Lier de Vitto e Carvalho (2008). Com base nas autoras citadas, podemos concluir que, por trás da denominação “Interacionistas”, agregam-se grupos teóricos de diferentes áreas, com concepções divergentes. Por esse motivo, as autoras mencionam que seria indicado o termo **Interacionismos** e não Interacionismo como se tem utilizado na área.

De Lemos (1998) acrescenta que este termo gera equívocos e menciona que os trabalhos que são filiados a esta área são “saturados por uma psicologia que reduz a linguagem à comunicação, ou à interação – e, ao mesmo tempo, de objeto de aprendizagem [...]”. Portanto, interacionismo é um termo conflituoso. Da mesma forma que o termo interação, que tem sido empregado no sentido de ação intersubjetiva, de indivíduos que agem um sobre o outro, de ação recíproca. Esses termos, apesar de

polêmicos, serão, em alguns momentos, usados neste trabalho, porém, não no sentido que tem sido empregado na Psicologia e na Linguística.

A tentativa de compreender como se dá a emergência da criança na linguagem levou a autora a visitar vários teóricos ao longo de sua trajetória de pesquisa. Entre eles, podemos citar teóricos da psicologia do desenvolvimento, especialmente, Piaget, Vygotsky, Wallon, entre outros, com o objetivo de responder as interrogações suscitadas a partir do compromisso com a fala da criança e do processo de subjetivação “da criança com a língua” (DE LEMOS, 1999, p. 9). Por não compartilhar com a concepção de sujeito e de língua(gem) que subjaz nestes trabalhos, Cláudia de Lemos recorreu à Psicanálise, sobretudo, aos trabalhos de Lacan. Observamos que o compromisso com a fala da criança e o reconhecimento da ordem própria da língua, moveram a pesquisadora por vários caminhos teóricos, trajetória esta que perpassa mais de 30 anos de dedicação ao estudo da fala (linguagem) da criança.

Um dos pontos em que De Lemos vem criticando a visão de alguns teóricos que se detêm no estudo da linguagem da criança é a visão de que linguagem é conhecimento e, neste caso, o processo de aquisição da linguagem passa a ser compreendido como construção do saber sobre a língua (DE LEMOS, 1999, 1995, 2000, 2006). Desta forma, para outros autores (Piaget, Wallon, Vigotsky, por exemplo), a linguagem é um instrumento a ser desenvolvido, construído. Esse foi um dos fatores que fez com que a pesquisadora se afastasse dos construtivistas-interacionistas que vêem a linguagem como construção do conhecimento.

Desde 1976, quando se dedicou à área da aquisição da linguagem, Cláudia de Lemos elegeu como preponderante a matriz adulto-criança, que ocupou, desta forma, um lugar central em sua perspectiva teórica. A autora buscou com essa matriz compreender que a partir da “interação, a criança chegaria à língua” (DE LEMOS, 1999). A partir dos trabalhos de 1992, essa matriz foi questionada a partir das reflexões da autora, como será discutido adiante.

O fato de, desde o início (1976) de seu trabalho, ela elegeu a interação como fator constitutivo da aquisição da linguagem fez com que a autora compartilhasse a compreensão de outros autores, especialmente Bruner (1983), Vigotsky (1992, 2003), o que fez com que haja o intento de nomear a perspectiva da autora de interacionismo. Assim, esse “termo “interacionismo é assumido como desajustado e incômodo” (LIER DE VITTO; CARVALHO, 2008), pois, a proposta de De Lemos não condiz com a proposta que outros interacionistas têm desenvolvido. Desse modo, é a própria autora

que diz que “ o termo “interacionismo” não condiz com o esforço de teorização que temos feito [...]” (DE LEMOS, 1998, p. 11).

Isso mostra que a denominação interacionismo está em várias propostas teóricas. Mas na perspectiva da autora, a interação não se resume à atividade intersubjetiva, mas sim, a partir de uma perspectiva teórica buscar desvendar “as questões que a ordem própria da língua coloca para se pensar, na criança, uma instância subjetiva que, ainda que heterogênea em relação à língua, nela e por ela se constitui” afirma, De Lemos (1998, p. 11).

Dessa forma, ao assumir uma concepção de interação, coloca a Perspectiva de Cláudia de Lemos em um impasse da área, porque a concepção que está presente em outros trabalhos, de outros autores, aponta no sentido de que interação é atividade intersubjetiva e, nesse caso, há exclusão da língua e do sujeito que nela e por ela se constitui.

Um dos pontos que leva a autora a criticar os interacionistas e pragmáticos é a concepção de que a linguagem é instrumento, objeto de comunicação a ser transmitido, negociado e, neste caso, o outro-social assume posição de mediador da comunicação, isto é, provedor/facilitador de linguagem (DE LEMOS, 1992, 1998, 2000, 1999a). Os autores interacionistas vêem na interação a possibilidade da criança adquirir um conhecimento sobre a língua e, a partir daí, fazer uso, em outras palavras, usar a ferramenta língua(agem). Nesse caso, o outro social suplanta o linguístico, como menciona De Lemos (2000, p. 2) a seguir:

A inclusão de uma perspectiva social e cultural aponta para “outros tópicos” além da cognição. Porém, o que, a meu ver, essa interpretação/definição escancarará é de novo a exclusão de uma perspectiva linguística sobre a linguagem, exclusão essa levada a efeitos em nome de que esse termo “linguagem” se acrescenta, isto é, a comunicação.

Cláudia de Lemos não faz críticas apenas aos Interacionistas, mas também aos linguistas, sobretudo à visão de descrição da fala da criança. O que as teorias linguísticas têm proposto é o modelo de descrição do conhecimento linguístico da criança, o que representa um impasse: como descrever a linguagem da criança se a linguagem é tanto dela quanto do outro? Isto é, a fala da criança é espelhada na do outro. E, neste caso, as descrições caminham para a negação do outro?

Vale salientarmos, também, que a tentativa de descrever a fala da criança com base em modelos linguísticos acaba por gerar perda da especificidade, ou seja, os modelos propõem homogeneizar, universalizar a língua, tudo aquilo que escapa à norma é descartada, é tido como incompreensível, conseqüentemente, há uma higienização dos atos de linguagem da criança (DE LEMOS, 1982).

Uma das divergências que têm marcado radicalmente a proposta de Cláudia Lemos dos demais teóricos da área da aquisição da linguagem em geral, não só interacionistas, é o corpo teórico adotado: por um lado, adotam modelos descritivos oriundos da Linguística; e por outro, seguem a concepção de desenvolvimento concebida como um processo linear e sucessivo do "**conhecimento lingüístico**" da criança, oriundo da Psicologia do Desenvolvimento. O que anula a concepção de língua que "não é da ordem do parcelável, nem permite a concepção de estágio e muito menos uma ordenação cronológica em termos de uma complexidade crescente", conforme afirma De Lemos (1998, p. 4).

O que a aquisição da linguagem, no campo da Lingüística, propõe é a classificação e descrição de elementos lingüísticos regulares e quando se depara com a heterogeneidade da linguagem, o que resta é anular os erros e espelhamentos na tentativa de descrição científica e, portanto, fidedigna.

Consideramos a proposta da Lingüística de descrever a linguagem da criança baseada em modelos classificatórios desafiantes, pois quando a linguagem não se enquadra nesses requisitos, há tentativas em afirmar que a criança não atingiu o estágio de desenvolvimento lingüístico esperado e, com isso, parece haver anulação dos atos de linguagem da criança, como acontece, por exemplo, com crianças surdocegas.

Enfim, De Lemos (1992, 1995, 1999a, 1999b, 2000, 2003, 2006, e outros) rejeita a concepção de sujeito epistêmico; de interação como atividade intersubjetiva, ação recíproca; de linguagem enquanto acessório; de modelos descritivos e categorizáveis e, por fim, da concepção homogeneizante que reina na área da aquisição da linguagem. A linguagem passa a ser vista não como objeto de descrição, nem como veículo de comunicação, mas sim, como estruturante do sujeito, que se constitui na e pela linguagem.

Desse modo, o compromisso com a fala da criança levou a pesquisadora a lidar com a heterogeneidade e, com isso, o papel de:

[...] interpretar os enunciados da criança não como instâncias de categorias e estruturas lingüísticas, mas como produto de relações tanto entre os fragmentos não-analisados e os enunciados/textos do adulto quanto entre esses fragmentos no domínio de um mesmo enunciado da criança. [...] inferir dessas relações um movimento de ressignificação desses fragmentos e da própria posição na língua, enfim, uma mudança estrutural do ponto de vista lingüístico e subjetivo (DE LEMOS, 1995, p. 7).

Observamos, desse modo, que a proposta de De Lemos é lançar um olhar sobre a heterogeneidade da fala da criança. Mas para isso, precisa haver um movimento de ressignificação desses enunciados e para tal fim, precisa-se recorrer ao Estruturalismo europeu, especificamente a Saussure e Jakobson e à Psicanálise, especificamente aos trabalhos de Lacan.

Identificamos ainda que, no final da citação anterior, a autora menciona lançar mão do movimento de ressignificação dos fragmentos da fala da criança, a partir do ponto de vista da posição que esta ocupa na língua, do ponto de vista do sujeito e da estrutura. Esta referência tem um enorme valor para a perspectiva, porque marca um novo movimento de teorização, convidando para a discussão, de um lado o Estruturalismo e, do outro; o sujeito, o que marca radicalmente a distinção entre esta corrente teórica e as demais perspectivas em aquisição da linguagem, pois a autora aborda a relação sujeito-linguagem. Cabe questionarmos: seria a proposta de Cláudia Lemos uma Perspectiva Lingüística Estrutural? E, acrescentamos: estrutural não só do ponto de vista lingüístico, mas também, como estruturante do sujeito, compatível com o sujeito lacaniano, que se constitui na/pela linguagem, pois para Lacan (1998), a estrutura do sujeito é uma estrutura de linguagem. As inquietações sobre a fala da criança fez com que a pesquisadora recorresse a vários caminhos na busca "de uma postura teórica alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição da linguagem" (DE LEMOS, 1999b, p. 1) e, com isso, aconteceu a conquista de um lugar teórico na área que inclui a criança, o outro, a língua e a hipótese do inconsciente.

Uma das principais contribuições de Cláudia de Lemos para a área da aquisição da linguagem foi a **inclusão** da tríade – a criança, o outro e o espelho; excluídos das propostas interacionistas. O que os interacionistas elegem é a díade –

criança - adulto, pois as análises resumem-se à interação e, conseqüentemente, excluem a língua e a alteridade do sujeito.

Instigada a desvendar o enigma que se apresenta na fala da criança que resiste à descrição e análise gramatical - ora por revelar que na fala da criança há enunciados do outro-adulto; ora por causa da adoção de procedimentos que higienizam a língua -, a pesquisadora elegeu o **diálogo** como unidade de análise; inclusão do outro-língua e da alteridade constitutiva da criança, até então excluídos.

Ressaltamos que o termo diálogo na proposta da autora também é polêmico, pois não se resume à comunicação, à ação intersubjetiva, nem visa ao intercâmbio de informações, mas sim, o termo diálogo marca o funcionamento de linguagem, ou seja, o movimento da língua. Do nosso ponto de vista, esse termo é empregado no sentido de que os significantes da fala do adulto passam a circular na fala da criança, indicando, dessa forma, que na linguagem há um movimento discursivo.

Desse modo, enquanto os interacionistas trabalham com a matriz criança-adulto, em que a linguagem se resume à troca ou negociação de informações, De Lemos passa a incluir a criança, o outro e o espelho – língua -; há, desta forma, um deslocamento do outro-social, privilegiado em outras vertentes teóricas, para o outro-falante, ou melhor, vir a ser falante.

Assim, ao incluir a subjetividade nos estudos da aquisição da linguagem, a pesquisadora formula que a língua exerce efeito sobre a criança, efeito de captura, pois a criança é capturada por ela no funcionamento discursivo. Assim sendo, o corpo "*pulsional*" está atravessado pela língua. E ao reconhecer a ordem própria desta exigiria se pensar na alteridade, na criança enquanto sujeito vir a ser falante. Como pontua De Lemos (1999, p. 3):

Na minha proposta, o termo **captura** tem a função de abreviatura de processos de subjetivação por efeito da língua que, considerada sua anterioridade lógica relativamente ao sujeito, o procede e, considerada em seu funcionamento simbólico, não só o significa como lhe permite significar outra coisa, isto é, para além do que o significou.

Observamos na citação anterior, como afirmamos anteriormente, que a Perspectiva da autora transborda as fronteiras da Lingüística e da Aquisição da Linguagem, ao passo que o que está em discussão é o processo de subjetivação



instaurado na relação criança-linguagem. Seria pertinente afirmar que o esforço de teorização e o compromisso com a fala da criança fez com que a Perspectiva Linguística de Cláudia de Lemos conquistasse um lugar teórico privilegiado que requeria sua autonomia, em relação à área da Aquisição da Linguagem e à própria Linguística. Vale a pena salientar que a Perspectiva da autora está inserida dentro do campo da Linguística, muito embora olhe a linguagem e o sujeito de outro lugar, da Psicanálise. Então, seria oportuno mencionar que a proposta da autora está ancorada nas interfaces Linguística/Psicanálise.

Assim, Cláudia de Lemos inaugura um campo fecundo para se repensar a criança, a linguagem e os efeitos que esta tem sobre o corpo da criança, sujeito vir a ser falante. Desse modo, a Perspectiva de Cláudia de Lemos abre margens para o desenvolvimento das questões que movem a própria autora, como também para buscarmos respostas para outras questões, como a que buscamos, neste trabalho, em compreender a relação criança surdocega-linguagem-sujeito-corpo.

Deste modo, estando a criança capturada pelo funcionamento da língua, a proposta da autora buscou ressignificar as “contra-evidência” que a fala da criança apresenta, ignorando, assim, a concepção de desenvolvimento linguístico que se faz presente nas demais áreas de aquisição da linguagem (DE LEMOS, 1999, 1995). Nesse caso, coube à perspectiva de Cláudia de Lemos ter uma “escuta singular para a singularidade na fala da criança” (LIER DE VITTO; CARVALHO, 2008, p. 138). Neste caso, é atribuído ao outro o papel de intérprete do funcionamento de linguagem e não de mero interlocutor, nem muito menos de mediador/facilitador.

O compromisso com a fala da criança e as interrogações com as “contra-evidências” presentes na fala da criança, fizeram Cláudia de Lemos (1999, p. 4) propôr levar em consideração:

- [...] i. a heterogeneidade dos enunciados da criança, em oposição à homogeneidade que atestaria graus ou estados de conhecimentos relativamente à língua ou a algum aspecto linguístico e que possibilitaria uma certa descrição linguística desses estágios ou estados;
- ii. O retorno nos enunciados da criança de fragmentos da fala de seu interlocutor, o que permite tratá-los como instanciarções de um conhecimento da língua;
- iii. Os erros que resultam dos cruzamentos da fala do outro nos enunciados da criança, marcando tanto um distanciamento da fala do outro quanto uma impossibilidade da criança de reconhecer a

diferença entre sua fala e a fala de seu interlocutor adulto, o que põe em xeque a relação da criança com sua própria fala e com a fala do outro concebida como sendo da ordem de um conhecimento/reconhecimento.

Assim, instigada pelas proposições mencionadas anteriormente, De Lemos (1999) propõe três posições que visam a explicar as mudanças da criança na língua. Isto é, as diferentes posições que a criança ocupa na língua(gem).

A primeira posição consiste na presença de partes do enunciado do outro na fala da criança. Nesta posição, há um número significativo de fragmentos do outro que constitui a fala da criança, ou seja, há um espelhamento da fala da criança na fala do outro. Isso mostra que, a linguagem é constituída a partir do outro/Outro.

De Lemos (1999, p. 13) fala da primeira posição e explica que:

[...] isso significa, a despeito do caráter fragmentado dos enunciados cronologicamente iniciais e de sua dependência da fala/interpretação do outro, que fragmentação e dependência não implicam um "antes da língua" nem uma assimilação do tipo reprodutivo relativamente aos enunciados do outro. Isto é, há desde sempre uma língua em funcionamento, o que determina um processo de subjetivação, o qual, por sua vez, impede que se pense em termos de uma coincidência entre a fala da criança e a do outro (DE LEMOS, 1999, p. 13).

Nesse caso, podemos inferir que essa primeira posição marca uma maior dependência da fala da criança na fala do outro. Podemos afirmar também que este é o momento da criança emergir na língua do outro/Outro. Para a autora, apesar de haver alienação à língua do outro/Outro, não há coincidência entre as falas, evidenciando, desta forma, que há um "processo de subjetivação" que marca a constituição do sujeito do inconsciente.

Há, desse modo, a constituição de um sujeito falante e, portanto, desejante. Desejo este de alienar-se ao outro/Outro, de se completar com/no outro/Outro. Evidencia-se, desta forma, que a criança é sujeito barrado, e a relação com o outro é de vir a se completar, como verificamos na linguagem da criança que se completa a partir da língua do outro, evidenciado no fragmento a seguir extraído, de De Lemos (1999, p. 13):

(Criança entrega para mãe uma revista tipo Veja)

C: o nenê/o auau

M.: Auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça tá **tomando banho**.

C.: **ava? Eva?**

M.: É. Tá **lavando** o cabelo. Acho que essa revista não tem **auau** nenhum.

C.: **auau**

M.: Só tem moça, carro, **telefone**.

C.: **Alô?**

M.: Alô, quem fala? É a Mariana?

(Mariana 1; 2. 15)

Observamos, desta forma, que os significantes presentes na fala da criança vêm da fala do outro, ou seja, há um retorno à fala do outro. Assim, demonstra a alienação da fala da criança na fala da mãe (DE LEMOS, 1999, 1997, 1995, e outros). Da relação entre os significantes da fala da criança e da fala do outro, De Lemos (1999, p. 15) afirma que,

Trata-se de uma relação entre significantes, cuja referência é interna e que, ao mesmo tempo em que aponta para um funcionamento lingüístico, faz emergir dessa relação um sujeito. Se o pólo dominante ou convergente da primeira posição é o outro, as relações entre significantes que vêm do outro dão a ver o funcionamento da língua e um processo de subjetivação por ele regido, isto é, que aponta por **um sujeito emergente no intervalo entre os significantes do outro**. (DE LEMOS, 1999b, p. 15. Ênfase da autora).

Isso mostra que a relação da criança com a língua do outro/Outro, não é de comunicação, e sim de constituição psíquica.

Já com relação à segunda posição, esta caracteriza-se pela presença constante do "erro" e do "acerto" (DE LEMOS, 1999b, p. 16). Cabe salientar que a autora ressignifica o olhar sobre o erro e o acerto a partir dos processos metafóricos e metonímicos elaborados por Jakobson (2003/1954), a partir dos eixos sintagmático e

paradigmático, e relido por Lacan (1998), no campo da Psicanálise. Têm dessa forma um deslocamento de sentidos e, com isso, uma ressignificação do erro e do acerto presentes nas falas da criança.

A partir da leitura dos eixos metafóricos e metonímicos, Cláudia de Lemos (1999, p. 17) menciona que,

[...] seria possível ver o "erro" como indício da ressignificação pela criança dos fragmentos incorporados da fala do outro. Ressignificação essa definida, então, como um movimento da língua, isto é, operação da linguagem sobre a linguagem, a qual viria a deslocar a criança da posição de interpretado pelo outro a posição de intérprete.

Nesse caso, o papel do outro é de intérprete do funcionamento de linguagem. A seguir, De Lemos (1999, p. 18) prossegue afirmando que:

A proposta de que a mudança que definiria o processo de aquisição da linguagem é a mudança de posição da criança em uma estrutura cujos pólos são o outro, a língua e o sujeito que nela emerge, tem origem nessa busca do entendimento do erro através dos processos metafórico e metonímico.

A terceira posição caracteriza-se por uma maior aproximação da fala da criança com as falas de sua comunidade, ou seja, se faz presente uma maior homogeneidade entre as falas (DE LEMOS, 1999b). A autora acrescenta ainda que nesta posição é marcada pela aparente coincidência da fala da criança com a fala do adulto ou de sua comunidade.

## 3.

**Aquisição, desenvolvimento, (re)educação ou captura:  
que lugar na linguagem  
está designado ao surdocego?**

As discussões que trazemos neste tópico procuram questionar o estatuto de língua(gem) materna de crianças surdocegas. Sabemos que os surdocegos apresentam uma condição singular, uma vez que as crianças ouvintes/videntes têm acesso às experiências familiares que, quando propícias, favorecem a aquisição da linguagem e a estruturação psíquica do sujeito. Desse modo, quando uma criança não tem os sentidos da audição e da visão<sup>12</sup>, ela será privada da experiência auditiva e visual, o que repercute nas relações familiares cotidianas.

Desta forma, é possível problematizar o estatuto de língua(gem) materna de crianças surdocegas? A língua materna tem sido definida e criticada por Pereira de Castro (2006, p. 136) como “um objeto cuja realidade parece certa e precisa. Quase sempre exclusivamente definida no eixo de uma cronologia, ela é aí reconhecida como primeira língua”. Certa e precisa, seria passível de descrição, categorização e classificação?

Talvez, as crianças surdocegas não adquiram esse ideal de língua, pela singularidade que apresentam. A linguagem do surdocego precisa ser ressignificada, ou seja, precisa incluir o corpo na problematização da língua materna, concebendo-o por sua vez, como capturado pela cadeia significante (DE LEMOS, 1999a, 1999b, 2003, 2006). Em outras palavras: o corpo precisa ser visto como um corpo simbólico, submetido aos efeitos de sentido, um corpo que se constitui na linguagem (LEITE, 1991, 2003).

Para isso, é preciso considerar o “reconhecimento dos efeitos da incidência da fala do outro sobre o corpo nascente” (PEREIRA DE CASTRO, 2003, P. 53), como afirma Leite (2003, p. 85) “o simbólico se apodera do corpo”, e desse modo, o corpo

---

<sup>12</sup> Vale salientar que não seriam os déficits visual e auditivo que causariam obstáculos à interação da criança com o outro, e sim a concepção de criança surdocega que o outro possui: como doente, incapaz, deficiente. O que o outro precisa é ressignificar esse conhecimento estigmatizado de um corpo doente, deficitário.

materializa a língua, já que o corpo é atravessado pela linguagem. Portanto, quando se inclui o corpo nos estudos da linguagem, este precisa ser visto de um outro lugar, como Leite (2003, p. 83) menciona: “a incidência da linguagem na constituição do sujeito afetado pela ordem inconsciente, dotado por isso de um corpo que nada coincide com as referências anátomo-fisiológicas, um corpo, portanto, desnaturalizado”. Desta forma, um *corpo pulsional* que é constituído na linguagem.

Os teóricos que problematizam a língua materna têm se debruçado é nas discussões com crianças que seguem a aquisição “convencional” da linguagem, aliada ao “ideal de língua”. Isto é, crianças dentro da naturalidade que condiz com a condição biológica para adquirir a língua. Quando a criança não se enquadra nesse perfil, questionam se seria possível falar em língua materna, logo que, para inclusão da discussão da língua materna do surdocego, precisa-se incluir o corpo que fala, um corpo falante, que precisa ser ressignificado, e que, por sua vez, resiste à categorização, à descrição e classificação, por isso é excluído da possibilidade de vir a adquirir uma língua(gem) materna. Ou seja, nesses estudos, o corpo é silenciado, amordaçado, e o que resta é excluir o surdocego da aquisição convencional da língua(gem) materna, e passar a vê-lo como um corpo que precisa ser re-educado, e assim, vir a ter um conhecimento linguístico.

Nesse sentido, destacamos o argumento de Cláudia de Lemos (1988, p. 04-05) quando menciona que:

[...] exige que se refaça o percurso argumentativo de teorias que assumem o pressuposto de “naturalidade” enquanto determinação biológica. Esse percurso começa pela definição das propriedades formais da linguagem enquanto objeto ou sistema autônomo para, em seguida, identificá-la com as propriedades da linguagem enquanto objeto a ser aprendido pela criança. O passo seguinte é outro salto de maior consequência epistemológica: projetar essas propriedades (ou parâmetros que as regulam) classificadas como não possíveis de aprendizagem, no sujeito ou organismo/aprendiz (cf. Chomsky, 1965 e 1986). Em outras palavras, o sujeito dessas teorias é um construto derivado do objeto construído como aquilo que é aprendido. O pressuposto de “naturalidade” do processo decorre, portanto, neste caso, de um percurso argumentativo que não permite mediação e que garante o acesso direto do organismo ao objeto pela inscrição no primeiro da propriedade do segundo.

E, no parágrafo seguinte, Cláudia de Lemos (1988, p. 05) afirma,

Trata-se, portanto, de um percurso inverso, que dá um novo sentido ao pressuposto de “naturalidade”. O que é “natural” no processo de aquisição da linguagem passa a ser, nesse caso, atribuído à própria relação entre a criança e o Outro visto como interprete – doador de sentidos - a seus comportamentos.

Dessa forma, enquanto pesquisadores e profissionais adotarem essa concepção de naturalidade, normalidade, convencionalidade da língua(gem) materna enquanto possível descrição, categorização que se apropria do *corpus* lingüístico de um corpo naturalizado, o surdocego será excluído dessa discussão. Porém, quando ressignificar a linguagem deste sujeito, concebendo-o como um corpo capturado pelo efeito significante, ou seja, um corpo desnaturalizado submetido à ordem da linguagem, enquanto efeito de sentido, é possível incluir o surdocego nas discussões sobre a língua(gem) materna. Anzieu (1997, p. 11) menciona que, “[...] o sentido nasce do corpo, do corpo real e do corpo fantasmado da criança, em interação com o corpo privilegiado da mãe e com os corpos circundantes, seres e objetos”.

Nesse sentido, vale ressaltar, como mencionado anteriormente, que as crianças surdocegas poderão não desenvolver a fala, mas devemos estar atentos para o fato de que a fala é apenas uma das modalidades de materialização da língua. Em casos em que esta habilidade fica impedida de ser adquirida, outras estratégias<sup>13</sup> poderão ser utilizadas, como por exemplo, a comunicação gestual, a Libras, entre outras.

Retornando às discussões sobre a aquisição da língua materna de crianças surdocegas, expomos aqui uma situação de um sujeito que tem acesso fragmentado à língua dos pais, devido às limitações sensoriais. Nesse caso, o corpo assumiria papel essencial para aceder a língua(gem) familiar e favorecer condições para o funcionamento da linguagem. Mas, geralmente, as relações familiares ficam comprometidas, pela pouca ou falta de relação entre pais e filho surdocego. Os pais acreditam que ele não vai ver, nem ouvir a linguagem, este fato ocasiona silenciamento, isolamento do surdocego.

Assim, a surdocegueira causa efeito tanto na criança, como também na relação do outro com a criança, pois, talvez, o que dificulte a interação com a criança

---

<sup>13</sup> Os surdocegos poderão fazer uso da Libras tátil, dos objetos de referência, da escrita na palma da mão, do método Tadoma, entre outros recursos.

surdacega não sejam as limitações auditivas e visuais, e sim o efeito que esse rótulo ocasiona, por supor um conhecimento que marca a diferença entre a criança e o outro, no sentido de que essa diferença a coloca em um lugar desprivilegiado.

Não podemos nos esquecer de que, apesar de não ter uma relação familiar ideal – sobretudo, em relação à relação familiar, - esse momento torna-se uma experiência para este sujeito, e quando ele adentra ao ambiente escola, a proposta pedagógica deve enfatizar funcionamento de linguagem, ressignificação e, não de aprendizagem mecânica da comunicação. Nesse ambiente, a linguagem parece assumir posição de aprendizagem, como se fosse uma habilidade como qualquer outra, como andar, correr... E as perspectivas adotadas, geralmente, talvez sejam com reforços, exercícios mecânicos etc. Isso faz-nos questionar que língua(gem) é esta que os professores de surdocegos trabalham na escola materna ou estrangeira, aliás, acrescento é língua(gem)? Ou comportamento? São indagações que parecem não ter sido levantadas.

Os professores lidam com um aluno que passou por uma experiência com/na linguagem, que pode não ser satisfatória, e esse fator será decisivo no trabalho pedagógico. Revuz (1998, p. 217) afirma que o aprendiz [...] “já traz consigo uma longa história com sua língua”. Ou seja, a criança tem experiências com a linguagem, houve estruturação do sujeito que pode ter sido conflituosa, pela qualidade da relação - vínculo afetivo - estabelecida.

Nesse caso, os professores poderiam conhecer esse aluno, sua história, sua família e re-avaliar as estratégias de ensino-aprendizagem no contexto escolar? Uma vez que, Revuz (1998, p. 217) é enfática em afirmar que [...] “Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua” [...]. Assim, professores de surdocegos poderiam mudar o foco de ensino-aprendizagem da comunicação para o funcionamento de linguagem, tendo como fundamentação perspectivas teóricas que fundamentem a linguagem como estruturante do sujeito? A escola, talvez, poderia oferecer condições favoráveis ao funcionamento da linguagem, aprendizagem dos conteúdos escolares e trabalho de escuta as famílias. Pelo que temos observado, geralmente, algumas instituições concentram suas atividades quase que exclusivamente na (re)educação da criança para que ela venha a desenvolver suas potencialidades.

Desse modo, será que ainda não permanece o modelo clínico de educação? Agora, é claro que as crianças necessitam de propostas que atendam suas necessidades humanas, educacionais, sociais e específicas. Mas isso não justifica a concepção



adotada por alguns profissionais e pelas práticas reabilitatórias. Eles pretendem reabilitar o quê? A língua? A linguagem? O sujeito? Seria uma tentativa de obturação da linguagem, excluindo a própria linguagem, e o sujeito? Os profissionais deveriam rever as concepções de língua, linguagem, sujeito e, incluir o corpo falante para que possa celebrar a singularidade de cada criança? Assim, o nosso propósito não é comparar crianças surdocegas com ouvintes/videntes, é mostrar que **a criança surdocega como qualquer outra criança é capturada na/pela língua(gem) do outro/Outro, muito antes de vir a ser sujeito falante**. Nesse sentido, o trabalho com surdocegos precisa ser fundamentado na linguagem, na estruturação do sujeito, na formação da identidade da criança.

#### 4

### **Surdocegueira, aquisição de linguagem, Psicanálise e educação: um diálogo (im)possível?**

A educação inclusiva tem sido debate de pesquisadores de áreas diferentes com objetivo de incluir o aluno no espaço escolar. A pergunta que fazemos é se realmente há inclusão? Como também, há reflexão por parte da comunidade escolar sobre o aluno que chega a escola? A inclusão que alguns pesquisadores almejam é uma inclusão de um sujeito epistêmico, que vai para a escola apenas em busca de conhecimento, esquecendo, por sua vez, a singularidade do sujeito, que não se restringe ao indivíduo que vai para a escola para acumular conhecimentos.

Neste caso, a função escola e do professor é reducionista, pois a escola assume o papel de “casa da ciência” e o “professor de adaptador” da realidade (BACHAR, 2003). Assim, partimos do princípio de que para a escola ser inclusiva, também precisa ser repensada, no sentido de incluir na visão da comunidade escolar uma concepção de aluno enquanto sujeito barrado, submetido aos efeitos de sentidos e de linguagem.

O modelo de escola ainda reflete a concepção de educação herdada da psicologia – Behaviorista, Cognitiva -. Bachar (2003) menciona que esse fator se deve

ao papel desempenhado na formação do professor. A autora acrescenta ainda que é forte na formação do professor “conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, a aprendizagem e a ação docente” (BACHAR, 2003, p. 27), porque, com esse conhecimento, é possível o professor compreender o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Há, desta forma, uma concepção de criança normal, que se enquadra nos estágios de desenvolvimento. O que a escola tem se relacionado é com um público totalmente diferente, no sentido heterogêneo. Esta instituição tem se dado conta de que não se tem a criança ideal, homogênea, cuja evolução é linear, e sim tem-se deparado com a heterogeneidade, explicitando, desta forma, que o sujeito é singular e, portanto, inédito.

Diante desta heterogeneidade, questionamos se a escola está preparada para acolher a singularidade de cada criança? Nesse caso, os professores estão sendo, de fato, formados no sentido da singularidade ou da universalidade? Será que a escola se vê diante de um impasse: universal – singular; homogêneo - heterogêneo? Pois observamos que, na atualidade, além dos professores possuírem uma formação pedagógica que valoriza em muito as correntes pedagógicas ancoradas na Psicologia da Educação, as formações contínuas parecem seguir na mesma linha de raciocínio, e o que resta ao professor é seguir os modelos pedagógicos propostos ancorados nas tendências psicológicas (BACHAR, 2003).

Desse modo, essa discussão talvez evidencie que a concepção de educação possa ser concebida em partes, como um processo estático, ou seja, uma crença de que os professores devem reproduzir o modelo educacional já cristalizado na visão dos educadores, acreditando que estes sejam ideais para formar/adaptar os alunos. E o que ocorre é totalmente diferente, a educação é um processo dinâmico, em constantes transformações (BACHAR, 2003; MRECH, 2003). Mesmo assim, acreditamos que a psicologia possa fornecer importantes contribuições para formação docente, mas que há limitações, sobretudo, em relação à concepção de linguagem, de aluno, de sujeito, de professor e de saber. Bacha (2003, p. 28) menciona que, os próprios professores já reivindicam e criticam, argumentando que essa formação que estão tendo é irrelevante e “não lhe serve para nada”. Eles postulam crença de uma criança normal, ideal, e na prática, lidam com uma realidade contrária.

A filiação dos professores às correntes psicológicas coloca impasses também sua atuação em relação à concepção de linguagem, que consiste em um conhecimento que a criança precisa se apropriar e ter domínio. Isso mostra que, as

práticas dos docentes vêm sendo alimentadas pelo conhecimento da Psicologia, que vê a linguagem como resultado de um desenvolvimento intelectual (Piaget, especialmente). E, neste caso, os atos de linguagem da criança são higienizados por ela ainda não ter atingindo o desenvolvimento cognitivo e linguístico idealizado. Tem-se com isso, perda de sentido, porque é justamente através dos atos da criança que podemos conhecê-la, como também, a relação desta com a família, por que na escola há processo de transferência, que na maioria dos casos é negligenciado.

Quando os alunos vão à escola, levam consigo uma rica experiência com a família. Estas crianças se olham da forma como os pais os olham, como os pais os aceitam (MRECH, 2003). Neste caso, a visão que a família tem da criança surdocega, é uma imagem real que não corresponde ao imaginário. Todo esse complexo familiar terá implicações para a constituição desta criança. Assim sendo, a escola precisa conhecer melhor esses sujeitos, pois os comportamentos desta criança tendem a revelar um pouco como é estabelecida a relação no ambiente familiar, pois na escola há transferência e o professor precisa lidar como esse processo. Desta forma, Lacan (1998, p. 136-137) afirma que,

Se o inconsciente é aquilo que se tranca uma vez que isso se abre, segundo uma pulsão temporal, se a repetição, por outro lado, não é simplesmente estereotipia da conduta, mas a repetição em relação a algo de sempre faltoso, vocês vêem já que a transferência –tal como a representamos, como modo de acesso ao que se esconde no inconsciente – só poderia ser, por si mesma, uma via precária. Se a transferência é apenas repetição, ela será repetição, sempre da mesma rata. Se a transferência pretende, através dessa repetição, restituir a continuidade de uma história, ela só o fará fazendo ressurgir uma relação que é, por sua natureza, sincopada.

Destacamos desta forma que a criança também poderia ser olhada a partir da sua subjetividade, devemos não ignorá-la. Ela deve ser concebida, também, como um sujeito em constituição em que suas ações refletem um pouco da situação familiar estabelecida nas relações pais e filho. Na literatura referente à surdocegueira, abordada nesta dissertação, pesquisadores são unânimes em elencar as características das crianças surdocegas, sem procurar acessar a significação que tais atos representam para aquele sujeito. A pergunta que fazemos é: o que levou a criança a entrar no funcionamento – hipoativo ou hiperativo? O que faz com que a criança fique presa nestas estereotipias?

Essas ações não podem ser tomadas apenas como algo que a criança realiza no momento presente, elas remetem a situações do passado, ou seja, a imagem que a criança tem de si é constituída a partir da imagem que os pais e profissionais formaram dela. A constituição da criança se dá pelo/no olhar do outro/Outro. A criança se vê da forma como o outro a olha.

Assim sendo, Mrech (2003, p 81) menciona que “a transferência revela tanto o aspecto de fixação do sujeito a algo passado, quanto à possibilidade de se tecer algo novo”. Neste caso, seriam comportamentos inadequados ou tentativas de dizer algo que insiste em ser dito? Mrech menciona ainda que, “os conteúdos transferenciais são produtos de algo que insiste em ser dito, de algo que precisa ser colocado nas cadeias da linguagem, de algo que precisa sair do silêncio” (p. 81). Desta forma, a escola não pode reduzir a criança ao aprendiz, ao sujeito do conhecimento, esquecendo que ela é sujeito barrado que necessita do outro/Outro. Portanto, a relação da criança com o outro, não é de comunicação, e sim, de constituição (DE LEMOS, 2003, 2006). Desse modo, fica claro que a fala do outro sobre a criança tem efeito que determina a constituição deste sujeito.

Um outro ponto a ser repensado é a inclusão do corpo, ou seja, para a inclusão do surdocego faz-se necessário que o corpo seja incluído na proposta pedagógica. A inclusão de um corpo que em nada corresponde à visão que alguns educadores possam ter, como um corpo biológico lesionado que precisa ser reabilitado, mas sim, a concepção de um *corpo pulsional*, um corpo submetido ao efeito significante. A escola tem se voltado para as questões educacionais, incluindo apenas a língua(gem) na modalidade oral e escrita, esquecendo, por sua vez, de incluir o corpo.

O corpo na escola parece não encontrar espaços, pois a escola visa o desenvolvimento da aprendizagem formal, além disso, a concepção de corpo que prevalece nos trabalhos pedagógicos é de um corpo biológico. No caso de surdocegos, o corpo é um dos pontos essenciais para a inclusão na escola, mas para isso, precisamos vê-lo como um corpo submetido ao efeito de significante.

Desse modo, retomamos a indagação suscitada no início deste texto: é possível estabelecer um diálogo entre a surdocegueira, aquisição de linguagem, psicanálise e educação? Diria que sim, é lógico que sim, mas para isso, precisamos recorrer a construtos teóricos que possibilitem, e ao mesmo tempo, possam ancorar a nossa discussão sobre a escolarização de crianças surdocegas. Um dos primeiros passos é olhar a criança surdocega de um outro lugar!

Uma questão importante que devemos fazer menção aqui é que **a Perspectiva de Cláudia de Lemos e a Psicanálise, neste trabalho, se constituem um ponto de reflexão sobre as práticas pedagógicas com alunos surdocegos, em momento algum almejamos didatizar estas teorias. Didatizar, jamais.** Apenas que elas possam servir de suporte teórico para fundamentar as práticas escolares, com o intuito de contemplar aspectos essenciais do sujeito, pois as demais perspectivas teóricas não possibilitam refletir.

## 4.1

### Considerações sobre a surdocegueira

A surdocegueira<sup>14</sup> resulta de uma condição singular decorrente da privação dos sentidos da audição e visão, tendo como principal implicação a linguagem, temática em que se concentra esta dissertação. O termo surdocegueira vem sofrendo modificações ao longo dos últimos anos. Inicialmente, era concebido como a junção de duas palavras separadas e unidas por hífen, surdo-cegueira, da mesma forma, surdo-cego. Havia, nesse caso, uma concepção de que a surdocegueira era determinada por duas deficiências, surdez e cegueira, ou seja, resultava da junção de duas deficiências (COMERDI, 2003). Essa concepção teve várias conseqüências para a área, pois os

---

<sup>14</sup> A surdocegueira, no Brasil, se insere em um lugar marginal, sobretudo, do meio acadêmico. Só recentemente é que alguns programas de Pós-graduação começaram a realizar trabalhos com esta temática, especialmente relacionados à educação especial ou inclusiva. Podemos citar o Programa de Pós graduação em Distúrbio do Desenvolvimento, da Universidade Presbiteriana – SP; o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, orientados pela Professora Elcie Masini; o Programa de Pós-graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, orientados pela professora Maria Piedade Costa e, recentemente, o Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, a partir do trabalho que vimos realizando na área de aquisição da linguagem. No último Congresso Internacional de Surdocegueira, ocorrido em São Paulo, em 2008, afirmaram que, no Brasil, há em torno de 10 dissertação e apenas 1 tese de doutorado defendidas, salientando ainda que outras teses estão em desenvolvimento. A preocupação central destes trabalhos situa-se em aspectos educativos, incluindo assim, a aprendizagem da comunicação.

atendimentos clínico-educacional e terapêutico passaram a ser desenvolvidos de forma isolada: “surdez” e/ou “cegueira”.

O avanço da área se deu justamente por se tornar tema de discussão em programa de pós-graduação e exigiu dos próprios profissionais que trabalham com estes sujeitos que revissem este termo e propusessem uma definição que não veja estes sujeitos de forma fragmentada, que precisa receber atendimento especializado para surdez e para cegueira isoladamente, e conseqüentemente, concebendo-o desta forma, como “um surdo que não vê e um cego que não ouve” (GRUPO BRASIL, 2005). Desse modo, passou-se a adotar a palavra junta SURDOCEGUEIRA para designar um grupo de pessoas surdocegas, com características únicas.

Recentemente, final da década de 90 e a partir dos anos 2000 com a sistematização das discussões sobre a temática é que a surdocegueira vem se inserindo no meio acadêmico, sobretudo, a partir dos trabalhos das professoras Elcie Masini e Maria Piedade Costa (MACZINEE/USP e UFSCAR, respectivamente) passando então a ser sistematicamente tema de pesquisa, de discussão e preocupação dos pesquisadores. O tema principal das professoras/pesquisadoras e de seus orientandos concentra-se em torno de formar professores para acompanhar o processo de aprendizagem desses alunos; refletir sobre as propostas que são indicadas na literatura, bem como buscar incluir esses alunos nas escolas públicas e/ou organizações não governamentais (ONGs). É inquestionável o esforço destas pesquisadoras no objetivo de consolidar a área, assim como em tentar incluir esses alunos nas escolas públicas e nas discussões acadêmicas e, com isso, provocar reflexões sobre as práticas pedagógicas. Porém, salientamos que, em relação à linguagem e à subjetividade do surdocego, esses trabalhos ainda não lhes dão a devida importância. Até mesmo porque o surdocego tem sido olhado através de propostas teóricas que não possibilitam contemplar a subjetividade da criança surdocega, nem a relação sujeito-linguagem.

Em relação à definição, o Grupo Brasil (2005, p. 6) define a surdocegueira como:

[...] uma deficiência singular com distintos graus de perdas visuais e auditivas. Há casos com comprometimentos associados como: físico, cardíacos e outros. Estes déficits assumem dimensões multiplicativas únicas no desenvolvimento, interferindo nas interações no ambiente. O déficit auditivo e visual, em graus distintos, acarreta sérios problemas de comunicação, mobilidade e acesso à informação.

Será que a concepção de surdocego e de criança que prevalece corresponde ao modelo biomédico e, conseqüentemente, possui a concepção de um corpo biológico composto por subsistemas que se encontram lesionados? Este, talvez, seja um ponto crítico, pois essa concepção irá se refletir nas práticas pedagógicas e/ou terapêuticas.

Com relação à etiologia, a literatura aborda vários fatores etiológicos que podem ocasionar essa condição, entre as principais situam-se: a síndrome de Usher, Down, citomegalovírus, rubéola, Aids, Herpes, toxoplasmose, sífilis congênita, associação Charge, entre outras (GRUPO BRASIL, 2005, 2006, MAIA; ARAOZ, 2002, CADER-NASCIMENTO, 2003, CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2005, 2008, MAIA; ÁRAOZ, 2001, BEZERRA, 2007, CORMEDI, 2005, ÁLVAEZ; LEYTON, 1987, GOMEZ, 1987, MORENO; MENA; RODRIGUEZ, 1987, VAN DIJK, 1968, GOMES, 2006, 2007, MILLES; RIGGIO, 1999, McINNES; TREFFRY, 1997, ROSENHAL, 2007). Há relatos de que as causas mais frequentes são a rubéola, responsável pela surdocegueira pré-linguística, e a síndrome de Usher, por causar a surdocegueira pós-linguística. É mencionado ainda que outras causas são desconhecidas (ROSENHAL, 2007).

Em relação aos métodos de ensino, Amaral (2002) menciona que a educação de surdocegos sempre esteve próxima da educação de pessoas surdas. No entanto, os pesquisadores e profissionais da área se vêem diante da quase ausência de informações sobre a população surdocega e sobre propostas pedagógicas dirigidas a este grupo e embora já tenhamos sugestão de métodos e abordagens para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças surdocegas.

Viñas (1994?) menciona que na Espanha, na década de 70, as crianças surdocegas foram incluídas em grupos de intervenção de dificuldades de aprendizagens, e foram consideradas como impossibilitadas de serem educadas, exceto alguns casos especiais que contavam com a participação de profissionais dedicados em desenvolver um programa específico de educação.

Desde esta época, em vários países, houve um avanço significativo, mesmo diante dos reduzidos serviços oferecidos e dos poucos alunos que frequentam. Assim, as escolas são estimuladas a aceitarem esses alunos e a maior barreira é informar à população, de um modo geral, que estas pessoas têm suas possibilidades.

Salientamos que, por muito tempo, esses sujeitos foram acomodados em programas para deficientes mentais, por se julgar que eles possuíam algum transtorno mental e/ou intelectual. Esta proposta se desenvolveu diante das características apresentadas, especialmente as hipoativas ou hiperativa, de algumas crianças surdocegas. Isso não vem afirmar a possibilidade de ausência destes comprometimentos em algumas crianças surdocegas, pois o Grupo Brasil (2005) menciona que estes podem estar associados como é o caso de déficits físicos, mental e cardíaco.

A insistência de pais e profissionais que atuavam com surdocegos, e que o caracterizavam com perdas sensoriais, levou à busca de profissionais que trabalhavam com surdez e cegueira, com o objetivo de obter informações sobre as estratégias de educação para surdocegos, distinguindo-a, por sua vez, como uma área distinta de educação especial, ou seja, a surdocegueira (VIÑAS, 1994?).

Acrescentamos que, no Brasil, os atendimentos a surdocegos só se iniciaram na década de 60, com Nice Tonhozi Saraiva, após a visita da surdocega americana, Helen Keller (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2005, OLMOS, 2007, GOMES, 2007). Após essa visita, algumas pedagogas, sensibilizadas com a situação, propuseram-se a iniciar os atendimentos em São Paulo. Isto levou à organização de programas educacionais tais como o Setor de Educação de Deficientes audiovisuais (SEDAV) em 1964; a Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais (ABEDEV) em 1977, o Instituto Benjamim Constante (IBC) em 1996; o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). De acordo com Silva (1997) e Áraoz (2000), na década de 90, algumas organizações não governamentais (ONGs) passaram a realizar atendimentos, como é o caso da ADEFVAV/SP, Grupo Brasil, Ahimsa/SP e Centrau/PR. Estas organizações vêm recebendo incentivo para desenvolver programas de acompanhamento e divulgação da surdocegueira no Brasil, mais especificamente nas regiões Sul e Sudeste.

No entanto, Gomes (2007, p. 86) afirma que os “estudos sobre o processo ensino-aprendizagem desses alunos são relativamente recentes, ainda que se encontre na literatura casos isolados como o de Hellen, surdocega”. Salientamos que esses estudos, apesar de serem recentes, estão voltados para a discussão de processos educacionais, já com relação à linguagem, observamos que a ela pouca atenção tem sido dada por pesquisadores, e que é vista ou resumida à comunicação e a comportamentos.

Na região Nordeste, do Brasil, não se tem conhecimento de organizações de apoio ao surdocego. Estudo realizado por Bezerra (2007), sobre a caracterização dos atendimentos a surdocegueira, identificou apenas um Centro Educacional no Estado do



Ceará e dois em Pernambuco. Estes, por sua vez, são mantidos pelo governo do Estado e contam com uma quantidade bastante reduzida de sujeitos frequentando, como também de profissionais atendendo. Este dado revela que as políticas públicas ainda não conseguiram pôr em prática ações que assegurem ao educando acesso e permanência na educação pública de qualidade. É importante destacarmos que na região Sul do Brasil os atendimentos se iniciaram na década de 60, enquanto na região Nordeste é muito recente. Podemos dizer que se encontra na fase de implantação, o que influencia, sobremaneira, a oferta dos serviços educacionais a esta população.

Da mesma forma, ainda é recente a caracterização da surdocegueira como área única pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), até pouco tempo este órgão não a via como área específica e esta população de alunos era assistida em salas de múltiplas deficiências, surdez e/ou cegueira. É importante destacarmos que a surdocegueira não é apenas o somatório de surdez e cegueira, e não é a simples junção de metodologias para educação e/ou reabilitação de cegos e surdos que supre suas necessidades.

A surdocegueira assume uma condição única em que o surdocego necessita de propostas teóricas que possam ir além da combinação de técnicas e métodos. Sobre isso, Reyes comenta (1993; 1997, p. 40) que “esta característica da não conexão imediata com o ambiente e a necessidade de utilizar o sentido do tato para receber a informação e comunicar-se com o meio e com os demais faz da surdocegueira uma deficiência única, que não pode contemplar-se com a soma”.

García & Luego (1987) mencionam que Herren & Guillemet propuseram uma classificação múltipla. Para estes autores, na classificação da surdocegueira, segundo o grau das perdas auditivas e visuais baseados nas categorias propostas por van Uden, os surdocegos podem ser assim classificados: crianças totalmente cegas e surdas profundas, cuja surdez e cegueira apareceu em idade temprana; crianças que adquiriram a surdez profunda antes da idade prelocutiva, com cegueira tardia; crianças parcialmente surdas e parcialmente cegas; crianças surdas profundas e ambliopies; crianças cegas, que adquiriram a surdez em uma fase pós locutiva.

Com relação às características, geralmente afirmam que as crianças surdocegas apresentam “comportamentos” hiperativo ou hipoativo<sup>15</sup>, justificando que

---

<sup>15</sup> Autores são unânimes em afirmar que a criança surdocega apresenta comportamentos do tipo hipoativo, ou seja, criança que não mostra “intenção de se comunicar” com o interlocutor; ou ainda, comportamentos hiperativo, que são as crianças que não param, estão sempre se

são decorrentes da privação sensorial e da necessidade de atendimento precoce, especializado e individualizado. Será se essas manifestações podem ser explicadas apenas por questões biológicas? O que ocorre para a manifestação de tais atos? Ou estes atos “[...] desempenham o papel de sintomas” (FREUD, 1900?, p. 218). Seriam atos sintomáticos? Desta forma, os profissionais e pesquisadores não poderiam analisar esses atos com outro olhar, ou seja, precisam ser ressignificados e não descartados ou estigmatizados? Nesse sentido, Gomes (2007, p. 88) afirma que,

“[...] esses alunos apresentam em comum uma instabilidade para se comunicar, que se traduz em transtornos de conduta como isolamento, comportamentos estereotipados, auto-agressão e agressão a outros, bem como dificuldades na alimentação sólida, demora no controle do esfíncter, alternância entre sono e vigília [...]”.

Será que os pesquisadores não deveriam rever seus métodos e estratégias de avaliação e incluir neles a estrutura psíquica da criança? Como afirma Bernardino (2006, p. 39) “não há como separar a saúde física da mental, a menos que se opte por uma concepção puramente organicista e mecanicista do homem”, ou seja, o sujeito não se resume a um conjunto de órgãos biológicos que determinam a conduta do ser humano, há fatores psíquicos envolvidos. Será que esses comportamentos são decorrentes da privação sensorial apenas, ou vêm da relação estabelecida na família, sobretudo a da mãe-criança a partir dos diagnósticos?

Lacan (1998) afirma que para a criança ser imersa no simbólico, ela depende do Outro-primordial, que, necessariamente, não precisa ser a mãe biológica, mas quem lhe dirige atenção, exerce a função materna. Cabe destacarmos que não podemos esquecer que não é fácil para a mãe aceitar o diagnóstico da criança. Nesse momento, a família também precisa de atenção, de escuta para enfrentar uma situação nova que, num primeiro momento parece ser devastadora.

Vale perguntarmos: seria a criança que rejeita o outro, não querendo interagir, ou suas manifestações podem ser decorrentes de primeiramente, serem rejeitadas pelo Outro-materno? É importante fazer essa pergunta pois, como afirma

---

movimentando, apresentam auto e/ou hetero-agressão (CADER, 2003, CORMEDI, 2005, CARDER-NASCIMENTO; COSTA, 2005, 2008, CAMBRUZI; COSTA, 2008, VAN DIJK, 1968, MILLES; RIGGIO, 1999, McINNES; TREFFRY, 1997, GOMES, 2006, 2007).

Vorcaro (2003), o corpo do bebê é um prolongamento do Outro-materno, ou seja, o corpo da criança é terreno do Outro. Será que por estar ligado ao Outro, e por não corresponder às expectativas do Outro, em outras palavras, por não corresponder ao bebê idealizado pela mãe, será que não há uma rejeição inconsciente e, este fator traz consequências para a estruturação deste sujeito? E, nesse caso, estes atos seriam sintomas? Como Lacan (1998, p. 235) afirma,

[...] o sintoma só é interpretado na ordem do significante. O significante só tem sentido por sua relação com outro significante. É nessa articulação que reside a verdade do sintoma. O sintoma tinha um ar impreciso de representar uma irrupção da verdade. A rigor, ele é verdade, por ser talhado na mesma madeira de que ela é feita, se afirmarmos materialisticamente que a verdade é aquilo que se instaura a partir da cadeia significante.

Com relação às necessidades educacionais, Alvarez e Leyton (1989, p. 29) afirmam que a caracterização de pessoas surdocegas “vem a englobar um grupo de pessoas com impedimentos de características muito específicas, com suas próprias necessidades e que requer métodos especiais de educação e de comunicação, com base para sua interação social”. Assim sendo, verificamos que a surdocegueira assume condição singular. E, neste caso, será que apenas com a aplicação de métodos específicos em atendimentos individualizados e especializados traria algum benefício para a criança? Ou seria melhor abrir mãos das técnicas e métodos específicos e, propor a inclusão desta criança em contato com outras? Os autores sugerem a esse grupo a utilização de métodos de “comunicação” que tenham por base a interação social. Isso nos faz questionar: qual o efeito desta interação baseada em métodos? Aliás, interagem ou estimulam?

Pelo que temos observado na literatura, vários autores (VAN DIJK, 1968, CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2002, 2005, ALVAREZ; LEYTON, 1989, LUEGO, 1987, FREEMAN, 1991, VIÑAS, 1994?, entre outros) ressaltam a importância da interação estabelecida com o mediador, este, por sua vez, assume o papel de estimulador. Precisamos refletir se realmente há interação e se houver, refletir também sobre a repercussão dos efeitos que essa interação provoca na relação do surdocego com o outro.

Precisamos questionar a concepção de sujeito, de linguagem e de corpo que estes pesquisadores e profissionais adotam, que “na maioria das vezes não considera o aspecto psíquico aí envolvido” (BERNADINO, 2006, p. 35). Não se tem aqui o objetivo de duvidar da relevância da proposta destes autores, apenas se deseja chamar a atenção de que essa criança surdocega também possui uma estrutura psíquica, que, por sua vez, determinará o desenvolvimento do corpo e, conseqüentemente, da aprendizagem e da interação.

## 4.2

### **Práticas pedagógicas com alunos surdocegos: um olhar sobre linguagem-corpo-sujeito**

As práticas educacionais vêm se constituindo tema de discussão por pesquisadores e profissionais não só de educação, mas também da Linguística, sobretudo no que diz respeito à língua(gem). O tema central é a necessidade de uma formação inicial e/ou contínua mais sólida e uma compreensão clara de língua, linguagem e sujeito.

Assim sendo, enfatiza-se que os professores devem assumir a posição de professor-crítico-reflexivo, e não apenas de repassador de métodos e técnicas pedagógicas. Isto é, o professor deve refletir sobre sua ação pedagógica na sala de aula, principalmente buscando subsídios que teorizem sobre esse trabalho (ALARCÃO, 1996; JARDILINO, 2007).

Diante da singularidade apresentada pelos surdocegos referentes, sobretudo a linguagem, socialização e educação, houve a necessidade de construção de práticas educacionais e/ou terapêuticas. Para isso, as propostas teóricas sofreram influências ao serem adaptadas a crianças surdocegas. Amaral (2002) cita as filosofias comportamentalista, construtivista, funcional (ecológica) e co-ativa.

É importante destacarmos que Cader-Nascimento e Costa (2002) afirmam que, em geral, as informações sobre os métodos empregados na comunicação e

transmissão do conhecimento são imprecisas. Da mesma forma, salientamos que os professores precisam refletir sobre as concepções que possam ir além dos métodos de ensino-aprendizagem, pois é preciso que o professor conheça a singularidade da criança.

Um ponto importante que a educação precisa repensar é se esse modelo de formação e atuação de professor-metodológico contribui para a formação crítica de professores e alunos, ou se, esse modelo reduz os docentes a repassadores de métodos e abordagens de ensino. Desta forma, como fica a relação professor-aluno?

Diante das perspectivas teóricas que influenciaram a proposta de educação de surdocegos, nos concentramos, neste trabalho, em apresentar, de forma crítica, as propostas apresentadas por professores/pesquisadores brasileiros, e também a sugerida por Van Dijk, denominada abordagem co-ativa. Nesse sentido, o objetivo é refletir sobre o processo de aquisição da linguagem de surdocegos, sobretudo em certos aspectos que as teorias ainda não conseguiram enxergar, ora por desconhecerem; ora, por seus construtos teóricos oferecerem uma concepção restrita da linguagem, em que assume conotação de aprendizagem. Portanto, iremos adotar uma perspectiva teórica em aquisição da linguagem, a Perspectiva Linguística defendida por De Lemos.

Observamos que alguns professores e pesquisadores da área, talvez ainda não tenham conseguido desvincular a linguagem da cognição. É certo que esses fatores possam se entrelaçar, porém, não devem restringir a linguagem à cognição, transportando as teorias da aprendizagem para promover a assimilação dos conteúdos escolares, incluído a linguagem como uma habilidade qualquer.

Devido à surdocegueira ser uma área nova, pouco conhecida, e os reduzidos pesquisadores brasileiros pertencerem ao campo educacional, houve um “esquecimento” da Psicanálise no trabalho educacional com surdocegos. Essa área parece ficar em um lugar marginal nos estudos da área da educação, principalmente da educação inclusiva, pois deveria existir uma estreita parceria entre a Psicanálise e Educação. Embora haja grupos de pesquisadores que olham a inclusão pelo viés da Psicanálise, como por exemplo, o grupo coordenado por Maria Cristina Kupfer, na Universidade de São Paulo. Porém, alguns pesquisadores ainda optam por manter estas áreas separadas e convocar à discussão do processo de aprendizagem dos educandos as teorias cognitivas. Não que elas não sejam importantes, mas não são suficientes para refletir sobre a singularidade dos sujeitos surdocegos.

Apesar da educação e da Psicanálise ser áreas distintas, Voltolini (2007, p. 197) remete que,

[...] a Psicanálise e a educação, que apesar de suas diferenças específicas são práticas – parentes, parentesco reconhecido por Freud em seu aforisma sobre os três ofícios impossíveis: o educar, o governar e o psicanalizar), na medida em que trabalham essencialmente a partir da palavra, e que tratam do destino de sujeitos, tendem a partilhar questões comuns; questões produzidas por uma inserção mais ou menos comum e pelo impacto recebido da política de uma dada época [...] (VOLTOLINI, 2007, p. 197).

Desse modo, uma maior articulação entre essas áreas poderia oferecer subsídios às aquisições das crianças, não excluindo assim, o sujeito e a linguagem. O que observamos é que alguns pesquisadores em educação de surdocegos permanecem fechados em si com as teorias cognitivas e da aprendizagem, e assim, acabam praticando a exclusão do sujeito, não do sujeito consciente, cartesiano, autônomo, mas sim do sujeito do inconsciente.

Talvez, o grande impasse que separa a educação e a Psicanálise seja a concepção de sujeito. Isto marca como um divisor de águas: enquanto esta ciência problematiza o sujeito desejante, no sentido da falta que precisa do outro para se realizar, se completar, se constituir; aquela ciência se apega ao sujeito do conhecimento, o sujeito epistêmico, da razão e que, em sua construção, o outro tem apenas função de mediador e/ou facilitador da construção do conhecimento.

Será que não poderia haver uma aproximação entre ambas? E o que isso representa para a prática pedagógica com alunos surdocegos? Diríamos que essa concepção será um guia da prática, se o professor só consegue ver o sujeito da aprendizagem, o que aprende, tende a se preocupar com a aprendizagem do sujeito e a esquecer o sujeito que aprende! Ambas lidam com um ponto de destaque, que é a linguagem, porém, com objetivos distintos, pois enquanto à Psicanálise toma a linguagem como enquanto estruturação do inconsciente, como causa de haver sujeito, a educação a utiliza como instrumento que favorece a assimilação do conhecimento, e esquece, por sua vez que, o sujeito que aprende possui uma estrutura psíquica, ou seja, uma estrutura de linguagem.

A linguagem não deve ser restringida apenas à função cognitiva. As práticas educacionais pautadas nessa concepção excluem o sujeito e a possibilidade desse ser tomar o estatuto de “falante”, pois este assume dimensão mais ampla, não restringida à fala. O propósito de outorgar o estatuto de falante é no sentido de dar

“voz” ao surdocego através da Libras e/ou de algum recurso de comunicação alternativa. Quando atribui ao surdocego estatuto de falante, abre espaço para que ele possa se expressar e, nesse caso, o outro passa a ser intérprete do funcionamento de linguagem.

Desse modo, se analisarmos o que os profissionais de educação têm utilizado como recursos teóricos que venham dar respaldo ao trabalho com surdocegos, veremos que as questões do sujeito e da língua(gem) são excluídos, pois é quase impossível falar em sujeito, linguagem e estatuto de falante com a aplicação de práticas educacionais excludentes. Para essa análise, utilizaremos alguns textos de trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Educação Especial, ocorrido em São Paulo em 2008. Com isso, nos colocaremos em posição de analisar criticamente a(s) corrente(s) teórica(s) que estão circunscritas nessas práticas educacionais.

Silva, Ferreira & Sampaio (2008) relatam práticas educacionais desenvolvidas com educandos surdocegos, informando-nos que adotam uma perspectiva pautada na “reorganização neuropsicomotora”. Pelo programa desenvolvido, observamos que ele tem como foco aspectos neuropsicomotores do surdocego, e com essa perspectiva as autoras se propõem a reabilitar e/ou reeducar surdocegos. Nesse caso, o trabalho com linguagem ou de comunicação, como é comum o termo utilizado por pesquisadores e profissionais da área, está restrito a aspectos de natureza neuromotores. Por isso, remetemos às indagações suscitadas nesses trabalhos: é linguagem que esses profissionais trabalham?

As autoras descrevem o trabalho da seguinte forma,

[...] tem como objetivo, o resgate e a reestruturação das conexões neurais responsáveis pela percepção e expressão do Sistema Nervoso Central. Objetivamos contribuir para a prática pedagógica, visando superar necessidade específica da mesma e construir possibilidades de socialização entre a estudante e o ambiente escolar, estabelecendo formas de comunicação que propicie condições para a sistematização do trabalho pedagógico [...] (2008, s/p).

As autoras, na elaboração do programa para atendimento educacional a surdocegos, buscam auxílio em teorias biológicas para explicar a linguagem desses alunos, já que o trabalho proposto objetiva a reestruturação das conexões neurais, que assumem função de percepção e expressão do sistema nervoso central. Nesse caso, a

linguagem é tratada como um órgão que existe internamente como qualquer outro? O lugar que esse órgão ocupa parece estar restrito ao sistema nervoso central, como observamos no fragmento anterior, pois há uma carga semântica focalizando dessa forma, que a linguagem tem um lugar específico, que precisa ser ativado para que o surdocego possa ter comunicação.

Então questionamos o estatuto do sujeito e da linguagem. Que língua(gem) propõem que o surdocego aprenda? Desse modo, o surdocego não passa por um processo de aquisição de linguagem, ele deve aprender a se comunicar através da estimulação neuromotora. Será que com isso não se evidencia o lugar que alguns, pedagogos e outros profissionais que trabalham com surdocegos atribuem à linguagem?

Questionamos ainda, se a concepção de aluno que subjaz em algumas práticas pedagógicas ainda remete a uma pedagogia pautada no modelo médico da deficiência, em que o aluno deveria se submeter a uma série de sessões para que pudesse igualar-se aos normais. O trabalho com surdocegos, nessa perspectiva, parece ser um atendimento clínico-terapêutico pautado na reabilitação do ser em busca da cura, da aproximação da normalidade. As professoras, no fragmento anterior, mencionam ainda que propõem com este trabalho o estabelecimento de formas de comunicação pautadas na aprendizagem.

Será que nas perspectivas pedagógicas ainda não há a noção desenvolvimentista, universalista de que quando a criança não segue a normalidade, precisa-se estimular o órgão responsável pela linguagem? E, dessa forma, em caso de crianças que não seguem a universalização pré-estabelecida, convidam técnicas advindas do Behaviorismo por condicionamento, para restabelecer a estruturação da comunicação, conforme as autoras mencionam que,

[...] o programa minimizará dificuldades de funcionamento sensorial, através de estímulos organizados e significativos, promovendo desenvolvimento nas áreas: sócio-afetiva, cognitivas, psicomotora e também autonomia. Utilizando técnicas voltadas para que a estudante vivencie as etapas do desenvolvimento das funções sensoriais e motoras por meio de materiais diversos e exercícios neuro funcionais, específicos ao resgate do Sistema Nervoso Central. Associado a isto, se faz necessário uma prática pedagógica fundamentada na identificação das “janelas abertas” (tato, olfato e movimentos), promovendo condições para que a mesma se desenvolva, através de um programa individual: estabelecimento de rotinas, toques, gestos e calendários com objetos de referência [...] (SILVA; SILVA; SAMPAIO, 2008).



De acordo com as autoras, o programa reorganizacional objetiva minimizar as dificuldades de funcionamento sensorial. É importante destacarmos que a estimulação sensorial possui um objetivo específico, mas que não é pré-requisito fundamental para a aquisição da linguagem. Será que a concepção de linguagem que prevalece na pedagogia restringe às noções psicológicas, cognitivas e comportamentais, e não ao sentido da própria linguagem? Dessa forma, Voltolini (2007, p. 211) afirma que,

Ao tentar nos fazer crer que entre o sujeito e o objeto do conhecimento não há nada a não ser uma alógica construída sobre este e que o sujeito deve aprender, reforçando no indivíduo sua crença na mestria desse objeto não estaríamos diante de uma estratégia de negação do inconsciente.

Pelo que parece, as propostas educacionais direcionadas para alunos surdocegos buscam dar ênfase à aprendizagem, à cognição, que terminam servindo de pano de fundo para a negação do sujeito do inconsciente. Para os pesquisadores da área, talvez seja mais fácil trabalhar com o objeto do que com o sujeito, pois objetos se equivalem, sujeitos não, são únicos e, portanto, inéditos!

Debruçar-se sobre práticas educacionais que incluam o sujeito do inconsciente requer ressignificação, transferência, relação sujeito-sujeito, compreender a singularidade de cada um, e não apenas tomá-los como objeto, e colocar numa posição de saber – conhecimento - e, para isso, adotar concepções pautadas em desenvolvimento cognitivo, da aprendizagem ....

Refletir sobre o sujeito requer pensar em uma constituição de sujeito desejante. Desse modo, refletir sobre a educação de surdocegos requer, como pontuam Prudente e Ribeiro (2005, p. 65):

[...] abrir mão do tempo vigente, cronológico, e propor trabalhar em uma dimensão de tempo em que um sujeito se estrutura, se cria, se inventa, e que, por isso, é um tempo singular, inaplicável a outro, é um tempo que só tem lógica se considerado na dimensão lógica da estrutura do sujeito em questão na Psicanálise, o sujeito do inconsciente.

É certo que o fator cognitivo e das conexões neuronais possam exercer alguma influência no desenvolvimento da criança, mas não serão determinantes. Nesse caso, inquirimos: professores trabalham com linguagem ou com processos cognitivos?

Diante dessa perspectiva teórica, questionamos mais uma vez: que lugar é atribuído ao surdocego na escola? Qual a imagem constituída desse sujeito? Qual a concepção de sujeito surdocego que a comunidade escolar possui? Será que há interação entre o surdocego e a comunidade? E dá para refletir sobre linguagem, funcionamento discursivo, diante das filiações teóricas que a pedagogia tem realizado? Será que o conceito de surdocegueira não está restrito apenas a deficiência, e logo, são selecionadas condutas em busca da normalização, da cura? O lugar que é atribuído ao surdocego é o lugar da aprendizagem, da re-educação e, desse modo, há anulação do sujeito?

Nesse contexto, resta ao aluno aprender, inclusive a linguagem! Esta que linguagem é compreendida como objeto de conhecimento, de saber, como objeto de conhecimento que se dá pela organização neuromotora, sensorial. Nesse sentido, faz-se necessário destacar o argumento de De Lemos (2006):

[...] É mesmo impossível conceber a linguagem como objeto de conhecimento a ser adquirido pela criança como sujeito epistêmico, cujas propriedades perceptuais e cognitivas precedem e determinam sua aproximação com a linguagem. É a linguagem, ou melhor, *le langage*- e nela está incluído o outro enquanto semelhante e, na sua diferença, enquanto “outro” – que precede e determina a transição da criança do estado de infans para o de falante. (2006, p. 27. Ênfase da autora).

A linguagem não pode ser concebida como objeto de conhecimento, de saber subordinado à cognição. Observamos que, em algumas propostas pedagógicas, o professor assume a posição de detentor de um conhecimento que deve instaurar no aluno através de estimulações específicas, e a relação professor-aluno demonstra ser objeto de saber. Nesse sentido, trazemos as reflexões de Voltolini (2007, p. 208) sobre a relação professor – aluno, que afirma:

A relação professor-aluno parece adquirir o mesmo estatuto da relação médico-paciente, por exemplo, (o que por si só já indica como as especificidades vão desaparecendo em nome de uma cientificidade dita científica); ou seja, uma relação entre saber e um objeto que

substituí, no caso, a relação entre sujeito e sujeito, que é aquela em que o inconsciente faz sua marca pela transferência, sobredeterminando o destino do que se passará aí.

Desse modo, a relação professor-aluno se equipara à relação médico-paciente. O que questionamos: nos casos de crianças surdocegas, é a questão da linguagem, como vem sendo analisada na escola, será que não passa apenas de um conhecimento ou comportamento qualquer que a criança precise aprender, desenvolver, dominar, mais que antes disso, deve ser reabilitada? Nesse caso, não persiste uma relação de um conhecimento (linguagem) e um objeto? Desse modo, a educação de surdocegos visa ao desenvolvimento das potencialidades, conseqüentemente, os professores assumem a postura, apenas de estimuladores, re-educadores?

Nesse sentido, Voltolini (2007, p. 209) afirma que, “de modo algum educar seria acompanhar o desabrochar de potencialidades, ou estimulá-los para que melhor se desenvolvam; de potencialidades que, de todo modo, já estão ali, apenas esperando o toque mágico para que tomem seu rumo certo”.

prossequindo Silva e Cader-nascimento (2008) relatam uma experiência escolar com um aluno surdocego do sexo masculino, com 14 (quatorze) anos de idade e cursando a 5ª (quinta) série do ensino fundamental. As autoras mencionam que o trabalho desenvolvido consiste em

[...] adaptação do material para a leitura e escrita, Times New Roman 26 negrito e apoio de material concreto, como: bloco lógico, sólidos geométricos construídos em parceria com o aluno, bastões com imãs e Tangrã. O caderno é adaptado: folhas no tamanho ampliado com maior espaçamento entre linhas, os desenhos são ampliados e em contraste. O registro escrito realizado pelo professor regente na lousa também é ampliado pelo guia-intérprete [...].

Observamos que as professoras buscam materiais e estratégias diversificadas para a aplicação em sala de aula com surdocegos, o que é importante. É possível observarmos também que na sala em que o aluno surdocego está incluído se faz presente um guia-intérprete, o que representa um elo de interação entre alunos surdocegos, professores e comunidade escolar. Por outro lado, identificamos também a

ausência de marcadores que expressem qual a concepção teórica de língua, linguagem e sujeito que subjaz nessas propostas pedagógicas?

Nesse sentido, no trabalho com surdocegos faz-se necessário que os professores procurem dar mais atenção a aspectos relacionados à linguagem, e não a subordinem a processos cognitivos, pois Silva e Cader-nascimento (2008) resumem afirmando que “[...] conclui-se que o atendimento individualizado e especializado, nos moldes citados, é necessário para o melhor desenvolvimento cognitivo e emocional do surdocego”. Observamos que há referência explícita a cognição e emoção e, por conseguinte anulação à língua(gem), conseqüentemente, ao sujeito.

Seguindo as análises das propostas educacionais, Souza (2008), na tentativa de construir um instrumento que auxilie educadores e pais de surdocegos, passa a discutir sobre o processo de letramento/alfabetização de surdocegos, mas para isso, busca respaldo nas ciências cognitivas e no letramento emergente (SOUZA, 2008). Pautada nesta ciência, a autora postula que a alfabetização é influenciada pelo desenvolvimento cognitivo, pelas emoções e pela motivação.

Observamos que a autora parece não levar em consideração a língua(gem), uma vez que quando o surdocego chega à escola, além do trabalho com alfabetização, não podem descartar a linguagem, sendo que a alfabetização é uma prática de linguagem. Souza (2008) prossegue seu pensamento:

[...] podemos pensar na imbricação da cognição, da emoção e da vontade, estes três “componentes” dos processos mentais, estanques e ao mesmo tempo sobrepostos, formatam, organizam e dão sentido às nossas ações e comportamentos [...]. Quando observamos a realidade da criança surdocega e colocamos à luz desta hipótese, podemos afirmar que elas têm dificuldades acentuadas nos três “componentes” dos processos mentais e podemos afirmar também, que a mediação do adulto é essencial para o desenvolvimento de suas habilidades.

Observamos que, para a autora, as ações e comportamentos do surdocego estão relacionados apenas a fatores de natureza “cognitiva”. Nesta perspectiva em análise, adota-se uma concepção mentalista da linguagem, do letramento, semelhante à adotada por Chomsky, ou seja, a linguagem assume dimensão biológica, pois a autora não consegue desvincular linguagem de cognição. Nessa ótica, a linguagem está subordinada à cognição, por conseguinte, no processo de alfabetização – letramento,

não são levados em consideração fatores lingüísticos, discursivos e sociais. A criança precisa desenvolver os processos cognitivos, mas este não é único aspecto, e nem tão pouco podemos dar primazia a este processo, em detrimento dos demais aspectos.

Retomando a citação de Souza (2008), percebemos que a autora fala que as crianças surdocegas têm os três componentes – cognição, emoção, vontade - dos processos mentais bastante acentuadas. Será que podemos ser tão categóricos em tal afirmação, com essa hipótese de universalização, como se todos os surdocegos fossem iguais, e esquecendo que cada criança poderá ou não apresentar dificuldades de níveis variados nesses “componentes”?

Nessa concepção, há uma visão restrita de língua(gem), alfabetização e de sujeito surdocego, pois não se leva em consideração a singularidade do sujeito e se passa a olhar a língua(gem) subordinada à cognição. Nas análises da proposta de letramento/alfabetização de crianças surdocegas apresentadas por Souza (2008), em relação ao estabelecimento da interação, a autora segue afirmando que,

[...] quando tentamos estabelecer processos comunicacionais para o desenvolvimento da linguagem da criança surdocega, no que diz respeito à cognição, esbarramos em dificuldades de percepção, atenção, concentração, ou seja, no “componente” – vontade e tudo isso vem relacionado a sua motivação intrínseca (interesse), que diz respeito ao ‘componente’ – emoção.

E, prossegue afirmando que,

[...] Logo se pretendemos desenvolver a linguagem dessa criança, temos antes que trabalhar diretamente nos outros “componentes” do processo mental que estão imbricados com a cognição. (Ibid, 2008).

Identificamos, no fragmento anterior, que a autora assume uma concepção que restringe a linguagem à cognição, como já referido anteriormente. O lugar atribuído à linguagem está intrínseco à cognição, o que é uma visão restrita. Os trabalhos que buscam investigar a linguagem em pessoas com lesão cerebral (LIER DE VITTO, 2006; FONSECA; VORCARO, 2006; LANDI, 2006; VIEIRA, 2006; VASCONCELOS,

2006) evidenciam que os fatores cognitivos e/ou neurológico não são os únicos fatores que vão trazer “prejuízos” à linguagem do sujeito.

Desse modo, se a cognição fosse o único fator responsável pela linguagem, as crianças com déficits cognitivos seriam capazes de adquirir uma língua, constituírem sujeitos na e pela linguagem, e assumirem o estatuto de “falante”? Antes de rotular os alunos, afirmando que eles possuem dificuldades nos processos mentais – atenção, percepção, concentração -, não poderíamos questionar o que essas manifestações representam? Seria preciso ainda buscar conhecer a relação mãe-filho, e não apenas tomar descontextualizados os atos da criança surdocega e afirmar que ela apresenta tais déficits.

Esse perfil diagnóstico-nosológico, adotado por alguns pesquisadores e profissionais, pode acabar interferindo na relação com a criança, pois o outro passa a ter um conhecimento dos déficits, das defasagens da criança, ou seja, uma concepção estabelecida que a caracteriza como portadora de uma deficiência, e, conseqüentemente, a coloca em um lugar de diferença, e por conseguinte coloca em um lugar desfavorável, que necessita da cura, da reabilitação.

A concepção de aluno restrita apenas a fatores de natureza biológica deixa de olhar outros fatores que estão envolvidos. Como menciona Bernardino (2006, p. 35-36) que,

Quando se avalia como está a criança em termos neurológicos e psicomotores, seguindo as tabelas convencionais, geralmente estes aspectos são observados separadamente, cada um em sua particularidade. Normalmente não há na formação destes profissionais, a preocupação com a transmissão de que esses aspectos são interdependentes e relacionados a um elemento organizador: o aspecto psíquico, que por sua vez encontra-se em processo de constituição [...].

É certo que a cognição possa ter influência, mas não constituirá um impeditivo para que a criança surdocega adquira linguagem, mesmo porque o surdocego apresenta déficits sensoriais (audição e visão), e não na cognição, mesmo que alguns teóricos (GRUPO BRASIL, 2005, e outros) afirmem que possam ter associados déficits de natureza físico, cardíaco e/ou cognitivo.

Souza (2008) subordina a linguagem à cognição e afirma que a criança apresenta dificuldades de percepção, atenção, concentração, e dessa forma, tenta-se

classificar os comportamentos apresentados pelos surdocegos tendo por base os processos cognitivos da criança, sendo estes tomados como pré-requisitos para a linguagem. A autora também menciona o “componente vontade”.

Nessa ótica, à vontade, enfatizada por Souza (2008), está relacionada a “motivação intrínseca”, o interesse, e a motivação da criança surdocega estaria prejudicada apenas em decorrência das dificuldades de percepção, concentração e atenção? Nessa concepção, o trabalho com o surdocegos deve enfatizar uma proposta pedagógica voltada para aspectos cognitivos buscando re-ativar a motivação intrínseca da criança?

Observamos que nessa perspectiva há presença marcante da concepção de sujeito trabalhada por Descartes, portanto, um sujeito que tem controle de si e de seu dizer. E, nesse caso, a linguagem assume função apenas de acessório, esquecendo-se de olhar outros aspectos, isto é, olhar o sujeito sobre outro prisma, um sujeito constituído na/pela linguagem.

Diante deste contexto, supomos que, talvez, fosse necessário teorizar a proposta pedagógica com alunos surdocegos a partir de uma concepção de linguagem que tenha como foco principal o sujeito do inconsciente, simbólico, incompleto, sujeito desejante?

O que motiva a criança surdocega a interagir com o outro é apenas motivação intrínseca, conforme postula Souza (2008), ou o desejo de estar com o outro/Outro, de interagir com o outro/Outro, de se alienar ao campo do outro/Outro? E, abre-se espaço para questionamos ainda: é a criança que rejeita o outro, ou esse ato é decorrente de primeiro ela ser rejeitada na família? Por isso, deveria, talvez haver uma maior aproximação família-escola, e não apenas avaliar a criança descontextualizadamente e rotular os seus atos como anormais, patológicos.

Nesse contexto, retomamos as análises das propostas pedagógicas indicada por Souza (2008) em que acrescenta que,

[...] A ausência dos sentidos de distância por si só já é um fator que dificulta o desenvolvimento da motivação intrínseca, porque a criança que não tem estas deficiências busca o mundo ao seu redor impulsionado sua aprendizagem incidental. Supri estas dificuldades da criança surdocega através da estimulação dos outros sentidos e dos resíduos visuais e auditivos é o primeiro passo para despertar o

interesse para o mundo ao seu redor, e assim dar-lhe os caminhos para buscar os seus conhecimentos. (s/p).

Podemos verificar que a autora atribui aos sentidos de distância (audição e visão) elemento fundamental para o desenvolvimento da criança, e, nesse caso, quando esta possui uma “lesão” nesses sentidos, isso se constituirá um obstáculo, que impossibilitará a aprendizagem e o desenvolvimento? Há aí uma concepção de criança surdocega com ênfase no orgânico, enquanto corpo biológico, conseqüentemente, a linguagem parece assumir dimensão biológica, e dessa forma, talvez, haja um apagamento do sujeito do inconsciente, como também, da importância do Outro/outro no processo de aquisição da linguagem. Mas nas propostas pedagógicas, o outro assume um papel, papel... mas que papel? Papel de provedor/facilitador de conhecimento, reabilitador, estimulador de um corpo lesionado?

Souza (2008) declara que a criança surdocega não tem intencionalidade comunicativa pela lesão sensorial, será? Será? Ou a criança não possui intencionalidade comunicativa ou “motivação intrínseca” pela falta de uma instância simbólica, que é constituída pela interação com o Outro/outro? Nesse caso, a criança não se comunica apenas por limitações sensoriais?

No caso de surdocegos, a sua relação com o outro pode estar em parte comprometida pela não interação da criança com o outro, para que ela possa vir a constituir uma instância simbólica, através da língua(gem). O outro, na perspectiva adotada nos estudos sobre a comunicação do surdocego, parece, sobretudo, assumir o papel de input de linguagem, ou seja, o outro é ativador, provedor, estimulador de linguagem... Já na perspectiva de Cláudia de Lemos, o outro assume papel de intérprete do funcionamento de linguagem.

Cabe questionarmos: a criança surdocega não tem intencionalidade comunicativa por apresentar lesão visual e auditiva, ou por não ter desejo de estar com o outro, pela relação estabelecida que, geralmente, é conflituosa pela função que o outro assume? É preciso, desta forma, destacar que o sujeito é barrado, incompleto, e precisa do Outro, para que possa completar seu desejo insatisfeito, constituir uma instância simbólica, ou seja, a criança é um sujeito desejante. Nesse caso, a sua relação com o Outro/outro é de intérprete, efeito de significação. Nesse sentido, Lemos (1994, p. 131) esclarece que,



[...] a "intenção comunicativa" da criança como nota última da interação com o outro, na medida em que mostra o apelo que a criança faz não tem necessariamente a intenção de comunicar: é um apelo de significação. Nesse caso a necessidade que a criança tem do outro não tem a ver com comunicação (no que esta comporta de informação) mas de reconhecimento do que ela mesma produz.

Pelo demonstrado nas propostas educacionais em análise, a linguagem é conhecimento, e o outro é apenas provedor desse conhecimento. Argumentamos, nesse caso, que a criança não depende passivamente do outro, ela precisa se alienar á língua do Outro/outro, ao corpo do Outro/outro, ou seja, um espelhamento da criança no adulto e depois há separação fazendo emergir um processo de subjetivação. Dessa forma, a interação com o outro é essencial, pois só há espelhamento se houver interação. E, desse modo, o outro/Outro na interação com a criança precisa assumir lugar de intérprete, ou seja, ele precisa ressignificar os comportamentos da criança surdocega em atos de linguagem. Lemos (19994, p. 107) afirma que: "o fato de haver linguagem impõe a interpretação [...]".

Nesse sentido, Souza (2008) prossegue relatando sua experiência como professora de surdocegos da seguinte maneira:

*Em nossas experiências com escola especial que atende crianças e jovens surdocegos e deficientes múltiplos sensoriais, as famílias sempre chegam com a criança na escola com expectativas de que ela aprenda a ler e escrever. Essas expectativas nem sempre são alcançadas por vários motivos, entre eles o fato de que essas crianças chegam à escola em uma idade bastante avançada, sem uma comunicação significativa desenvolvida, com poucas experiências em atividades de vida autônoma e social. (2008. Ênfase nossa).*

A visão da autora diz que ao levar os filhos surdocegos à escola, os pais demonstram grandes expectativas em relação às aquisições do filho. Pelo menos os pais acreditam nas aquisições do filho, embora muitos professores não saibam ainda a devida maneira de com isso trazê-los e envolvê-los nos trabalhos escolares, nas descobertas que esses alunos possam realizar na escola. A autora menciona ainda que as expectativas dos pais nem sempre são concretizadas, por vários motivos, um deles é a vinda do aluno

surdocego à escola em uma idade avançada, acrescenta em seguida que eles não têm comunicação desenvolvida.

Assim, será que a autora não segue uma visão desenvolvimentista, na qual existiriam períodos pré-determinados para a imersão da criança na linguagem? Cabe questionarmos: o surdocego quando chega à escola não tem linguagem? Se retornarmos à citação em análise vê-se que a autora menciona “sem comunicação significativa desenvolvida”. Notamos que há linguagem, mas há também há tentativas de higienização da língua(gem), o interlocutor só leva em consideração aquilo que é inteligível (DE LEMOS, 1992).

Seguindo como estratégias para intervir com alunos surdocegos, adotam-se em alguns casos a proposta de metodologia sugerida pelo holandês, van Dijk (1968). Este autor trabalhou com surdocegos pré-linguísticos e a partir da concepção de Piaget, Vigotsky e Wallon, propôs uma perspectiva de intervenção denominada *abordagens co-ativas*. Para van Dijk (1968), o desenvolvimento e a aprendizagem da comunicação do surdocego se dão a partir da interação com o mediador, em que a criança segue um curso de desenvolvimento composto por seis fases: nutrição, ressonância, movimento co-ativo, referência não representativa, imitação e gestos naturais. Esta perspectiva adota uma visão biológica e cognitiva da linguagem, e assim, exclui a própria linguagem.

O autor aconselha ainda, simultaneamente ao desenvolvimento destas fases um trabalho de estimulação sensorial, com intuito de estimular os sentidos lesionados, para que a criança venha a aprender uma comunicação. A principal implicação desta proposta de trabalho é a exclusão da subjetividade da criança, pois nesta perspectiva, ela não passa de um conjunto de órgãos que precisam ser estimulados no sentido da reabilitação, ou seja, da cura. O foco principal é nos déficits da criança. O professor assume nesta proposta o papel de estimulador de comunicação. Alguns dos principais autores da área, no Brasil, a defender esta vertente teórica são: Cader (2003), Cader-Nascimento e Costa (2002, 2005, 2008 e outros), Cabruz (2006), Cormedi (2005), entre outros pesquisadores que se dedicam a esta área.

Desta forma, professores e pesquisadores deveriam rever a linguagem e a criança surdocega a partir de um lugar outro, que possibilite ressignificação, interpretação, deslocamento de sentido, um lugar que inclua a hipótese do inconsciente quando se fala de linguagem e sujeito. Os professores poderiam refletir sobre o modelo que atuam: ora, agem movidos pelo tecnicismo pedagógico, em busca da técnica, do

procedimento, do método de educar, reeducar; ora optam por concepções teóricas que não possibilitam ressignificação, não possibilitam abordar a relação sujeito-linguagem, como diz Lier-De Vitto (1994, p. 132-133),

Pode-se, diferentemente, rever esse quadro e atribuir à linguagem um papel *constitutivo* e não meramente expressivo. Segundo esse ponto de vista, ela é força fundante, é condição para a significação e para o nascimento do sujeito. Assumir tal posição implica dizer, antes de mais nada, que não há conhecimento anterior ou fora da linguagem e que se há um plano interno é aquele constituído no e pelo movimento discursivo. Como discriminar, então, o interno do externo, então, o interno do externo? Interno e externo acabam sendo dois *contrários integrais*, não exclusivos. Por outro lado, se os sentidos (significados) estão na linguagem, deve-se acrescentar que é ela, a linguagem, que dá forma e organização à experiência do homem no mundo. (Ênfase da autora).

E, acrescenta que,

[...] para que *a criança* possa dar forma ao seu encontro com o mundo, ela deverá, primeiramente, ser inserida na ordem da linguagem, na instância simbólica – *deverá ser tomada pela palavra*. (Ênfase nossa).

## CAPÍTULO II

### CAMINHO METODOLÓGICO

---

Neste capítulo, apresentaremos o caminho metodológico escolhido para a coleta e análise dos dados da pesquisa de campo.

Adotamos nesta pesquisa o método qualitativo porque, conforme Richardson e Col (1999, p. 80) essa metodologia auxilia

[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Por esse motivo, escolhemos a metodologia qualitativa em detrimento da quantitativa, por oferecer subsídios que permitam estudar com mais profundidade o objeto da pesquisa, e com isso, chegar a uma compreensão mais apurada dos dados coletados.

No que concerne ao tipo de pesquisa adotado para este trabalho, este situa-se na pesquisa descritiva, uma vez que, almejamos realizar uma análise do funcionamento de linguagem de crianças surdocegas, embora não façamos usos de métodos descritivos aplicados à Lingüística, especialmente à Aquisição de Linguagem.

## **1. Área e população de estudo**

Para a escolha da área e população do estudo, não houve critérios estabelecidos, pois na cidade do Recife-PE, a educação de surdocegos ainda é recente. Em 2004, o Estado de Pernambuco iniciou a oferta de capacitações para professores, porém, o número de alunos frequentando as escolas ainda é reduzido. Com a política educacional do Estado, a educação de surdocegos passou a não ser mais de responsabilidades deste órgão, e sim das Prefeituras Municipais do Estado. Nesse caso, desde 2008, o núcleo de Educação Especial da Prefeitura do Recife é que gerencia o projeto de inclusão de estudantes surdocegos na educação pública desta cidade.

A proposta da prefeitura é recente e, com isso, conta um número reduzido de alunos matriculados. Apesar disso, percebemos que há o intuito da gerência de educação de realizar capacitações com o objetivo atender ao maior número possível de estudantes. Nesta cidade, há também órgãos não governamentais que oferecem atendimentos clínicos, terapêuticos e terapêutico-educacional a surdocegos, mas, por oferecer uma proposta que não se constitui interesse deste trabalho, - uma vez que nosso trabalho busca enfatizar o papel da escola na escolarização de surdocegos - não objetivamos contactá-las para fazer parte da pesquisa.

Dessa forma, o presente estudo foi desenvolvido em três instituições públicas educacionais da cidade do Recife-PE. A tabela a seguir objetiva caracterizar as instituições que participaram do estudo.

**Quadro 1:** *caracterização das instituições participantes do estudo na cidade do Recife-PE.*

Instituição	Caracterização	Alunos que Frequentam
I1	Escola de educação infantil, municipal, situada na cidade do Recife, no bairro das Graças. É uma escola regular, mas anteriormente era caracterizada como especial. Atualmente é inclusiva, embora ainda tenha salas para atendimento especializado e individualizado, como no caso de surdocegueira e de outras deficiências. Porém, o foco são as salas inclusivas. Nesta instituição há apenas um aluno surdocego matriculado, que recebe atendimento individualizado.	João
I2	A sala que os alunos Camilla e Thiago frequentam é anexa a uma escola pública municipal, da cidade do Recife. Localizada no bairro da Boa Vista, este anexo funciona em uma instituição religiosa que faz convênio com a prefeitura. Na sala de aula, há um total de 22 (vinte e dois) alunos matriculados, há ainda uma professora – estagiária -, uma instrutora de Libras, surda, e uma intérprete de Libras. Os alunos ficam na instituição os turnos da manhã e da tarde, exceto Camilla e Thiago.	Camilla e Thiago
I3	Instituição pública municipal, de ensino fundamental, e apesar de ter uma aluna surdocega matriculada, ainda não está incluída. A aluna frequenta uma sala em que interage apenas com a estagiária, e embora haja momentos em que a aluna participa de atividades na sala regular e/ou com os alunos do ciclo III, no pátio da instituição.	Talita

Os participantes do estudo estão divididos em três grupos: grupo 1, formados pelas crianças surdocegas; grupo 2, composto pelas mães e, o grupo 3, formado por professores. Desse modo, participaram da pesquisa 10 (dez) participantes, sendo que 4 (quatro) são crianças surdocegas; 4 (quatro) mães e 2 (duas) professoras, conforme será apresentado nos quadros a seguir.

**Quadro 2:** *Perfil das crianças surdocegas participantes do estudo*<sup>16</sup>.

<b>Sujeitos</b>	<b>Perfil das crianças surdocegas</b>
João	Tem 4 (quatro) anos, surdocego congênito. O diagnóstico médico evidencia surdez profunda e cegueira total.
Camilla	Tem 4 (quatro) anos, surdocega congênita. O diagnóstico médico evidencia surdez severa e baixa visão.
Thiago	Tem 4 (quatro) anos, surdocego congênito. O diagnóstico médico evidencia surdez profunda e baixa visão.
Talita	Tem 9 (nove) anos de idade, surdocega congênita. O diagnóstico médico evidencia, surdez profunda e cegueira total.

**Quadro 3:** *Perfil dos pais das crianças surdocegas participantes do estudo.*

<b>Participantes</b>	<b>Perfil dos participantes</b>
M1	Janaína, 29 anos, trabalha em uma empresa, faz trabalho de produção. Mãe de dois filhos: o primeiro não apresenta nenhuma necessidade específica, já o segundo é surdocego congênito, João de 4 anos. Reside em um bairro da cidade do Recife.
M2	Tereza, 32 anos, não trabalha. Mãe de Camilla de 4 anos. Reside em um bairro na cidade de Olinda, região metropolitana do Recife.
M3	Fernanda, 26 anos, não trabalha. Mãe de Thiago de 4 anos. Reside em um bairro da cidade do Cabo de Santo Agostinho.
M4	Patrícia, 34 anos, não trabalha, possui segundo grau de escolaridade. Dona de casa, mãe de três filhos, sendo seu segundo filho Talita, de nove anos, surdocega. Reside em um bairro da cidade do Recife.

**Quadro 4:** *Perfil dos professores de crianças surdocegas participantes do estudo.*

<b>Participantes</b>	<b>Perfil dos participantes</b>
P1	É professora da Prefeitura Municipal do Recife. Tem formação em Pedagogia, participa das capacitações oferecidas pela Prefeitura. Participou do curso de intervenção educacional especializada para alunos surdocegos, oferecido pelo Estado de Pernambuco.
P2	É estagiária da Prefeitura Municipal do Recife. Cursa o oitavo período do curso de Pedagogia. Atua como professora regente.

<sup>16</sup> Cabe salientar que adotamos neste trabalho a classificação de surdocegueira proposta pelo Grupo Brasil (2005) o qual menciona que crianças surdocegas engloba um grupo de pessoas com variados graus de perdas auditivas e visuais. Isto é, para ser considerada surdocega, não obrigatoriamente apresentará perdas profundas de visão e audição. A Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal do Recife adota essa caracterização, e por sua vez, tem as crianças mencionadas anteriormente como surdocegas.

## 2. Procedimentos de coleta de dados

Para responder aos objetivos da pesquisa, neste estudo, adotamos dois procedimentos de coletas de dados que consistiram em entrevistas com mães e professores de crianças surdocegas, baseamo-nos nos referenciais sugeridos por Minayo (1992; 1994); Richardson e col (1999); Marconi, Lakatos, (1999) e Turato (2003), para elaboração das entrevistas semidiretivas.

No início da realização destes procedimentos, explicávamos como estava previsto para ocorrer, através de perguntas abertas, que o participante poderia optar por responder ou não e/ou recusar-se a participar. Em caso de perguntas que o participante não compreendesse, poderia interromper o pesquisador e solicitar esclarecimento, ou não responder. Os procedimentos 1 e 2 foram gravados por meio de gravador de voz, para posterior transcrição. O Procedimento 1 consistiu na realização de entrevistas contendo perguntas abertas, com as mães de surdocegos. O objetivo deste procedimento visava a refletir sobre a aquisição da linguagem por crianças surdocegas a partir do discurso de mães, assim como, refletir sobre a relação entre mãe e filho surdocego.

O segundo procedimento consistiu na realização de entrevistas, contendo perguntas abertas, com os professores de alunos surdocegos. Este procedimento objetivava refletir sobre a aquisição da linguagem por crianças surdocegas a partir do discurso de professores e a partir de práticas escolares. Neste aspecto, enfocamos a linguagem, buscando conhecer as estratégias e construtos teóricos que os professores estão utilizando para o trabalho de linguagem na sala de aula, tendo em vista que a prática pedagógica é, sobretudo, uma prática de linguagem.

As entrevistas com mães tiveram em média duração de 35 a 45 minutos, já com os professores tiveram em média duração de 30 a 40 minutos. As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho e agosto de 2009. Ressaltamos que, apesar das entrevistas serem consideradas longas, não abordaremos o tempo máximo de cada entrevista neste trabalho, apenas alguns recortes que atendam aos objetivos da pesquisa.



### 3. Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados neste trabalho foram transcritos e analisados com base em uma metodologia qualitativa por fornecer melhor compreensão sobre o problema pesquisado. Pelo fato de adotarmos procedimentos diferentes para coletas de dados, a análise também será dividida e analisada de diferentes formas. Para isso, analisaremos as entrevistas realizadas com mães de crianças surdocegas, que constituirá o grupo 1; posteriormente, analisaremos as entrevistas realizadas com professores de crianças surdocegas, que constituirá o grupo 2, conforme será esclarecido a seguir.

#### 3.1 Análise das entrevistas

As análises das entrevistas com mães e professores iniciaram-se em agosto e seguiram até meados de novembro de 2009. Inicialmente, as entrevistas foram ouvidas várias vezes para a posterior transcrição. Após a transcrição das entrevistas, foram realizadas pré-análises com o objetivo de retomar os objetivos e facilitar a seleção dos *corpus* a serem analisados, bem como na formulação das análises temáticas que contemplassem as questões suscitadas na pesquisa.

De acordo com Minayo (1992, p. 209), a pré-análise “consiste na escolha dos documentos a serem analisados; na retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa, reformulando-as frente ao material coletado; e na elaboração de indicadores que orientem a interpretação final”. Assim, a pré-análise consistiu em:

- A) Leitura das entrevistas transcritas, com o objetivo de interpretar as significações presentes nos discursos dos participantes;
- B) Constituição do *corpus* a ser analisado, ou seja, seleção do material que posteriormente seria analisado.
- C) Formulação das análises temáticas, com a finalidade de facilitar a organização do material a ser selecionado para a análise, fazendo com que respondesse as questões suscitadas no trabalho;

Para a análise utilizamos a análise de conteúdo, sugerida por Minayo (1992). As análises das entrevistas foram divididas em dois grupos, em cada grupo dividimos as categorias temáticas, conforme será mais bem explicado a seguir.

### **3.1.1 Análises das entrevistas de mães de surdocegos**

As análises das entrevistas com mães de surdocegos foram divididas em três análises temáticas. As análises temáticas foram adotadas neste trabalho com o objetivo de facilitar a análise e a apresentação dos dados, atendendo aos objetivos do trabalho, tendo em vista que trabalhamos com populações diferentes – pais, professores e crianças surdocegas -. A opção pela análise temática foi por precisar de uma escolha didático - metodológica que viabilizasse uma melhor compreensão e apresentação dos dados.

Assim sendo, estabelecemos três análises temáticas, conforme expresso a seguir:

Análise temática 1: *“Linguagem e interação entre mãe e filho”*. Buscamos compreender a relação mãe-filho surdocego, para que atendêssemos ao objetivo da pesquisa.

Análise temática 2: *“Linguagem e interação entre surdocego e ouvintes/videntes”*. Buscaremos compreender a partir do discurso das mães, como se estabelece a linguagem e a interação da criança surdocega com ouvintes/videntes, no contexto familiar.

Análise temática 3: *“Linguagem, família e escola”* têm por propósito conhecer a relação - linguagem, família e escola.

### **3.1.2 Análises das entrevistas de professores de surdocegos**

As análises das entrevistas com professores foram divididas em dois temas, a saber:

Análise temática 1: *“Surdocegueira, aquisição de linguagem e escola”*. Partimos de um dos objetivos específicos deste trabalho que consiste em identificar os construtos teóricos que fundamentam a prática educacional, especificamente de

linguagem adotada por professores, nesse caso, fazia-se necessário que procurássemos conhecer a proposta pedagógica, sobretudo porque compreendemos neste trabalho que a prática pedagógica é uma prática de linguagem.

Análise temática 2: *“Aluno-professor: Interações no ambiente escolar”*. Procuramos abordar a interação na sala de aula, durante as atividades pedagógicas.

#### **4. Material**

Para a realização da pesquisa utilizamos seis entrevistas, sendo quatro realizadas com mães e duas com professoras de crianças surdocegas; gravador de voz digital Panasonic; filmadora digital de marca Samsung; termo de consentimento livre esclarecido; declaração de apresentação; cartas de aceite; parecer favorável à realização da pesquisa, fornecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o número 006/200; caneta; papel; computador e impressora.

#### **5. Considerações éticas**

Antes da realização do estudo, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hemope, que após análise, concedeu parecer favorável à realização, sob o número 006/2009, na reunião realizada em 29 de abril de 2009.

Foram realizadas visitas às instituições de ensino, explicando-se o objetivo do trabalho, bem como o método de coleta e análise de dados. Após o consentimento da Gerência de Educação Especial da Prefeitura da Cidade do Recife e da Coordenação das instituições educacionais, explicamos o trabalho aos sujeitos participantes, - professores e pais das crianças - que se dispuseram a participar. Posteriormente, foram agendadas as entrevistas e filmagens.

Para cada sujeito participante foi entregue termo de consentimento livre e esclarecido, contendo o objetivo da pesquisa, assegurando ao participante, que a qualquer momento, poderia recusar-se a participar. Estávamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida, no momento da leitura do termo de consentimento. Por questões éticas não revelamos os nomes das crianças, dos pais, dos professores, nem das

instituições educacionais. Os nomes que utilizamos na pesquisa são pseudônimos, ou seja, nomes fictícios, com o objetivo de manter o máximo possível à integridade dos sujeitos participantes.

Durante a realização da coleta dos dados não identificamos constrangimento por parte dos sujeitos participantes. Se tivéssemos percebido quaisquer situações constrangedoras, teriam sido suspensos os procedimentos de coleta de dados e nos colocado à disposição para esclarecimentos, com o objetivo de minimizar o constrangimento causado.

Os resultados da pesquisa poderão, em algum momento, ser publicados, no entanto, nos responsabilizaremos para que, em momento algum, não sejam reveladas as identidades dos participantes – crianças, pais e profissionais -, nem das instituições.

No próximo capítulo, apresentaremos os resultados obtidos nesta pesquisa, seguido das análises e discussão.

## CAPÍTULO III

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

Neste capítulo, apresentaremos as análises e discussão dos dados obtidos na pesquisa à luz dos referenciais escolhidos, que são a Perspectiva Linguística de Cláudia de Lemos e a Psicanálise, especialmente os trabalhos de Lacan e seus adeptos, concernentes à sua teorização sobre o sujeito do inconsciente.

#### 4.1 Análises das entrevistas com mães de surdocegos

As análises das entrevistas com mães de surdocegos justificam-se diante do objetivo geral deste trabalho, que consiste em refletir sobre a aquisição da linguagem de crianças surdocegas a partir do discurso de mães e professores, bem como a partir de práticas escolares, à luz da perspectiva de Cláudia de Lemos, que implica a hipótese do inconsciente.

#### **Tema 1: *Linguagem e interação entre mãe e filho surdocego***

##### **(O Discurso de mães de surdocegos: Janaína)**

Em relação à interação mãe e filho surdocego, podemos inferir que talvez, em alguns casos, inicialmente possa haver dificuldades pela resistência em aceitar a condição do filho, conseqüentemente, isso repercute na interação mãe-filho. Por ser surdocego, o sentimento que os pais poderão vir a ter é que o filho não vai ouvi-los nem vê-los e, com isso, pode, em alguns casos, ocasionar isolamento da criança. Desse

modo, Janaína expõe a necessidade do filho adquirir linguagem, no entanto, acrescenta suas dúvidas em relação à linguagem do filho, conforme o fragmento a seguir.

*Claro, pra ele seria fundamental, agora pra ele não sei como seria, como eu faço, no caso dele no início, acho que deveria ser a comunicação dele. Por exemplo, dele pedi tô com fome, tô com sede. Eu sei das coisas por, pela convivência, né? A água, assim, ele abre muito a boca e fica fazendo assim, ó, ó, ó, aí eu vou pego uma fralda boto no queixio dele, eu já sei que é água. Quando ele quer mais água, eu solto a fralda, ele pega a fralda, procura a fralda, ele mesmo bota a fralda no queixinho dele e abre a boca pedindo mais água. Então, eu vou e faço.*

Janaína expõe suas dúvidas em como fazer para interagir com João. Nesse caso, a interação mãe-filho poderia ser corporal, porque o corpo é submetido à ordem da linguagem, capturado pelo funcionamento da língua(gem). Porém, para que a criança possa ser imersa na linguagem, precisa do Outro (DE LEMOS, 1999, 1992, 2003, 2006). Seria a partir da interação com o outro que a criança passaria da dependência para alienação do corpo do outro e, posteriormente para a separação que se constituiria a linguagem e, portanto, fazer emergir o sujeito de linguagem.

Cabe salientarmos que esse outro, no caso a mãe, não estava preparado para enfrentar essa situação, e em decorrência disso, surge constrangimento, frustração em não saber como interagir com o filho. Será que essa tensão seria apenas por não ter conhecimentos sobre a “deficiência” da criança, ou envolve também questões de aceitação da condição do filho? Sabemos que se colocar na posição de intérprete do funcionamento de linguagem não é tão fácil assim, pois a mãe precisa ver o filho como semelhante.

Observamos que Janaína já interpreta algumas ações do filho, atribuindo sentido, como afirma que “*Eu sei das coisas por, pela convivência. Né? A água assim ele abre muito a boca e fica fazendo assim ó, ó, aí eu vou pego uma fralda boto no queixinho dele eu já sei que é água. Quando ele quer mais água, eu solto a fralda, ele pega a fralda, procura a fralda, ele mesmo bota a fralda no queixinho dele e abre a boca pedindo mais água*”. Assim, ela tenta interpretar alguns atos do filho em função da relação estabelecida que já permite a interpretação de atos de linguagem, e com isso, de

funcionamento de linguagem. Além da mãe já interpretar situações em que o filho está com sede, ela identifica, também, outras ações, conforme vemos no fragmento a seguir, do discurso de Janaína.

*Por isso ser corriqueiro nele, ele mesmo já aprendeu. Ah! quando eu tô colocando roupa nele, ele bota primeiro o braço na blusa depois o outro, a mesma coisa com o short, ou calça, enfim. Ele, com a proporção do tempo, ele foi se adaptando com isso. Mas eu não sei assim, quando, quando ele tá com fome, eu só sei pela hora, eu não sei se ele tá em início de fome. É um negócio, meio relógio. Ah, João comeu, vamos supor, ele comeu oito da manhã, então ele vai comer de onze e por aí vai. Tento estabelecer o horário dele comer.*

Identificamos outras ações que a mãe já consegue interpretar. É, nessa interação adulto-criança que João está imerso e vê que seus atos também representam algo para o outro. Janaína mostra suas dúvidas com relação à linguagem do filho. Nesse caso, Janaína parece ficar perdida, sem saber o que fazer, como observamos no fragmento a seguir, quando refere que, de fato, a interação mãe-filho se torna complicada e, acrescenta que,

*É complicado, é como aquele negócio que já te disse a água, bota a fralda no rosto dele pra saber se ele quer água, o comer é o horário mesmo que me baseio pelo horário. Não sei quando ele quer fazer xixi, não sei quando ele quer fazer o número dois, eu não sei, eu simplesmente tento adivinhar. Já tentei em casa, como eu trabalho fica um pouco complicado, já tentei em casa, quando eu realmente eu tô em casa eu me deixo só com ele. Então, eu tiro a fralda descartável deixo só de shortinho, aí, fico levando ele a cada vinte minutos, meia hora pro banheiro, pra fazer o xixi dele, já pra vê se encontro uma forma de observar ele, que ele me dê uma luz não sei, eu mesma não sei, só tento só observar pra dizer se ele quer fazer xixi, que ele quer fazer outra coisa. **Aí eu fico assim, observando, mas eu não vejo nenhuma reação, não sei, não vejo, aí eu fico meio que tô no escuro, tentando adivinhar.***

Apesar de ter alguns atos que Janaína já interpreta, há outro que não consegue interpretar, o que gera desconforto e tensão por não saber como lidar com essa situação, conseqüentemente, em algumas situações pode não haver funcionamento de linguagem. Um outro ponto que, talvez, também corrobora para a falta de diálogo entre Janaína e o filho se dá por trabalhar e passar pouco tempo em casa, com ele. Na residência de Janaína, quem passa o maior tempo com João é a avó, que também desenvolve a função materna.

No fragmento anterior, Janaína informa que tenta de alguma forma adivinhar os atos do filho, mas parece não encontrar pistas, sinais indicativos, o que faz com que não compreenda nenhum sinal. Em relação aos atos, não consegue acessar a significação, e segue afirmando *“Não, não, não, que ele me dizer. Que quer fazer não. Eu sei que ele tá fazendo, eu já fiz, mas que eu observasse assim, aquela dica que ele me deu que é por ali, que eu vou pegar por ali, não sei, não sei, eu sinceramente não sei”*.

Desse modo, será que os pais também não precisam ressignificar a visão que têm do filho, como uma criança deficiente e passar a vê-lo apenas como uma criança, que seus atos revelam algo que insiste em ser interpretado, ressignificado? Sabe-se que a forma de olhar o filho também interfere na interação mãe-filho e Janaína menciona que tenta interpretar o que João quer, mas nem sempre consegue.

Em seguida, Janaína menciona um pouco como é a rotina de João em casa e nos diz que lá ele é uma criança participativa, está sempre brincando com o irmão. Afirma ainda que, quando está presente, facilita para que o filho se desenvolva sozinho, conforme expresso no fragmento a seguir.

*Quando eu tô em casa é uma criança elétrica, brincando com o irmão. Enfim, eu faço por onde João, ele se desarnar, deixo à vontade. Não deixo ele preso a nada, ele tá no berço dele, ele sai do berço, ele tá agora no início de ir pra entrar no berço, mas ele sai do berço vai pra minha cama, vai pra cozinha, vai pra sala, fica no sofá, ali fica, ele mesmo tá desarnando por ele mesmo, eu deixo ele a vontade.*



Notamos que Janaína tenta fazer, de alguma forma, com que o filho seja ativo com o objetivo de possibilitar seu desenvolvimento. Dando continuidade, Janaína refere que enquanto o filho se desenvolve, observa esse desenvolvimento atentamente, conforme expresso no fragmento a seguir.

*Eu fico só observando pra ver se ele me dá uma dica assim, naquele momento corriqueiro dele, ele tá desenvolvendo alguma forma de melhoria, o que posso fazer eu tô fazendo, é deixar ele a vontade, ele mesmo se descobrir. Ele mesmo quando tá na parede se segurando fica de costas para a parede, ele vai se equilibrando com o cotovelo dele, até ele empurrar um pouco o corpinho dele um pouco mais pra frente, se equilibra à vontade sabe? Fazendo esse movimento corriqueiro, é ele que faz isso, eu observo nele. Agora como é que eu vou fazer pra soltar um pouco as mãos e ele não ter aquele medo, de ele tá segurando a minha mão e aos poucos eu tô soltando, ele não sabe o que tá acontecendo, ele sabe que tá perdendo aquele apoio. Aí, eu não sei, eu queria que ele tivesse o apoio dele, o equilíbrio dele andar. Ele vai, agora como eu vou fazer isso, é aquele negócio tô na cega, tô adivinhando.*

De acordo com o fragmento anterior, observamos que Janaína almeja que o filho adquira sua mobilidade e ande sozinho, sem ajuda de ninguém. Afirma que quando João está apoiado em alguém anda sem medo de cair, mas quando percebe que está perdendo o apoio, se sente inseguro e teme que caía. Esse dado é importante para João, porque já reconhece situações em que seja vulnerável e o objetivo dele é se proteger. E, nesse caso, a mãe tem o papel essencial de passar segurança para o filho que, aos poucos, João vai perdendo esse medo e adquirindo sua independência.

Da mesma forma, Janaína ainda mostra necessidade de ser escutada, como a própria entrevistada afirma “[...] é aquele negócio, tô na cega [...]”, como se dissesse que se encontra em uma situação em que não sabe o que fazer, sem ter a quem recorrer, e o que resta é conviver com essa insegurança. É conflituoso para Janaína, porque lida com uma situação que não sabe por onde começar, o que fazer, ou melhor, como aceitar essa situação, e tudo isso traz sérias implicações, não só para a criança, como também para a mãe, conforme Janaína expressa no fragmento a seguir, em que explicita como se sente diante das dificuldades de interagir com o filho.

*Inútil. Por que eu tento me comunicar com ele sem saber por onde começar. Então, como eu tô te dizendo, vou tentando decifrar quem é João. Vou observando, vou tentando me encaixar do jeitinho dele ou encaixar ele do jeito que eu quero. Vou intercalando, tentando adivinhar o que ele quer e deixar ciente aos poucos do que eu quero dele. Então, o que eu faço é isso, quando não acho a resposta que eu quero, me acho inútil. Porque é uma coisa que não é divulgada, não tem professores pra isso.*

Janaína expressa que, mesmo diante do sentimento de inutilidade, segue observando o filho, tentando adivinhar o que ele quer. Acrescenta ainda que “quando não acho a resposta que eu quero me acho inútil”, o que nos faz questionar é: será que não dá respostas através do corpo, ou Janaína, pela relação mãe-filho ainda não consegue enxergar respostas? Devemos questionar também: que tipo de resposta ela almeja que o filho expresse? Será que por Janaína ter uma concepção já formada do filho, acaba higienizando a linguagem de João? Ou pode ser apenas uma questão de falta de conhecimento mesmo? Será? Será que é falta de conhecimento?

Nesse caso, os profissionais que trabalham com a criança, tanto na área educacional quanto clínica, não seriam úteis em apoiá-la, escutá-la, para que Janaína ressignifique os atos do filho e, com isso, haja deslocamento de sentidos, que consequentemente, minimizem o sentimento de inutilidade diante do filho?

**Tema 2: Linguagem e interação entre surdocego e ouvinte/vidente**  
**(O Discurso de mães de surdocego: Janaína)**

Janaína diz que o filho, João, não tem contato com outras crianças, nem com adultos, salienta que a única criança que tem contato é o irmão mais velho, conforme afirma no fragmento a seguir,

*A única criança que ele interage, eu não saiu muito, e, mesmo assim, é só o irmão, e, quando tem outra criança, a criança quer brincar com ele, mas ele não sabe o limite, o irmão já entende por ter oito anos. Desde pequenininho já sabe disso, e tem criança que quer brincar e empurra, a criança não sabe, não entende que aquele empurrão dele foi pra não machucar, e a criança que quer brincar com ele, às vezes machuca. Quem não machuca é só o irmão, o irmão pega, e de tudinho. Quando o irmão machuca ele, ele já sabe que não foi por querer. Graças a Deus o irmão dele me ajuda muito.*

Janaína menciona que João não tem contato com outras crianças, justifica que isso se dá pelo motivo de que o filho não sabe se relacionar bem com outras crianças, com isso, pode haver desentendimento e, conseqüentemente, ele acabe machucando ou sendo machucado. Será que essa insegurança não priva João de interagir com outras crianças, o que para ele seria essencial? Sabe-se que é justamente a partir da interação que a criança adquire a linguagem, que é constituída a partir do outro (DE LEMOS, 1992, 2003).

Janaína menciona ainda que o fato de apenas interagir com o irmão se justifica devido a este já compreender a singularidade de João. Esse ponto nos faz questionar se essa insegurança de Janaína de ver o filho como deficiente, portador de uma doença, cristaliza uma identidade como se a criança fosse frágil, e as demais pudessem trazer algum mal, podendo inclusive machucá-lo. Em um outro momento, abordamos se proporciona o encontro de João com outras crianças, e Janaína declara que,

*O que ele tem, assim, quando eu vou pra casa do amigo meu, aí aquilo que já te disse, aí o filho quer brincar, aí a criança empurra, fica chateada, tem a mãozinha doce, pra não me estressar, aí eu fico só com ele, observando, aí digo não bebê, não mexe não faça carinho [...].*

Janaína parece temer que as outras crianças venham a fazer mal para seu filho. Em sua concepção, o outro sempre será agressivo e, conseqüentemente, se constituirá em uma ameaça, porque pode machucá-lo. Será que essa visão que tem de João também não se dá pelo fato de que o filho na escola recebe atendimento individualizado, e não tem contato com outras crianças? Talvez se a escola realizasse um trabalho de inclusão de João com as crianças da sala regular, a mãe ressignificasse aos poucos essa imagem de que o filho é frágil e as crianças “normais” podem machucá-lo.

E, nesse caso, com a inclusão, se beneficiaria João e as outras crianças porque passam a conviver com a diferença e com a semelhança. Ou seja, diferente na forma de ser, singular, semelhante no modo de que todos diante de suas diferenças são crianças, que possuem desejos, necessidades de agir, interagir, construir juntos, de sujeitos com possibilidades, e não com a incapacidade decorrente de uma lesão orgânica. Seguindo-se, Janaína menciona que

*A única criança que entende é o irmão dele, porque já convive com ele desde pequenininho, desde cotoco, a outra criança não entende. Sabe que é um bebezinho, ali na cabeça dela sabe que é um bebezinho, aí vai querer brincar, aí ele empurra, é, é puxa o cabelo, não vai entender.*

Diante deste dado, cabe questionarmos se Janaína olha a interação entre os filhos, julgando que ela aconteça pelo fato de que o mais velho desde pequeno já convive com João, já assimilou a imagem que a família criou dele, e por isso ele não vai machucá-lo? Talvez a mãe aja desta forma de maneira não intencional, com o objetivo

de proteger, e acaba superprotegendo. Será que essa situação não poderia ser minimizada na escola, se esta instituição tivesse, também, espaço para escutar a família, além dos métodos e técnicas de ensino especializado? Percebemos tensão e dúvidas no discurso de Janaína, pois ela convive com uma situação em que não sabe como agir.

Talvez a escola também não esteja preparada para tal fim, nem seja um dos seus objetivos trabalhar com a família e, por conseguinte, desconheça esse dado que Janaína nos apresenta. Isto nos faz questionar se a escola precisa compreender e aceitar que a criança é um sujeito inserido num núcleo familiar, que assim como precisa ser educada, alfabetizada precisa-se incluir a família na escola.

**Tema 3: Linguagem, família e escola.**  
**(O Discurso de mães de surdocegos: Janaína)**

Em relação à linguagem, família e escola, Janaína não expõe de forma clara sua visão sobre a escola do filho, apenas declara que,

*Aqui ele fica assim (...) no (...). Como ele era mais novo ele não aceitava ninguém, só eu e minha mãe. Não aceitava meu pai, o pai dele nem aceitava, aí aos poucos indo pro IMIP, Altino Ventura, Católica, indo pro braço de todo mundo acabou aceitando. Agora tem hora que realmente é só eu mesmo ou minha mãe. Não aceitava ninguém, passou a aceitar quando já tava com mais de ano, um ano e alguns meses, quando ele começou a aceitar algumas pessoas estranhas. Ele não aceitava colo de ninguém, ele não aceitava, ele meio que empurrava, empurrava a pessoa, ficava estressado, agora não, ele tá se dando com todo mundo, melhorou muito, tá tranqüilo.*

Questionamos se o discurso de Janaína deixa entender que de certa forma, desacredita do trabalho da escola, ela estaria insegura com o trabalho que a escola vem desempenhando? Observamos também que Janaína muda o foco da atenção da escola do filho, e passa a relatar a relação do filho com as outras pessoas, afirmando que, quando João era mais novo, não aceitava estabelecer relação com ninguém, apenas com ela ou a avó, as demais pessoas eram rejeitadas inclusive o próprio pai.

Anteriormente, dissemos que o discurso de Janaína sobre a escola, apesar de não está explícito, parecia demonstrar certa insatisfação com o trabalho pedagógico. O fragmento a seguir ilustra que o fato de ter deixado implícito e ter mudado de assunto desviando o foco de atenção, talvez, tenha evidenciado que há certo descrédito no trabalho escolar. É como se na visão da mãe, a escola e o professor não estivessem preparados para atender às expectativas da criança. Dessa forma, Janaína deixa explícito no fragmento a seguir que,

*O professor não sabe. O professor aqui é professor que lida com crianças normais, agora que tá, não sei se é agora, ou se um tempo atrás já existia isso aqui, de pegar crianças autistas, surdo e cegas na escola. E criança normal, eu acho assim que deveria ser professor especificamente só pra eles, independente se a cada cinco crianças duas professoras, não sei se é pra focar mais, e, dependendo, assim, deixar as mães interagir com os filhos.*

Janaína parece deixar clara sua insatisfação com a escola do filho. E não apenas neste aspecto, como também vem à tona uma concepção de que o professor do filho dela também trabalha com crianças “normais”, e não serve para o dela, porque é anormal. Menciona ainda sua vontade de ter escolas só para crianças normais, surdas, cegas e surdocegas segregadas, conforme opinião por muito tempo cultivada, e que agora, a luta de alguns professores e pesquisadores é pela desinstitucionalização das escolas-clínica para a inclusão na diversidade.

Janaína expõe ainda, no fragmento anterior, que deveria ser uma escola específica, que a cada cinco crianças deveria ter duas professoras, para que pudesse, desta forma, focar o déficit da aprendizagem? Será se a instituição que essa mãe almeja para o filho é uma escola, ou um centro de reabilitação ancorada na pedagogia clínica,

pautada no déficit, na defasagem da criança? Será que de fato é apenas desconhecimento dessa mãe, ou ela deseja que o filho passe por sessões reabilitatórias, objetivando a normalização, já que, na sua concepção, João é anormal?

No fragmento anterior, Janaína mencionou que deveria existir “[...] *professor especificamente só pra eles, independente se a cada cinco crianças duas professoras, não sei se é pra focar mais, e, dependendo assim deixar as mães interagir com os filhos*”, com isso, desejaria um professor que, com seu toque mágico enfocasse a deficiência da criança para que fosse possível torná-la capaz de aprender? Ou, de fato, é preocupação de mãe em querer que seu filho se desenvolva e, para isso, precisa investir, oferecendo algo melhor?

Janaína também deixa claro que desejaria um professor que, em alguns momentos, deixasse a mãe interagir com o filho. Será que ela deseja apenas interagir com o filho? Ou pela insegurança, seria tranquilizador ver o filho na sala de aula com o professor? Será que a escola não poderia minimizar essa situação, se tivesse um espaço destinado à escuta da família? Será que a escola, além de se preocupar com a aprendizagem, com a defasagem, não poderia incluir, também, reflexões sobre a linguagem e a família dos alunos?

A insegurança em relação ao filho com as demais pessoas faz-se presente no discurso de Janaína. Talvez, por ter uma concepção de João como uma criança especial, faz com que veja as outras pessoas como uma ameaça ao filho, conforme verificamos no fragmento a seguir.

*Como é, faz assim tem uma escola por aqui que faz assim que é tipo uma creche, eu ia botar João lá, quem descobriu foi minha mãe, então eu ia deixar minha tia levar. É uma escola do tipo uma creche, deixava ele de manhã e só ia pegar de tardezinha, início da noite. Então, não confio deixar João com ninguém, com tanta coisa, sei que acontece, pais e, que tá acontecendo. **Vê pai que faz do que faz com as filhas que é normais, imagine especial.** Pois é, pessoas que cuida de pessoas especial, idosos, espanca, como é que eu vou saber que João está sendo espancado com uma pessoa que eu não confio, uma pessoa ah (...) desconhecida.*

Observamos no discurso de Janaína que tinha a pretensão de matricular o filho em uma escola integral, em que João iria de manhã e voltaria à noite, tendo dessa forma, um atendimento integral e específico, deixando explícito o interesse do filho em frequentar a escola. Nesse sentido, pelo contexto família de João, pela relação mãe-filho, estaria Janaína preocupada apenas com a educação de João ou se constituía em uma forma de “manter distância” do filho? Tendo em vista que, ele iria de manhã e só voltaria à noite, e nesse caso, a interação e a maternagem no ambiente família seriam mínimas, porque a criança voltaria para casa à noite. Cabe destacarmos também que, por outro lado, Janaína parece mostrar tensão em lidar com uma situação em que não sabe como reagir, como fazer para resolver essa situação. A situação do filho parece se constituir em um problema que mexe com sua segurança.

À medida que a entrevistada revela o interesse de matricular João em uma escola integral, parece expressar insegurança com a instituição, como se fosse fazer algum mal ao filho. Será que Janaína não precisa superar o medo que o outro pode fazer ao filho, ressignificar essa imagem do filho como frágil, assim como, precisa resolver a revolta com o mundo, com as pessoas? Janaína diz ainda que,

*Contrata aquela pessoa, como é que eu vou saber? Só se eu vê roxo nele, como é que eu vou saber que aquela pessoa tá bulindo no meu filho, nas partes íntimas, como é que eu vou saber? Não vou, não tem como me dizer. Ah então leva e deixa numa escola, quem me garante que a professora vai realmente cuidar do meu filho? Minha mãe disse vai leva, mais o problema é que eles não deixam os pais ficar, não vou. Gosto de tá vendo que tá interagindo com meu filho, falar nisso eu nem sei onde ele tá, há um minuto (se dirige a sala que o filho estava sendo estimulado). É, tá entendendo, se ele pelo menos falasse, mas não tem nada, nem uma coisa nem outra, como é que eu vou saber? Quando eu vir saber a meleca já tá feita, aí [Janaína] vai virar um bicho.*

O discurso de Janaína revela tensão em pensar que as pessoas são más e que, conseqüentemente, farão mal ao filho, aliado a esse fator, expõe de forma explícita a visão que tem do filho, como incapaz de comunicar algo. Diante disso, abre margens para questionarmos se essa concepção do filho e do mundo não corrobora para o



isolamento de João, porque acaba privando-o de ter contato, limitando a interação apenas no ambiente familiar com os membros que já têm uma concepção sobre ele?

Talvez, essa forma de ver João e o mundo sejam prejudiciais: tanto para o filho, quanto para ela mesma, que convive com esse conflito de ter um filho deficiente em uma sociedade e que só há maldade, que poderá prejudicá-lo, e o que resta é proteger e ao mesmo tempo privar o filho do convívio social, da coletividade. Salientamos que, talvez, seja natural Janaína se sentir desta forma diante dos fatos que ocorrem na sociedade, que fazem com que as pessoas fiquem inseguras, principalmente as mães.

Destacamos desta forma: será que a escola não deveria desempenhar um trabalho de escuta se constituindo em um espaço que dá voz às mães, fazendo emergir suas dúvidas? Diante da revolta de Janaína, abre-se espaço para questionarmos: será que essa revolta em relação ao mundo e às pessoas, se dá por ter um filho surdocego, e por não aceitá-lo acaba transferindo para o mundo, como se este fosse culpado pela condição do seu filho? São questões que poderiam ser objeto de escuta na escola, mas para isso, tem que haver, na instituição, um lugar para a escuta da família.

Acrescentamos que esse trabalho de escuta à família poderia ser desenvolvido não apenas na escola, mas também nos centros de reabilitação que João frequenta desde o diagnóstico que se deu nos primeiros meses de vida. João frequenta atendimentos especializados em terapia ocupacional, psicopedagogia e fonoaudiologia, já em relação à família, parece ficar perdida, sem ter um lugar em que possa colocar suas dúvidas. Nesse caso, os profissionais estariam centrando suas ações clínicas apenas no déficit da criança e, por conseguinte, esquecendo que a criança tem uma família que precisa ser incluída na proposta educacional e/ou terapêutica?

### **Tema 1: *Linguagem e interação entre mãe e filho surdocego***

#### **(O Discurso de mães de surdocegos: Tereza)**

Tereza, mãe de Camilla, diz que consegue interagir com a filha. Informa que já estabelece diálogo que permite compreender as ações da filha e com isso vir a se relacionar com ela, conforme expõe no fragmento abaixo extraído do seu discurso.

*Da comunicação, [...] bom minha comunicação com Camilla<sup>17</sup> tá boa, não está ruim, eu consigo me comunicar com ela em muitas coisas. Em questão assim de alimentação, de roupa que ela quer. Por que Camilla é assim, ela tem muito, muita opinião, quando ela quer uma coisa, ela só faz aquilo que ela quer, mesmo que eu diga que não, mas ela só faz aquilo que ela quer. Ela tem o gosto dela, quando ela não quer vestir uma coisa, ela mesmo vai lá e pega [...].*

Identificamos que Tereza já consegue interpretar algumas ações da filha e atribuir sentido a elas. Da mesma forma, observamos que a criança já revela suas vontades próprias, já decide o que é do seu interesse, como também, Tereza expõe as atitudes da filha e, afirma que “*ela tem muito, muita opinião, quando ela quer uma coisa, ela só faz aquilo que ela quer, mesmo que eu diga que não, mas ela só faz aquilo que ela quer*”. Será que a criança possui uma opinião já formada de que com a mãe não seja possível compartilhar, ou a mãe cede aos interesses da filha por ela ser “especial”? É certo que a criança precisa aos poucos adquirir sua autonomia e decidir o que ela quer, da mesma forma, a criança com ou sem necessidade especial precisa compartilhar com os pais seus interesses.

Observamos no discurso de Tereza que sempre está atenta às ações da filha. Que cada ação tem uma significação, conforme expõe afirmando que Camilla, já inicia as ações, e com isso, assume seu lugar de “falante”, nas interações com a família. Dessa forma, menciona que,

*Pra comer também, a mesma coisa, quando ela quer, que ela gosta muito de comer ovo com farinha, é o sonho dela comer ovo com farinha e cuscuz. (risos), come que é uma beleza. Ela vai abre a geladeira pega o ovo e só manda eu fritar, pronto quer dizer é assim, ela já tem diz, tá independente, ela tá criando a independênciazinha dela. Ela mesmo vai já sabe vestir a roupinha né? Já sabe pegar os perfumes e bota creme no cabelo, ela vai e bota, ela já tá fazendo coisa só (risos) [...] Assim, que ela não sabe, aí ela vai me pede, eu peço pra ela me mostrar o quê, aí faço pra ela o quê? (faz o gesto*

---

<sup>17</sup> Camilla é o nome fictício escolhido neste trabalho, que por questões éticas, alteramos para preservar a identidade da criança.

*com o corpo). Eu digo: mostra a mainha. Aí, ela vai me pega pela mão, aí eu vou vejo o que ela quer e dou a ela.*

Observamos que a filha já ocupa um lugar, de um sujeito que tem seus interesses próprios, e que reconhece sua autonomia em relação a tomar decisões e iniciativas para realização de uma atividade. Parece haver interação, funcionamento discursivo entre mãe-filha, pois a mãe se coloca no lugar de intérprete do funcionamento de linguagem. E, para Tereza, essas ações da filha são prazerosas, é tanto que já reconhece as aquisições da filha, principalmente, quando menciona que, “[...] *ela já tá fazendo coisa só (risos) [...]*”. Dessa forma, identificamos que, aos poucos, a visão que a família constitui da criança, após o diagnóstico, de saber que a filha era deficiente, começa a ser ressignificada, pois já passam a enxergar as possibilidades, e reconhecer as conquistas da filha, o que é essencial na constituição da criança, já que ela se forma pelo/no olhar do outro.

No discurso de Tereza identificamos também que há diálogo envolvido na relação com a filha, sobretudo, quando menciona que “*Assim, o que ela não sabe aí ela vai me pede, eu peço pra ela me mostrar o quê, aí faço pra ela o quê? (faz o gesto com o corpo). Eu digo mostra a mainha, aí ela vai me pega pela mão, aí eu vou vejo o que ela quer e dou a ela.*”. Observamos que a relação com a filha é estabelecida através de dois corpos submetidos ao efeito de linguagem, são corpos que interagem. Parece, que a mãe não silencia, está sempre falando e que esta fala tem um efeito sobre o corpo da criança, especialmente, porque para se constituir um corpo de linguagem, o corpo precisa ser tomado pela fala do outro/Outro. Em outros termos, capturado pelo funcionamento da língua(gem) do Outro/outro, conforme defende De Lemos (2003, 2006).

Tereza diz também que tem dificuldade em alguns aspectos da interação com a filha, conforme expresso no fragmento abaixo.

*Pra mim assim eu só to tenho dificuldade só em algumas coisas de fala né, algum sinal que ela faz que eu não entendo, aí eu fico um pouco perdida, aí eu digo: ai meu Deus do céu, o que é isso que ela tá fazendo. Aí ela fica, como tava ontem, tava, [...] ai meu Deus o que é isso, aí eu olhei a mãozinha dela, pronto mainha viu, aí eu soltei a*

*mãozinha dela, e ela fez não, não, aí pronto, **eu não sei muita coisa, e não sei.** A professora disse que às vezes é alguma criança que faz algum sinal que não tem, pra ela, faz qualquer coisa, assim ela vai e começa a fazer, aí eu fico perdida, só nessas coisas.*

Tereza cita como dificuldade a fala, por a filha não fazer uso dessa modalidade de linguagem. Será que a mãe não carrega consigo o desejo da filha se tornar falante, pela fala? Mesmo assim, a filha já é falante, e possui um corpo constituído na linguagem, pois o corpo assume o papel de materialização da língua. Da mesma forma, a entrevistada também menciona dificuldades em relação à Língua de Sinais, afirma que, “[...] *algum sinal que ela faz que eu não entendo, aí eu fico um pouco perdida, aí eu digo: ai meu Deus do céu, o que é isso que ela tá fazendo[...]*”.

Assim como a linguagem falada é esburacada, que o sentido não está presente apenas na cadeia significante e que remete a algo que está sempre além; e que o significante não é representante fiel do significado, e com isso a língua não é clara, nem transparente, ela é opaca, que precisa do outro para ressignificar, o corpo, da mesma forma, sempre remete a algo que está além do gesto, e para isso, clama pela ressignificação, pela interpretação.

Tereza menciona que apesar de não conseguir interpretar alguns atos de linguagem da filha, com outros já tem mais facilidade, como por exemplo, as ações diárias. A entrevistada acrescenta ainda que a situação se complica em relação a interação pai-filha, conforme expresso no fragmento a seguir,

*Mas em questão a outras coisas, em relação à alimentação, de se vestir, quando ela pede assim, bom, bom alguma coisa, eu já tô entendendo, tô me comunicando bem, só o pai que tem mais dificuldade de comunicar com ela porque, **ele não tem assim, esse tempo disponível que a gente tem disponível pra [...] aprender um pouco de Libras. Ele não sabe nada de Libras,** às vezes é que eu fico em casa e ele fica, [Tereza] o que é isso que [Camilla] tá fazendo, aí eu digo é água, e depois ele pergunta e o que é isso, é cocô, ela quer fazer cocô [...] Ele já tem mais dificuldade de se comunicar com ela do que eu. Porque a gente, assim, a gente mãe fica mais presente com o filho do que os pais. [...].*

Tereza fala que há dificuldades na relação de Camilla com o pai, sobretudo, de interação. Menciona ainda que essa dificuldade pode ser decorrente do desconhecimento do pai sobre a Língua de Sinais, alegando ainda que ele não tem tempo para aprender os sinais, e que portanto, ele nas palavras da entrevistada “*não sabe nada de Libras*”. Será que, a relação de Camilla com o pai se torna complicada apenas porque o pai não sabe Libras e/ou porque há outros fatores envolvidos que influênciam a dinâmica familiar, como por exemplo, o hábito do pai chegar embriagado em casa agredindo a mãe? Conforme Tereza menciona em outro fragmento que, diante dessa situação a filha fica bastante nervosa, agitada. Talvez, não seja apenas o conhecimento da linguagem gestual que dificulta a relação de Camilla com o pai, outros fatores podem estar envolvidos que corroboram para dificultar a interação entre pai-filha.

Nesse sentido, Tereza dá continuidade, explicitando a relação pai-filha, afirmando que, “[...] às vezes é que eu fico em casa e ele fica, [Tereza] o que é isso que Camilla tá fazendo, aí eu digo é água, e depois ele pergunta e o que é isso, é cocô, ela quer fazer cocô [...]”. Será se no discurso do pai, a filha ocupa um lugar de desconhecimento, pois ele não busca interpretar os atos de linguagem dela. Sendo que para se colocar no lugar de intérprete, precisa ver a filha como semelhante.

Da mesma forma, apesar de apresentar menos dificuldades, Tereza também menciona que há situações em que não consegue interpretar as ações da filha, o que torna difícil o diálogo com ela. O fragmento a seguir, relata uma situação que vivenciou no dia da entrevista, salienta que tentou compreender as ações de Camilla, mas não conseguiu acessar a significação dos atos da filha, conforme expresso a seguir,

*Tem, tem, tem muita coisa assim que ela fala que eu não entendo. Assim, quando ela quer um objeto que eu não sei, aí ela fica, aí eu mostro uma coisa, e ela não, aí aí meu Deus do céu o que é? Como eu disse a você, hoje de manhã, ela tava apontando direto não, não e não sabia o que era. Vim pra cá sem saber o que era, o que ela tava querendo. Ela chorou, começou a bater nos primos, os primos também tentou saber o quê que ela queria e a gente não soube. Aí por causa disso ela se irritou hoje, e começou a se esbofetear e a bater no pessoal.*

Tereza menciona que há ações que não consegue interpretar, não consegue compreender a filha, e que isso tem um efeito na criança, que pode ser decorrente das dificuldades geradas pelo fato de não ser entendida na relação mãe-filho, conforme expõe que, “[...] *Ela chorou, começou a bater nos primos, os primos também tentou saber o quê que ela queria e a gente não soube. Aí por causa disso ela se irritou hoje, e começou a se esbofetear e a bater no pessoal [...]*”. Será que o não estabelecimento de diálogo entre mãe e filha tem como efeito na criança atitudes agressivas, tanto auto, quanto hetero-agressiva? E, dessa forma, a interação visa apenas à negociação de informações?

Desta forma, evidencia-se que a relação da criança com o outro não é apenas de comunicação, e sim de constituição, conforme afirma Cláudia de Lemos (1999, 2003). Esta autora menciona que os significantes presentes na linguagem da criança vêm da linguagem do Outro/outro, e que há um efeito de constituição lingüística e subjetiva, ou seja, à medida que a criança é imersa na linguagem do Outro, se constitui sujeito de linguagem.

Desse modo, nesse fragmento do discurso de Tereza, verificamos quando não há uma possível coincidência entre os significantes, quando eles não conseguem constituir um diálogo, será que não traz sérias conseqüências para a criança, do ponto de vista lingüístico e do ponto de vista psíquico? Da mesma forma, a dificuldade de constituir diálogo entre mãe-filha traz conseqüências à criança e também gera efeitos sobre a mãe, conforme expresso no fragmento a seguir, extraído do discurso de Tereza.

*Ah, eu me sinto mal, dá vontade de chorar, dá, às vezes, eu choro, porque, às vezes, eu olho e digo assim mamãe não tá entendendo, aí ela vai e bate em mim, aí eu faço meu Deus do céu, Jesus. É quando começo a pedir a Deus que ela falasse e eu fosse surda. Porque é muito difícil quando ela quer uma coisa e a gente não entende, é por isso, que ela fica irritada, e o mal dela é porque ela se esbofeteia, ela se agride, ela quer uma coisa, a gente não sabe o que é, e começa a se agredir e a aperreia. Aí eu vou boto o dedinho dela na boca, boto ela no braço aí começo a dar cheiro, e ela fica chorando, ela deita a cabecinha. Aí quando ela volta a pedir de novo [...] é um desespero pra gente, é muito ruim.*

Para Lacan, a comunicação não existe, mas neste caso a fala aponta para o mal-estar causado. Assim, Tereza também sofre os efeitos conseqüentes de que em alguns momentos não consegue constituir diálogo entre mãe-filha, conforme afirma *“Ah, eu me sinto mal, dá vontade de chorar, dá, às vezes eu choro [...]”*. Essa relação gera angústia para a mãe em não compreender a filha, em não poder atender às expectativas da filha, e tudo isso se agrava quando Tereza passa a enfrentar os efeitos na filha, conforme expressa que, *“[...] é muito difícil quando ela quer uma coisa e agente não entende, é por isso, que ela fica irritada, e o mal dela é porque ela se esbofeteia, ela se agride, ela quer uma coisa, a gente não sabe o que é, e começa a se agredir e a aperreia [...]”*.

Dessa forma, a relação da criança com o outro/Outro, com a língua do outro/Outro vai muito além da interação e da comunicação. Diante dessa situação, Tereza expressa que seu desejo seria assumir a condição da filha, ou seja, ficar na posição de surdacega, e a filha na de ouvinte e vidente, conforme expõe que *“[...] É quando começo a pedir a Deus que ela falasse e eu fosse surda [...]”*. Será que desta forma Tereza se coloca em lugar de semelhança com a filha?

Já com relação à exploração do ambiente, Tereza menciona que a filha explora, sempre procura conhecer, descobrir o ambiente. Porém, salienta que no período antes de vir para a creche, Camilla não demonstrava interesse em interagir com as pessoas, nem de explorar o ambiente, conforme expresso a seguir.

*[...] ela explora bastante, né? Ela não é criança de ficar, no começo ela ficava retraída, o mundo era só pra ela né? Ela se trancava, ficava num canto, como lá na creche, só entrava dentro da sala quem ela queria, ela escolhia quem ela queria. Se ela gostasse de você, você entrava, pronto e acabou, não deixava. Agora não, ela vai, entra, senta no colo das mães dos meninos, abraças as crianças, cheira o rostinho. Pega, puxa os meninos pela mão e leva pra dentro de casa pra ficar brincando. Quando ela quer os brinquedos, ela mesmo pega e dá um a um e outro a outro. É, agora tá explorando bastante, graças a Deus.*

Na escola, o convívio com as demais crianças teve um efeito em Camilla, pois esta passa a aceitar a interação com as outras pessoas, coisa que antes não queria, rejeitava, como menciona Tereza que “[...] *no começo ela ficava retraída, o mundo era só pra ela né [...]*” . Ou seja, o mundo de Camilla era apenas o seu próprio corpo e, na medida em que ela é imersa em um ambiente em que as outras crianças lhe dirigem a palavra, ela estabelece laços, Camilla passa a quebrar o isolamento e a ser imersa em cadeias de significantes que circulam nos discursos das crianças da escola.

Isso mostra que a escola tem uma função que vai muito além de adaptação da realidade e de repassadora de um conhecimento científico. A escola também é um espaço terapêutico, como afirma Kupfer (2000). Da mesma forma que o professor não é apenas mero transmissor de conhecimento, embora haja os que tenham uma visão restrita da escola e da função de educador.

Será que seria preciso convidar a escola a repensar o seu papel, dos professores de educação especial reverem seu papel de “estimuladores” de um corpo deficitário, e passarem a refletir sobre a criança como um *corpo pulsional*, um corpo que precisa ser imerso na linguagem?

Um outro ponto que destacamos é que a creche em que Camilla foi matriculada inicialmente foi uma creche regular, a qual atendia crianças com ou sem necessidades educacionais especiais e, desse modo, os efeitos foram favoráveis, contrariando o que alguns profissionais e teóricos (FARREL, 2007, GRUPO BRASIL, 2005; CADER-NASCIMENTO, COSTA, 2005; CAMBRUZI, COSTA, 2008, CORMEDI, 2005 e outros) da área afirmam, que a criança surdocega precisa de um atendimento especializado, específico e individual para surdocegueira.

Notamos com isso que, talvez, esse atendimento específico, especializado, individualizado, segregador, em que o professor assume a função de estimulador reabilitador, seja desnecessário. O que as crianças surdas, cegas, surdocegas, ouvintes e videntes, aliás todas as crianças precisam é ser imersas no funcionamento de linguagem, no simbólico, pois é a própria mãe de Camilla quem já percebe as aquisições da filha, quando compara com o período em que ela se isolava, afirmando que “[...] *Agora não, ela vai, entra, senta no colo das mães dos meninos, abraças as crianças, cheira o rostinho. Pega, puxa os meninos pela mão e leva pra dentro de casa pra ficar brincando. Quando ela quer os brinquedos, ela mesmo pega e dá um a um e outro a outro. É, agora tá explorando bastante, graças a Deus [...]*”. A partir desse dado,



podemos inferir que nessas interações há funcionamento de linguagem no ambiente familiar em que Camilla está inserida.

**Tema 2: Linguagem e interação entre surdocego e ouvinte/vidente**  
**(O Discurso de mães de surdocegos: Tereza)**

O discurso de Tereza indica que alguns membros da família também têm dificuldades de interagir com Camilla. Isso mostra que o diálogo nem sempre é estabelecido, sobretudo no ambiente familiar, o que colabora para que a criança se isole em alguns momentos, e não interaja com as demais pessoas.

Apesar de Tereza mencionar que há dificuldades, especialmente pelo motivo dos familiares desconhecerem a modalidade de linguagem que Camilla utiliza, já há gestos que os familiares conseguem interpretar e, com isso, atribuir sentido, constituindo, dessa forma, o diálogo a partir desses gestos corporais. Nesse sentido, a mãe menciona que,

*Bom, os tios, primos, meu irmão não entende porque não sabe Libras, a minha irmã, ela às vezes já sabe porque eu já passei pra ela alguns Sinais, pros primos também, já passei algumas coisas, algumas coisas os meninos já sabem, quando eles não sabem, dizem tia [Tereza] vem cá, vem ver o que [Camilla] quer, aí eu vou. O que é mainha? Aí ela vai faz, aí eu digo pros meninos. Mas, assim, os primos têm muita paciência com ela, demais. Graças a Deus. Não são de bater nela, pelo contrário, é ela que bate neles, é ela que bate nos meninos. Eles têm muita paciência de esperar, e vai perguntar, aí vai nenê vai diz, quando eles sabem vai e faz, quando não sabem tem que me chamar.*

Já com relação à interação de Camilla com outras crianças, Tereza expõe que as outras crianças em alguns momentos não a compreendem, mesmo assim, interagem. Será que realmente as outras crianças não compreendem Camilla? No fragmento a seguir, Tereza menciona que,

*Assim, em questão de se comunicar as outras crianças não entendem, né? Aí chama ela, faz ela de brinquedo, porque pintam ela, faz ela de tudo. Isso pra ela é a maior alegria. Às vezes ela copia, ela vê os meninos pular vai e pula, vê os meninos se balançar, vai e se balança. Ela copia o que os meninos fazem, não é os meninos que copiam ela, pelo contrário, ela tenta fazer igual o que as outras crianças fazem.*

Tereza acredita que as outras crianças não compreendem sua filha, mesmo assim, a criança não se encontra de todo isolada. Camilla pode não se expressar através da linguagem oral, mas ela se expressa através do corpo, sobretudo quando Tereza expõe a relação dela com as outras crianças e afirma que “[...] *aí chamam ela, faz ela de brinquedo, porque pintam ela, faz ela de tudo. Isso pra ela é a maior alegria [...]*”.

Observamos, assim, que a interação entre as crianças é estabelecida através do corpo. Isso porque é no corpo de Camilla que as outras crianças escrevem, inscrevem, pintam, isso mostra que o corpo é, sobretudo, um corpo submetido aos efeitos de linguagem, um corpo que foi capturado pelo funcionamento da linguagem, um corpo que está ligado aos corpos das demais crianças pela linguagem. Como diz Tereza, essa interação entre corpos, para ela é a maior alegria, por que há interação, há diálogo de corpos que interagem.

No fragmento anterior, Tereza menciona que, “[...] *Às vezes ela copia, ela vê os meninos pular vai e pula, vê os meninos se balançar, vai e se balança. Ela copia o que os meninos fazem, não é os meninos que copiam ela, pelo contrário ela tenta fazer igual o que as outras crianças fazem [...]*”. Assim sendo, o corpo de Camilla se espelha nos demais corpos. Talvez não fosse imitação, como Tereza diz, e sim espelhamento. Da mesma forma que De Lemos (1999) menciona que a fala da criança é espelhada na fala do outro/Outro, nessa situação identificamos que o corpo também é espelhado no corpo do outro/Outro, ou seja, o corpo se aliena no corpo do outro, e assim, faz emergir um processo de subjetivação.

Tereza menciona ainda que Camilla está sempre imitando as ações das demais crianças, e nunca o contrário. Será que isso não pode ser justificado pelo fato de que é o corpo de Camilla que está alienado aos das outras crianças, e as outras crianças

representam o outro/Outro para Camila? Isso também não que dizer que o corpo de Camilla vá ficar preso na alienação ao corpo do outro, pois Lacan (1998) mostra que a alienação e a separação fazem parte da constituição do sujeito.

Em outras palavras, é um corpo que se aliena ao outro para se constituir e depois haver separação, evidenciando, dessa forma, que à medida que a criança é capturada pela linguagem, faz emergir um processo de subjetivação, e que o outro/Outro, nesse caso, tem um papel primordial, pois é a partir do espelhamento no corpo do outro/Outro, na língua do outro/Outro que há processo de constituição. Isso mostra também que a criança é barrada, que precisa do outro/Outro.

**Tema 3: Linguagem, família e escola**  
**(O Discurso de mães de surdocegos: Tereza)**

Tereza informa que após a vinda de Camilla à escola, ela teve avanços significativos, sobretudo em relação à linguagem que, a partir daí, começou a ser inserida na Língua de Sinais e, dessa forma, menciona que,

*Quando ela começou a freqüentar a escola, bom, quando ela chegou lá na creche [...] ela chegou lá com dois aninho, já tava andando, mas ainda tinha a cabecinha um pouco empenada para traz, e a coordenação pra se alimentar não conseguia, não conseguia ainda subir no escorrego, essas coisas nada. Aí a linguagem era de bebê era bababa. Gestos nenhum, ela aprendeu lá na creche, foi lá que ela começou a aprender os sinalzinhos de Libras.*

Notamos, dessa forma, que Tereza destaca os efeitos que a escola proporciona à filha, especialmente em relação à linguagem gestual que adquiriu na escola. É importante destacarmos que Tereza mencionou que a filha antes de vir para a escola já tinha linguagem, pois a criança é capturada pelo funcionamento da linguagem do outro (DE LEMOS, 1999, 2003). Nesse caso, na escola, de fato, teve um progresso porque passou a ser inserida em uma modalidade de linguagem que a família não tinha, mas que isso não se constituiu obstáculo da filha ser capturada pelo funcionamento da linguagem. Isso evidencia, desta forma, que a fala exerce efeito sobre o corpo, efeito de captura.

Após a vinda de Camilla para a escola, houve aquisições significativas, especialmente em relação à linguagem. Antes, Tereza informa que já tinha interação entre elas, mas de forma limitada e que, quando Camilla passou a frequentar a escola, as dificuldades de interação foram minimizadas.

Acreditamos que sejam vários os motivos para que, com a frequência de Camilla à escola, a interação mãe-filha passasse a ser estabelecida com menos dificuldades. Um deles justifica-se pelo fato de Camilla passar a ser imersa na aquisição formal da Língua de Sinais, antes tinha apenas gestos corporais, que a família não conseguia interpretar e, agora, passava a dar mais atenção aos gestos da filha. O segundo motivo se dá pelo fato de Camilla estar incluída numa creche regular, dessa forma, a ida da criança para a instituição tinha efeitos positivos não só para ela própria, como também para a própria mãe, pois sua filha passava a frequentar uma escola, a assumir a função de estudante e, com isso, ela passou a ressignificar a imagem que tinha constituído da filha.

Cabe salientamos que o fato de a mãe ver a filha incluída com as demais crianças também é um fator significativo. Desse modo, cabe destacamos a afirmação de Kupfer (2005) que diz que a escola é um espaço terapêutico, e acrescentamos que não só para a criança, mas também para a família, especialmente, a mãe. Assim sendo, Tereza diz que,

*[...] Quando ela começou a aprender Libras lá, ficou um pouco mais fácil de me comunicar com ela, porque ensinava os primeiros sinalzinho de água, de comer, né, essas coisas. Aí quando eu queria que ela fizesse essas coisas, fazia o sinal de comer,*

*de água, ela já sabia, aí ficou um pouco mais fácil, né? Antes desses sinais era um horror. Pense, ficava perdida no tempo, o pai dela quando não entendia saía, era um desespero. Mostrava mais de cinco coisas pra saber o que ela queria, e ela ficava [...] aí, é por isso que ela puxava muito o cabelo.*

Observamos que antes de Camilla frequentar a escola, havia sérias dificuldades de interação entre mãe-filha, será que isso não se dá pelo fato de a família ficar desamparada, sem ter uma escuta singular? Alguns profissionais vêem mais a necessidade de caracterizar as deficiências, do que mesmo oferecer apoio à família. Diante desta situação, acaba-se gerando um sentimento de angústia, especialmente quando a entrevistada menciona que “[...] *Pense, ficava perdida no tempo, o pai dela quando não entendia saía, era um desespero [...]*”. E toda essa relação estabelecida tem um efeito tanto na criança, quanto nos pais, que se sentem incapazes de compreender a filha, e essa falta de interação entre mãe-filha-pai traz mais efeitos negativos para a criança, nesse sentido, Tereza diz “[...] *é por isso que ela puxava muito o cabelo [...]*”. Identificamos que a mãe de Camilla menciona os efeitos das dificuldades de interação com a filha, isso mostra que a interação entre mãe-filho não objetiva apenas a uma comunicação qualquer, ou a trocas comunicativas, ela é, acima de tudo, constituinte (DE LEMOS, 1999, 1998, 2003, e outros).

**Tema 1: *Linguagem e interação entre mãe e filho surdocego***  
**(O Discurso de mães de surdocegos: Fernanda)**

Em relação à linguagem de Thiago, Fernanda fala que observou dificuldades, especialmente em relação à linguagem oral, mas que ele adquiriu a linguagem gestual, conforme expressa que,

*A linguagem foi mais difícil, ele não fala nada, aí foi mais complicado. Os gestos foi começando aos poucos, mostrando, quando ele tava com fome chorava muito, me puxava, apontava o que queria. A comunicação com Thiago<sup>18</sup> é mais através de gestos, o que ele quer aponta, quando ele quer beber água vai pegar o copo, bota a água, bebe. Quando ele quer comer, pega o prato, me mostra que tá com fome.*

A partir da fala de Fernanda, poderíamos afirmar que o corpo é capturado pelo funcionamento de linguagem, como ela menciona no fragmento anterior, que o filho vem adquirindo os gestos. Observamos que a criança surdocega, como qualquer, outra é capturado pelo funcionamento da linguagem. Dessa forma, evidencia-se que muito antes de a criança constituir um *corpus* linguístico, ela constitui um corpo submetido aos efeitos de sentidos e, com isso, emerge um processo de subjetivação.

Ainda no fragmento anterior, Fernanda fala de situações de interação com o filho e, menciona que, “[...] *A comunicação com Thiago é mais através de gestos, o que ele quer aponta, quando ele quer beber água vai pega o copo, bota a água, bebe. Quando ele quer comer, pega o prato, me mostra que tá com fome [...]*”. Observamos marcas de interação mãe-filho, como também parece haver funcionamento de linguagem, da mesma forma que Fernanda já assume, em alguns momentos, a posição de intérprete dos atos de linguagem do filho. Nesse caso, parece haver deslocamento de sentidos na relação mãe-filho surdocego, e é através do corpo que a mãe interpreta, significa os atos do filho. Apesar de Fernanda já interpretar alguns atos de linguagem do filho, há outras situações em que não consegue acessar as significações, como menciona que,

*Tem várias coisas, por exemplo, quando ele quer uma coisa difícil, um biscoito, um negócio que ele não sabe pedir, não sabe mostrar o que é, não mostra assim, não sei nem explicar como é, mas às vezes eu fico assim sem saber o que é. Às vezes um brinquedo que ele quer, que tá no guarda roupa.*

---

<sup>18</sup> Por questões éticas, substituímos o nome real da criança pelo nome fictício. Nos outros fragmentos em que a entrevistada cita o nome da criança, também será substituído pelo nome fictício.

Desta forma, observamos que o corpo expressa algo que está muito além do gesto em si, porque a linguagem corporal não é clara, nem transparente, e por isso, necessita do outro para que possa haver interpretação, deslocamento de sentidos, funcionamento de linguagem. As dificuldades de interpretação dos atos de linguagem de crianças surdocegas não se dão apenas por questões de natureza orgânica - até mesmo por esse fato interferir pouco - se dá pela própria especificidade da linguagem, porque os sentidos não estão presentes na cadeia significante, nem no corpo, mas remetem a um outro lugar, que somente a interpretação pode abordar.

Fernanda menciona ainda que, nas situações em que não consegue estabelecer diálogo com o filho, há efeitos sobre a criança, conforme afirma que reage da seguinte forma: “[...] *chora, cai no chão, cisca, faz o maior escândalo* [...]”. Será que essa reação de Thiago não se dá em decorrência da dificuldade de interagir com a mãe? Observamos que a relação da criança com a linguagem não é de comunicação, e sim de estruturação, como menciona De Lemos (2003, 2006).

Uma vez que, se não há diálogo entre mãe-filho, logo, há efeitos no filho que não é compreendido, como também na mãe, que se sente incapaz de compreendê-lo. Fernanda encontra-se em uma situação em que não sabe o que fazer, como menciona, que nessas ocasiões o que sente, “[...] *Eu fico sem saber o que fazer. Mostro uma coisa, mostro outra* [...]”.

## **Tema 2: Linguagem e interação entre surdocego e ouvinte/vidente**

### **(O Discurso de mães de surdocegos: Fernanda)**

Em relação à interação de Thiago com outras crianças, Fernanda menciona que, apesar de o filho inicialmente rejeitar algumas pessoas, ele interage com alguns membros da família, principalmente com a família do pai dele, conforme expressa no fragmento a seguir, “*por parte do pai dele supernormal, brinca, abraça, cheira. Não quer que os primos vá embora; já por parte da minha é complicado. [...] minha mãe, irmã, sobrinho começou a rejeitar, por que achava que essa doença era contagiosa, que pegava*”.

Através do discurso de Fernanda, podemos inferir um pouco como é a relação de Thiago com os parentes paternos e maternos, pois a entrevistada diz que, em relação aos primeiros, não há maiores empecilhos na interação. Por outro lado, em relação aos parentes maternos, há rejeição, pelas necessidades específicas da criança. Assim, a forma como a família de Fernanda se relaciona com Thiago também interfere, sobretudo pela visão que eles têm da criança. Como Fernanda mencionou no fragmento anterior, eles optam por rejeitar a criança, e ela acrescenta: *“porque achava que essa doença era contagiosa, que pegava”*.

Notamos, assim, o lugar que Thiago ocupa nos discursos dos familiares de Fernanda, ocupa um lugar de um ser que porta uma doença, que possui uma patologia que corre o risco de contaminar as demais pessoas. Consequentemente, essa forma de perceber a criança tem implicações para sua constituição, uma vez que o sujeito se constitui no discurso do outro/Outro.

Desse modo, não podemos tomar os atos considerados “agressivos” de Thiago, descontextualizadamente e afirmar que ele também é portador de hiperatividade, sem levar em consideração a visão que os familiares mais próximos, como tios, avós, primos possuem sobre ele. Isso porque essa imagem que criaram da criança tem um efeito sobre sua constituição, já que esta está imersa em uma coletividade, ou seja, em um contexto social em que há vários discursos sobre ela.

Neste caso, questionamos: os sujeitos vão constituindo sua própria identidade ou o outro/Outro se encarrega de ofertar significantes que incidem sobre sua constituição? Salientamos que esses significantes ofertados ao sujeito podem ou não serem tomados, tendo em vista que há uma escolha. Dessa forma, não podemos afirmar que tal significante incidirá diretamente sobre a constituição do sujeito, mesmo assim, a palavra atribuída ao corpo exerce um efeito que não pode ser ignorado. No caso de Thiago, os familiares ofertaram significantes marcados pela deficiência, de um ser patológico, de um corpo que possui uma doença que pode colocar em risco os outros corpos, ou seja, uma doença que pode ser transmitida através da interação. E, desse modo, o que resta é se manter afastado, não interagir como forma de prevenção.

Observamos, como mencionado anteriormente, que talvez não fossem os déficits auditivos e visuais que causariam empecilhos à interação da criança surdocega com ouvintes/videntes, e sim o conceito sobre a criança, como um ser que suporta uma patologia, um corpo lesionado, que possui um agente etiológico que pode contagiar.



Desta forma, uma das concepções que permeiam é de que o corpo da criança é apenas biológico e, uma vez tendo adquirido uma doença, será marcado como patológico. Neste caso, o corpo está aprisionado a um rótulo nosológico que, por sua vez, não deixa de ser um significante: doença, deficiência. Observamos, desta forma, que, de fato, **o corpo está sob a ordem significante**.

**Tema 3: Linguagem, família e escola**  
**(O Discurso de mães de surdocegos: Fernanda)**

Com relação à frequência de Thiago à Escola, Fernanda afirma que houve efeitos significativos, evidencia, dessa forma, a importância da instituição escolar nas aquisições e na estruturação psíquica da criança. A entrevistada menciona que, “[...] *ele ficou mais calmo porque ele era mais agitado, tá mais comportado. Antes ele tinha medo de tudo, tinha medo de médico, medo de ficar só numa sala, tinha medo de crianças, não sei se era por causa dos primos, mas ele tinha muito medo*”.

Observamos, a partir do discurso de Fernanda, o quanto a escola foi importante para o filho, a partir do momento em que a criança passa a ser imersa em outro ambiente, com outras crianças, interagir passa a ter um efeito sobre a criança, que não é apenas de construção de conhecimento, mas sim de constituição subjetiva. Como Fernanda afirma no fragmento anterior, “*ele ficou mais calmo, porque ele era mais agitado, tá mais comportado*”.

O comportamento hiperativo que alguns profissionais e/ou pesquisadores afirmam que as crianças surdocegas apresentam, a partir do momento em que passou a ter contato, a interagir com outras crianças, foi sendo minimizado sem a necessidade de um trabalho específico e individualizado, voltado para os processos de atenção, concentração e percepção, que alguns profissionais sugerem. Assim sendo, a partir do momento em que a criança foi sendo inserida na interação, passa a se relacionar com

outras crianças, houve efeito sobre a constituição de Thiago e, dessa forma, fica evidente o papel da linguagem como estruturante.

A função da escola vai muito além do que passar conteúdos. Por isso, defendemos que essa instituição e os profissionais são convidados a reverem suas concepções de linguagem, sujeito e saber. Fernanda, no fragmento anterior, afirma ainda que, “[...] *Antes ele tinha medo de tudo, tinha medo de médico, medo de ficar só numa sala, tinha medo de crianças, não sei se era por causa dos primos, mas ele tinha muito medo [...]*”. Observamos que a escola teve um papel nas aquisições de Thiago, que passou a aceitar o outro, a interagir com o outro, não mais com medo, mas como semelhante.

A vinda de alunos com necessidades educativas especiais para a escola regular não deve ser pensada apenas do ponto de vista da interação, mas sim da própria constituição da criança, uma vez que, em alguns casos, podem existir fatores que interferiram na subjetivação da criança.

Assim, o outro para Thiago era visto como alguém que o ameaçava, colocava-o em risco e agora, ele passa a ter segurança, a aceitar o outro, ou seja, a vê-lo como semelhante. Da mesma forma ele também não conseguia ficar longe da mãe, nem ficar sozinho, porque seu corpo ainda era uma extensão do corpo da mãe, ou seja, estava alienado e agora passa a se distanciar, a tomar posição de um corpo em meio a outros corpos. Isto é, observamos o quanto foi importante à inclusão de Thiago na comunidade escolar, ressaltando o que Kuperf (2000) afirma que a escola é lugar terapêutico. A escola é espaço de constituição subjetiva.

Da mesma forma que Fernanda afirma que o filho rejeitava adultos e não ficava sozinho em um ambiente, ele também rejeitava outras crianças, não queria interagir e com a vinda à escola, esse ato foi sendo re-elaborado, ou seja, ele passou a aceitar, como a entrevistada menciona “*No começo recusava, não queria brincar, agora...*”.

Fernanda menciona não só aquisições subjetivas do filho, como também a aprendizagem dos conteúdos escolares, quando diz que, “[...] *ele aprendeu a fazer o A, ele já faz o A, assim começa aos pouquinhos [...]*. Notamos que a escola é um ambiente importante e que tem efeitos não apenas para as crianças, como também para a mãe, porque não dizer para a família. Isso porque a mãe passa a acompanhar, a ver as aquisições do filho, a rever os conceitos sobre a “deficiência” do filho, passa a outro contexto de não só olhar as limitações, e sim as possibilidades, as conquistas do filho.

E, com isso, há um deslocamento de sentidos, de função, ou seja, a criança sai da posição de incapaz para a de capaz, de impossível para a de possível. Tudo isso tem efeito não só para a criança, como também para a mãe, assim, a própria relação mãe-filho passa a sofrer modificações.

Dessa forma, cabe destacarmos que é papel da escola incluir a família no planejamento pedagógico, pois Fernanda afirma que a escola não tem cumprido seu papel junto às famílias, conforme o fragmento a seguir: “[...] aqui, elas não orientam nada. Mas assim, eu sempre pergunto quero saber, como é que ele tá, se tá comportado, se tá fazendo as tarefinhas direito”. Observamos que a mãe demonstra vontade de conhecer a rotina escolar do filho, mas por outro lado, ela acaba excluindo a família, pois a mãe afirma em outro fragmento que sente necessidade de conhecer, especialmente, “[...] sobre o comportamento dele, [...] de como me comportar com ele. Sobre a comunicação, que a gente precisa muito, tanto eu como o pai dele precisa muito [...] interagir com ele, e no caso, o comportamento”.

Identificamos que, talvez, a família fique desamparada, dado que a criança, a escola educa, (re)habilita, (re)educa. E as famílias quem acolhe, quem escuta? Desse modo, o trabalho família-escola parece não existir como deveria, pelo modelo de escola que se tem adotado. Fernanda é enfática no fragmento anterior dizendo que sente necessidade de ser informada em relação ao comportamento do filho, isso provavelmente, deveria ser um ponto para que essa mãe fosse escutada, pois pelo discurso de Fernanda, o comportamento do filho pesa.

Nesse caso, quando a escola pressiona a família pelos diagnósticos, não estaria essa mãe sendo questionada se o filho é ou não hiperativo? Esses rótulos acabam por criar uma imagem estereotipada da criança, e também passam a ser ponto de preocupação para a família, pois a todo o momento está sendo posto em cheque se o filho é ou não hiperativo, porque a criança se comporta desta ou daquela forma com os colegas da escola e com a professora. E, no caso de Fernanda, mais um diagnóstico, talvez possa pesar, pois ele já é surdocego.

Questionamos: até que ponto a listagem dos diagnósticos ajuda de forma construtiva às aquisições da criança? Acreditamos que seja o contrário: o diagnóstico tem mais um efeito negativo, pois a criança passa a ser portadora, a portar mais uma patologia, e tudo isso acaba interferindo na relação mãe-filho, professor-aluno. Observamos, em um recorte anterior do discurso de Fernanda, que os comportamentos de Thiago vêm sendo reelaborados, ou seja, passam a ser mais sociáveis e, nesse caso, é

a mãe que precisa esquecer um pouco o comportamento do filho, mas para isso, a escola deveria não pressioná-la.

**Tema 1: Linguagem e interação entre mãe e filho surdocego**  
**(O Discurso de mães de surdocegos: Patrícia)**

Patrícia menciona que a relação com a filha, Talita, não mudou após o diagnóstico, que esse fator não se constitui em obstáculos que comprometam a interação entre elas, e expressa que, *“Não, o amor era maior do que (...). Praticamente eu esqueci do mais velho, do menino, e, só Talita<sup>19</sup> vinte e quatro hora”*.

Será que não houve mudanças após o diagnóstico, mesmo que Patrícia afirme que não houve? Ela menciona que sua atenção estava voltada apenas para Talita, como ela mesma diz, “era Talita vinte e quatro horas”, ou seja, a maior parte do tempo dedicado à filha, ou à deficiência da filha? Será que Patrícia se doou à filha, procurando atendimentos clínicos, terapêuticos e educacionais apenas para dar assistência a filha, ou era com o objetivo de obter a cura de Talita, e com isso, se isentar de culpas pelo problema, como se ela fosse culpada da singularidade da filha?

A atenção de Patrícia estava voltada para Talita, ou seja, para o “problema” da filha, e isso fez com que não direcionasse parte de sua atenção para o outro filho, como menciona que praticamente o esqueceu. Isto é, o problema de Talita era tamanho, que parecia não haver espaço para a função materna com o outro filho.

Patrícia menciona ainda que, após o diagnóstico, o amor pela filha era maior do que antes da descoberta, isso nos faz questionar se realmente era apenas uma questão de amor que estava envolvida, ou outras questões como, por exemplo, a frustração de receber a notícia inesperada, os sentimentos de culpa, dó, comoção, juntamente com a sensação de medo que são gerados após o diagnóstico que faz com que a mãe dedique

---

<sup>19</sup> Talita é o nome fictício escolhido neste trabalho, que, por questões éticas, alteramos para preservar a identidade da criança.

sua atenção exclusivamente ao problema da filha, esquecendo-se dos outros filhos, e esquecendo de si mesma. Nesse ponto, questionamos se será que essa mãe também não deveria ser acolhida, para que pudesse minimizar essa situação?

Não deve ser fácil para a mãe aceitar um diagnóstico do filho que, de certa forma, interfere na relação mãe-filho. Um dos principais fatores a estarem envolvidos e comprometidos é a interação mãe-filho, porque para a mãe interagir, ela precisa primeiramente aceitá-lo, adotá-lo, e para isso ela precisa mexer com seus sentimentos.

Patrícia menciona que após o diagnóstico da filha não houve um trabalho de acolhimento, de escuta e acrescenta que,

*Não, não, não, de interagir não, não. Nem chegaram a dizer que Talita ia aprender Braille, não disseram nada. Só disseram pra mim o seguinte Talita vai ser uma menina (pausa) vegetal. Não vai ficar sentada, talvez, talvez ela vá se virar. Mas Talita vai ficar totalmente que nem um vegetal.*

Os profissionais não dão nenhuma expectativa de progresso a Talita, pois o corpo biológico encontra-se lesionado, e, portanto, incapacitado, não tendo, por conseguinte, nenhuma expectativa, a não ser lamentar. Talvez, para a mãe seja uma situação difícil justamente porque acredita que o filho não vai ouvi-la, nem vê-la, e, com isso, pode vir o silenciamento da voz materna.

Patrícia menciona que os profissionais passavam uma imagem desacreditada da criança, e o discurso dos profissionais caracterizava Talita igualmente a um vegetal, ou seja, ela não teria expectativa nenhuma, nem mesmo de estabelecer contato, interação com a mãe. Será que essa atitude dos profissionais não colabora ainda mais para o silenciamento da mãe em direção à filha, como também, para a falta de expectativa em relação às aquisições da criança? Será que não reforça o sentimento de inutilidade e de fracasso da família, especialmente da mãe?

Compararam Talita a um vegetal, ou seja, imóvel, sem sentimentos afetivos, sem atividade alguma a desenvolver, sem possibilidades de aquisições e de constituição. Questionamos se essa forma como os profissionais a caracterizavam não interfere na relação mãe-filha? E mais, isso não serve para reforçar o sentimento de fracasso por ter gerado uma criança que não se equivale a sujeito, e sim a um vegetal?

Vale destacar que os profissionais da saúde podem não ter falado desta forma, mais foi a maneira que Patrícia interpretou, e será que ela não constituiu uma imagem da filha conforme relata, como um vegetal?

Patrícia menciona que a interação com a filha se dá através do choro, que foi uma das estratégias que encontrou como forma de atender às necessidades da filha, e, com isso, estabelecer interação. Diz ainda que,

*Eu me comunico. Minha comunicação com Talita é mais através de choro. Uma coisa que eu achei mais. Cada choro pra mim significa alguma coisa, choro de lágrima, ela tá sentindo alguma dor, choro sem ser de lágrima ou ela tá com fome, ou é mal criação. Um choro sem firmeza, no final do choro é mais de birra mesmo, mal criação, que é um choro mais hum, hum, hum, hum, feito tá com raiva. É mais através do choro.*

Patrícia encontra no choro uma estratégia de interagir com a filha. Desta forma, esse choro é polissêmico, pois cada forma de chorar, com sua entonação, ritmo, intensidade e duração tem uma significação, que permite a Patrícia interpretar os atos de linguagem da filha, e com isso interagir. Desse modo, a prosódia tem importância na construção de sentidos, conseqüentemente, na interação mãe-filho.

Da mesma forma, percebemos que Patrícia já se coloca na posição de intérprete, que consegue interpretar atos de linguagem da filha. Cabe salientarmos que o choro é importante, mas que a aquisição da linguagem se dá, como mencionado anteriormente, do choro, do riso, aos movimentos corporais, à aquisição da língua de sinais, e que o outro tem um papel de intérprete do funcionamento de linguagem. Esse dado evidencia que, muito antes de a criança constituir um *corpus* lingüístico, ela possui um corpo constituído na linguagem, portanto, um corpo capturado pelo funcionamento de língua(gem) (DE LEMOS, 1999).

Assim sendo, questionamos: será que Talita não precisa interagir com o outro para que possa quebrar essa cadeia significante, a que parece estar presa, de apenas se expressar através do choro? E ainda, será que Talita apenas se expressa através do choro, ou o levam em consideração por acreditar que seja mais fácil acessar as significações dela?

Um dos pontos importantes do choro é que permite a Talita interagir com o outro; por outro lado, apresenta limitações, pois o outro tende a se aproximar dela apenas enquanto chora e, com isso, talvez haja silenciamento, não interação, conseqüentemente, podem não estabelecer diálogo.

Patrícia menciona que em ocasiões em que não consegue acessar as significações dos atos de linguagem da filha, se sente em uma situação desconfortável, por não compreendê-la e, afirma que,

*É muito ruim, pra mim é uma sensação de que (pausa) da pessoa num tá realizando o que ela quer, não consigo. Eu fico desesperada, me irrita porque eu não consigo saber o que ela quer, uma sensação que a pessoa não tá, não é capaz de (pausa). É horrível, horrível.*

Desse modo, as dificuldades em estabelecer diálogo entre mãe-filho têm efeito sobre a mãe e sobre a criança, sobretudo na relação mãe-filho. O sentimento que é despertado na mãe é de incapacidade por não saber compreender a filha. Será que talvez, Patrícia fique presa apenas à concepção de que a linguagem é clara e transparente, e que o significante tende a representar um significado fixo? A linguagem vai muito além, a linguagem é permeada por equívocos, que é próprio da língua(gem) e, por isso, clama pela interpretação, pela ressignificação.

**Tema 2: Linguagem e interação entre surdocego e ouvinte/vidente**  
**(O Discurso de mães de surdocegos: Patrícia)**

Patrícia menciona que após o diagnóstico da surdocegueira, os familiares adotaram um tratamento especial com Talita, ou seja, superprotegiam e a viam como uma criança debilitada, conforme expresso no fragmento a seguir,

*Como eu digo a tu? Ficou aquele cuidado, cuidado do pai, proteção da mãe, a avó também. Agora Talita pela família não era vista como (...) como se diz, uma criança normal. As pessoas pegava, chorava, ficava todo mundo com aquele medo, aquele cirma de pegar. Por Talita ser magrinha demais, ficava com cuidado. Cuidado na menina, a bichinha, tanto cuidado que incomodava bastante.*

Após o diagnóstico, houve impacto na relação mãe-filha-pai, como também na das outras pessoas que passaram a vê-la, como uma criança que necessitava de cuidados especiais, ao ponto de superprotegê-la. Essa superproteção, esse cuidado excessivo parece ter efeitos na relação pai-criança-mãe, pois a criança passa a ocupar no discurso da família um lugar marcado pela deficiência.

Talvez esse fato possa mudar a forma de olhar e de relacionar-se com a criança. Como Patrícia menciona no fragmento anterior que, “[...] *Talita pela família não era vista como (...) como se diz, uma criança normal [...]*”, isto é, a família passou a constituir uma imagem de Talita marcada pela anormalidade, logo, se ela é anormal, interfere na forma de interagir, o que, conseqüentemente, pode incidir sobre sua constituição, já que se dá pelo olhar do outro, e a fala do outro tem um efeito sobre o corpo da criança.

Será que essa visão que a família constitui da criança tem efeito na relação dentro do núcleo familiar? Pois o lugar atribuído ao bebê não é aquele em que a família geralmente se realiza, completa o desejo de mãe e pai, e sim um lugar marcado pelo luto de ter um filho doente que, por sua vez pode interferir na interação pais e filho.

Como mencionou Patrícia no fragmento anterior que, “[...] *As pessoas pegava, chorava, ficava todo mundo com aquele medo, aquele cirma de pega [...]*”. Notamos que, de certa forma, a relação com a criança muda após o diagnóstico, a rejeição aparenta ser não apenas por parte da família, mas também de algumas pessoas que são mais próximas.

Enquanto o nascimento de um bebê é marcado pelo desejo de realização, de felicidade, de alegria, o de Talita foi diferente, o sentimento era de tristeza e o choro das pessoas não era de alegria, e sim de dó, de lamentar por ser especial. Desse modo,



questionamos se tudo isso não tem interferência na constituição da criança e da própria aceitação da mãe, em ter uma filha “especial”?

Identificamos que, na visão dos familiares, o corpo de Talita está preso a um significante que representa uma patologia ao ponto das pessoas sentirem dó, medo de pegarem no corpo da criança. A família, geralmente, ao receber o diagnóstico se sente só, desamparada, e a compreensão que tem é que não há mais nada a fazer do que lamentar por ter um filho com necessidades especiais.

Nesse contexto, questionamos: as famílias deveriam ser apoiadas desde a descoberta do diagnóstico, e quando a criança entrasse na escola também deveria incluir a família na proposta pedagógica? Nesse caso, talvez, se a família de Talita tivesse sido escutada pelos profissionais, provavelmente teria se minimizado tanto sentimento de dor de ter gerado uma filha que não se enquadra nos padrões da sociedade. Porque ser surdocego não é uma doença, e sim uma condição singular.

A criança surdocega, como qualquer criança, necessita ser desejada, amada, porque é justamente o desejo do Outro/outro que lhe dá o direito de existir, só que nesse caso, o Outro-materno não estava preparado para encarar essa situação, pois ele também necessita do Outro/outro.

Assim sendo, o diagnóstico tem um efeito na relação com a criança, como Patrícia mencionou no fragmento anterior que, “[...] *Por Talita ser magrinha demais, ficava com cuidado. Cuidado na menina, a bichinha, tanto cuidado que incomodava bastante [...]*”. Notamos que além do cuidado excessivo, foi ofertado à criança o significante “bichinha”, que possui uma carga semântica que marca um lugar desprivilegiado, que invoca dó, piedade, comoção pela condição que apresenta, por não ser normal. O significante “bichinha” é uma forma de lamentação, isso mostra que, desde o nascimento, a criança ocupa no discurso das pessoas um lugar marcado pela inferioridade, pela incapacidade, e que isso traz implicações para a constituição da criança. Esse significante que marca a inferioridade traz implicações não só para a criança, como também para a mãe, que também passa a se sentir incapaz por ter gerado uma criança que não corresponde aos padrões de normalidade.

Patrícia disse no fragmento anterior que a forma das pessoas olharem para sua filha lhe incomodava, porque ao mesmo tempo em que atribuía à criança um lugar desprivilegiado – “bichinha” - também a colocava em um lugar desprivilegiado enquanto mãe da “bichinha”.

Seguindo-se, Patrícia afirma que a interação de Talita com outras crianças é limitada, pela forma como as pessoas olham para sua filha, menciona ainda que a interação ocorre com mais frequência na escola. Dessa forma, ela pontua que,

*Aqui na escola é mais. Na escola porque as crianças já estão acostumadas, tudinho. Mas nos outros canto é mais difícil. Tanto, tem vez que eu vou no parque e ela que pega nas crianças, passa a mão assim. Tem mãe que acha que ela vai bater, tem mãe que não gosta, é difícil o contato com outras crianças. Só assim da família mesmo que já sabe, aí. Assim das pessoas, se for para o parque, no parque mesmo a menina correu e foi pega na mão dela, a mãe foi e puxou a menina. A gente não pode dizer. Aí eu disse: ela só ia pegar na mão. Não, não, não pra não machucar. Mas, eu senti que a mãe não queria que a menina chegasse perto. Senti que ali teve um pouco de preconceito. E, meio pra mãe, pra gente mãe é (pausa). Pra ela não foi nada, pra mim foi uma grande coisa.*

Diante da fala de Patrícia, questionamos: a interação da criança surdocega é limitada apenas pelos déficits auditivos e visuais, ou pelo conceito que o outro possui sobre a criança? Como Patrícia menciona, na escola a interação de Talita com outras crianças é mais freqüente do que em outros lugares, como por exemplo, no parque, que é um ambiente favorável à interação, mas nem sempre isso ocorre, pelo preconceito sobre a deficiência. Patrícia informa ainda que, às vezes, frequenta o parque e Talita sente a presença das demais crianças, tenta de alguma forma estabelecer diálogo através do corpo e, com isso, tocar as crianças. Porém, as mães tentam afastar os filhos do alcance de Talitta, isso abre espaço para ressaltarmos que os surdocegos ainda continuam marcados pelo estigma da deficiência. Assim, percebemos que mesmo respaldada pelo discurso da inclusão, a sociedade continua preconceituosa por excelência!

Na atualidade, a sociedade adota um modelo inclusivo que celebra as diferenças, mascarado pela exclusão, pela não aceitação do outro como ele é. A sociedade se vê diante de uma situação paradoxal, nem ela mesma sabe o que ela é: inclusiva ou excludente? O discurso aponta para a adoção de um modelo inclusivo, porém, as ações representam atitudes de exclusão, tanto quanto antes era praticada.

Patrícia mencionou no fragmento anterior que, “[...] *A gente não pode dizer, aí eu disse ela só ia pegar na mão. Não, não, não pra não machuca. Mas, eu senti que a*

*mãe não queria que a menina chegasse perto. Senti que ali teve um pouco de preconceito. E, meio pra mãe, pra gente mãe é (pausa). Pra ela não foi nada, pra mim foi uma grande coisa [...]”.*

Observamos no fragmento do discurso de Patrícia que as outras mães preferem que seus filhos não se aproximem de Talita para não machucá-la. Será que é por não querer que o filho interaja com uma criança “especial”? Como mencionou Patrícia, as mães não querem que os filhos se aproximem, e com isso, revelam atitudes de se isolar. Essa atitude da sociedade com Talita traz efeitos não apenas para a criança, mas também para a mãe, que passa a ser discriminada por ser mãe de “deficiente”. Esse estereótipo pode, em alguns casos, interferir na interação mãe-filha, como também na interação de Talita com a sociedade e, conseqüentemente, na constituição de Talita.

Patrícia comenta que essa atitude traz sofrimento, por ver a filha constantemente sendo rejeitada, vítima de um sistema excludente. E afirma que a sociedade tem preconceito.

*Tem bastante, essa parte foi mais doloroso pra mim. Tem gente que se vê eu e Talita sentada com mais duas criança fala com as crianças e esquece de Talita. Tem gente que leva presente pro meninos, gente da família mesmo, olha trouxe pra Natanael e José<sup>20</sup>. E o de Talita? Há eu não sabia. Gente que às vezes manda o convite to convidando Natanel e José pro meu aniversário, esquece que tem Talita. Tem preconceito em tudo.*

O preconceito traz marcas, sofrimento por ser mãe de uma filha que é marcada pelo estigma da deficiência. Observamos ainda no discurso de Patrícia que Talita parece não existir para as pessoas, pois elas vêm, dirigem a fala as outras crianças e se esquecem de Talita. Ela está presente, mas as pessoas optam por ignorá-la, por não dar relevância à presença dela, já que no imaginário da sociedade ela é deficitária. Em um outro momento, ainda no fragmento anterior, Patrícia menciona que os familiares levam presentes para os irmãos e se esquecem de levar o de Talita. Questionamos: que lugar Talita ocupa na família?

---

<sup>20</sup> Natanel e José são nomes fictícios. Alteramos para preservar a identidade dos sujeitos.

Observamos que, talvez, não seja atribuído a Talita, estatuto de criança, de sujeito, e sim de um corpo deficiente que não deve estar inserido no meio das pessoas, consideradas “normais”. Essa forma como as pessoas agem traz implicações não apenas para Talita, mas também para Patrícia, por ver a filha excluída.

Patrícia informa que a interação de Talita com as demais crianças se estabelece através do toque, do contato corporal com o corpo do outro, conforme expressa no fragmento a seguir,

*É de pegar, de contato mesmo. Tipo assim, ela quer uma coisa, ela vai pegar na pessoa, ela vai muito no rosto da pessoa sabe, e na mão. O irmão dela, toda, até domingo, tava com um brinquedo e colocou atrás dela, ela pressentiu que tinha alguma coisa, ela passou a mão no irmão né. E viu que o irmão não tava com o brinquedo que ela queria, ela pressentiu, passou a mão por trás assim, e achou o brinquedo que ela queria.*

Observamos que Talita reconhece o outro através do toque no corpo, mostra também que se dirige ao outro, como menciona Patrícia, dizendo que quando ela quer comunicar algo, toca a face e as mãos do interlocutor. O toque é uma forma de interação que precisa ser ressignificados em atos de linguagem. Notamos, desta forma, a importância de conceber o corpo enquanto está submetido ao efeito de linguagem, capturado pelo efeito significante, e não restringi-lo a uma visão apenas orgânica, pois assumir que o corpo é apenas biológico, é negar que o corpo é falante, e com isso, se silencia, se amordaça, uma vez que o aparato biológico está lesionado. Assim sendo, compreender o corpo da criança apenas como biológico é assumir uma visão mecanicista do humano.

No fragmento anterior, Patrícia expõe uma situação de interação entre Talita e o irmão, e comenta que “[...] *O irmão dela, toda, até domingo, tava com um brinquedo e colocou atrás dela, ela pressentiu que tinha alguma coisa, ela passou a mão no irmão né [...]*”. Notamos que Talita demonstrava interesse em participar da atividade com o irmão, à medida que identifica o brinquedo, toca o irmão com o objetivo de que o irmão também a inclua na brincadeira.

Percebemos, dessa forma, o quanto foi prazeroso para Patrícia ver a filha interagindo com o irmão, que ela tinha, naquele momento, interação, ou seja, o irmão se

aproximou com o brinquedo, e Talita não se recusou, pelo contrário, quis participar, interagir, descobrir e explorar o brinquedo. Patrícia menciona ainda que, “[...] *E viu que o irmão não tava com o brinquedo que ela queria, ela pressentiu, passou a mão por trás assim, e achou o brinquedo que ela queria [...]*”.

Verificamos que, em alguns momentos, Talita já assume lugar de sujeito e se coloca a interagir com o outro. Da mesma forma, evidencia o quanto foi importante essa interação com o irmão, pois Patrícia começou a enxergar as possibilidades de interação da filha com o outro, e que o outro tem um papel na constituição deste diálogo.

Quando Patrícia menciona que a filha pressentiu, é como se dissesse, apesar de ser surdocega conseguiu enxergar algo que estava atrás. Percebemos ainda, que a família geralmente recebe dos profissionais orientações e esclarecimentos com uma concepção, o que provavelmente interfere na interação mãe-filho. Sobre este aspecto, questionamos se os profissionais, tanto da educação quanto da saúde, não deveriam refletir sobre a concepção de corpo e de linguagem que adotam, que, por ser restrita ao biológico, acaba por trazer sérias implicações para relação mãe-filho, criança-profissional, uma vez que não é visto como um corpo submetido aos efeitos de linguagem, e sim como um corpo que possui uma enfermidade, um déficit.

**Tema 3: *Linguagem, família e escola.***  
**(O Discurso de mães de surdocegos: Patrícia)**

Patrícia expõe que o fato de Talita estar matriculada e frequentando uma escola trouxe benefícios para a filha, como também um sentimento de realização, em vê-la inserida em um espaço escolar, assim como as demais crianças. Dessa forma, para a mãe é prazeroso porque a filha passa a ter estatuto de estudante da rede pública de ensino, conforme fica evidenciado no fragmento a seguir.

*Da escola. Acho que a escola aceitou ela muito bem, acolheu ela bem. É um progresso muito bom pra gente. Pra gente mãe que tem um filho assim, quem diria, quando é que eu iria deixar Talita na escola, ir pra casa e buscar de meio dia, igual a uma criança normal. Pra gente mãe é uma vitória muito grande, não é? É uma coisa que eu não iria, que eu não iria deixar ela, ah eu ia buscar, pra mim é ótimo. E, ela fica tranqüila.*

Identificamos no discurso de Patrícia o quanto foi benéfico à vinda de Talita à escola, não apenas para a criança, como também para a mãe, em ver que a escola aceitou, acolheu. O simples gesto da filha frequentar a escola parece significar muito para a mãe, como Patrícia menciona no fragmento anterior “[...] *É um progresso muito bom pra gente.* [...]”.

Dessa forma, verificamos que a inclusão não deve ser pensada apenas como benefício para a criança com necessidade específica de educação, mas para a família, especialmente para a mãe. Matricular educandos com e sem necessidade específica na escola pública é uma conquista tanto para a criança quanto para a mãe que passa a ver o filho como estudante e, de fato, é um progresso não só para a criança, mas também para escola e para as demais crianças que passam a lidar com a heterogeneidade.

O simples fato de estar incluída na escola regular, afastada dos métodos, das abordagens centradas na deficiência da criança, de fato, é uma superação da própria escola, que se traduz em realização do desejo da mãe de ver a filha frequentando a escola como as demais crianças. É justamente o momento em que a mãe passa a refletir sobre a identidade da filha, vendo-a não apenas como deficiente, anormal, mas como capaz de aquisições como os demais alunos.

Isso é possível verificarmos no discurso de Patrícia no fragmento anterior, quando diz que, “[...] *Pra gente mãe que tem um filho assim, quem diria, quando é que eu iria deixar Talita na escola, ir pra casa e buscar de meio dia, igual a uma criança normal. Pra gente mãe é uma vitória muito grande, não é?* [...]”. Observamos que no discurso de Patrícia há marcadores linguísticos que expressam seu desejo realizado, de algo que jamais imaginou, ver a filha ir para a escola e, passar a manhã igual às demais crianças.

Notamos que o lugar que Talita ocupa no discurso da mãe é um lugar incomum, mas que começa a ser reconstruído, pois Patrícia passa ver a filha com direitos como as demais crianças, passa a vê-la como estudante, como toda criança. Esse

simples fato realmente é uma vitória para a família, é uma conquista que, em meio a tantos obstáculos, Talita tenha conseguido ser matriculada e a faça parte da comunidade escolar.

A inclusão não traz benefícios apenas para as crianças, como também para a família e a escola. Assim sendo, é lamentável o fato de alguns profissionais defenderem que o surdocego necessita de um atendimento específico, especializado e, individualizado para a surdocegueira, acrescentando que o surdocego não é um cego que não ouve, nem o surdo que não vê, ele precisa de um atendimento específico para a surdocegueira.

Não são os déficits orgânicos que dão o estatuto de singularidade, e sim a condição de sujeito. Dessa forma, cada ser deve ser visto como ele é, toda criança precisa ser vista dentro de suas necessidades educacionais, sociais e de linguagem. Portanto, questionamos que benefícios estes atendimentos especializados trariam para a criança surdo cega, e embora seja indicado um trabalho terapêutico e/ou educacional especializado com profissionais fora do ambiente escolar, assim como um trabalho de escuta da família. Salientamos que o trabalho de estimulação e/ou de educacional especializado deve ser complementar e/ou suplementar, e nunca, jamais, substituir a proposta de matricular a criança surdocega na escola regular.

Desta forma, há mais de um motivo para incluir o surdocego na escola regular, não apenas visando à interação da criança, como também o desejo de realização da mãe de ver a filha freqüentar a escola como qualquer criança, o que, de fato, representa uma vitória para a mãe! Como Patrícia mencionou no fragmento anterior, “[...] *É uma coisa que eu não iria, que eu não iria deixar ela, ah, eu ia buscar, pra mim é ótimo. E, ela fica tranqüila [...]*”, o fato de Talita estar em uma escola é a realização de algo que acreditava que jamais iria acontecer.

Após anos e anos de atendimentos pedagógico-clínicos e de intervenção terapêutica, Patrícia conseguiu, no início de 2009, matricular a filha em uma escola no bairro em que mora, a qual os irmãos de Talita também freqüentam. Apesar de estar em uma escola regular, Talita ainda não está incluída em uma sala de aula com as demais crianças.

Na escola, fica com uma estagiária em uma sala, mas que, geralmente, tem contato com as demais crianças. Talvez ainda não esteja acontecendo o processo de inclusão como deveria, mas devemos pontuar que a inclusão é um processo de a escola rever seus métodos de ensino, suas concepções e valores, como também os professores

precisam conhecer os alunos para que possam, de fato, incluí-los na sala de aula, pois não adianta colocar o aluno na sala se o professor, ainda não refletiu sobre preconceitos construídos durante sua formação. De fato, o aluno precisa ser incluído pelo professor, mas para isso este precisa adotá-lo como aluno.

Patrícia menciona que a filha poderia, e deveria, estar incluída em uma sala de aula, mas que ainda não foi possível, e expõe que *“É, ia ser bem melhor pra ela né. Mas aí pra ir só com o tempo, com o tempo é que vai ver né. Porque assim tanto faz ela tá, fica sentada ou querer só andar. Ia ser bem melhor, ia ser mais um avanço”*.

Patrícia também compreende que somente o tempo será capaz de minimizar essa situação, pois os professores estão em processo de reconstrução, uma vez que eles não foram formados para a inclusão. Algumas capacitações parecem não abordar a temática, ou se abordam parece não haver grandes avanços na inclusão.

Sabemos que a inclusão de Talita em uma sala regular seria importante, como menciona Patrícia no fragmento anterior “[...] *Ia ser bem melhor, ia ser mais um avanço. [...]*”. Talvez, ela na sala de aula fosse mais uma vitória, não só para a aluna, como também para a professora, que conseguiria rever seus conceitos e suas estratégias pedagógicas.

Desse modo, cabe questionarmos: até quando os alunos serão convidados à escola e não serão incluídos nas salas de aula, e sim, deixados em uma sala com um estagiário? Até quando a escola continuará oferecendo uma inclusão que se resume a oferecer uma salinha com um estagiário, enquanto os professores se preparam para a inclusão? São questões que precisam ser pensadas. Que inclusão é essa? É certo que as escolas públicas não oferecem condições suficientes, isso aliado à falta de informação dos professores.

Patrícia, além de compreender que a vinda de Talita à escola regular foi uma vitória árdua de ser conquistada, apresenta também as aquisições da filha após frequentar a escola, e evidencia, dessa forma, que o papel da escola não é apenas de instrumentalizar o aluno com um conjunto de conhecimentos científicos, ela tem uma função que vai muito além de adaptação da realidade. Dessa forma, Patrícia expõe que a linguagem de Talita antes de vir para a escola,

*Era mais difícil, era mais difícil porque era mais eu, ficava mais com eu. Às vezes se deixasse com uma pessoa dizia não sei o que Talita quer, Talita tá chorando ficava bem*



*mais difícil de se comunicar com as pessoas. Agora não, ela fica mais solta, as pessoas, têm gente que já sabe o que ela quer. Às vezes, ela mesmo já vai pegando nas paredes, vai. Mais antigamente, antes de vir pra escola era mais difícil. Talita era mais devagar, ficava mais deitada.*

Identificamos o papel que a escola teve nas aquisições de Talita, não só em relação à linguagem, mas na própria relação com a mãe. Antes, Talita ficava numa relação de dependência ao corpo da mãe, pois as outras pessoas parece que não interagiam nem interpretavam os atos de linguagem de Talita. A escola também teve interferência na relação mãe-filha, nesse caso, vale ressaltarmos a afirmação de Vorcaro (2003, p. 210) quando menciona que “[...] a constituição da criança em sujeito é um processo de tomar corpo, conquistar seu corpo, já que esse corpo é, antes, território alheio”.

Dessa forma, com a vinda a escola, com o contato com as outras pessoas, com uma interação que não se restringia apenas ao corpo da mãe, Patrícia admite no fragmento anterior que, “[...] *Agora não, ela fica mais solta, as pessoas, tem gente que já sabe o que ela quer. [...]*”, por isso Kupfer (2000) admite que a escola seja um espaço terapêutico.

No fragmento anterior, verificamos marcadores que dão margem para inferirmos que Talita vem ocupando seu espaço, assumindo seu lugar nas interações, está passando de um estado de dependência para a independência em fazer suas escolhas, como Patrícia menciona que, “[...] *Às vezes, ela mesmo já vai pegando nas paredes, vai. Mas antigamente, antes de vir pra escola, era mais difícil. Talita era mais devagar, ficava mais deitada [...]*”.

Observamos que Talita já dá passos em busca de descobrir, de interagir, de tomar iniciativas, de, através do apoio nas paredes, explorar o ambiente, o que antes não realizava. Patrícia comenta que as aquisições não foram apenas, em relação à linguagem e à interação com outras crianças, mas em outros aspectos, conforme expressa que “*Bastante, tanto na parte dela raciocinar o tempo, a hora, pra ela manhã e tarde era mais difícil. Agora não, ela já tem aquela coisa de manhã, vou ter que ir pra escola, aí quando ela não vai, fica choramingando porque não saiu. Melhorou bastante os contatos com as outras pessoas*”. A escola também teve importância na formação de conceitos, de localização temporal, manhã e tarde. Assim sendo, a escola é um espaço

prazeroso para Talita, evidenciamos o quanto essa instituição tem sido importante. Dessa forma, a escola é espaço para aquisições na diversidade, na singularidade, é espaço de interação com o Outro/outro, e não apenas de estimulação.

Patrícia, no fragmento que se segue, diz que recentemente passou a receber orientações em relação às necessidades da filha e que isso repercutiu na própria interação com a filha, ela diz que,

*[...] Agora sim, de um tempo pra cá é que eu tô sendo mais orientada. Tô me comunicando mais. Mas no começo foi difícil, tanto que Talita assim, por Talita ter essa deficiência, aonde eu chegava muita gente não tinha contato com criança assim. Então era eu que tinha que passar o que eu sabia da professora [Cristina<sup>21</sup>] pra uma fisioterapeuta, uma TO. Porque nunca tinha pegado numa criança com essa deficiência. Então as orientações eram mais difícil.*

Será que aqui envolve apenas uma questão de informação, ou a partir do momento em que a criança passou a freqüentar a escola, a mãe passou a ressignificar a imagem que tinha constituído da filha? E com isso, passou a aceitá-la, ou seja, a adotá-la como filha, e a partir daí, como diz Patrícia [...] *Tô me comunicando mais.* [...]. Notamos que a interação mãe-filho envolve questões relativas à aceitação, à adoção.

Identificamos, dessa forma, que o diagnóstico do filho, aliado à falta de apoio, poderá, em certos aspectos, comprometer a relação mãe-filho, como Patrícia afirma no fragmento anterior que [...] *no começo foi difícil* [...]. Cabe salientarmos que esse início é de fundamental importância, pois é o período em que se dá a constituição da criança, que, nesse caso, passa por situações conflituosas que se reflete em seus atos.

Por isso, os “comportamentos” hipoativos ou hiperativos não devem ser explicados apenas por questões relacionadas à falta de estimulação, e sim por fatores que incidiram na constituição da criança. Dessa forma, a relação mãe-filha tem um papel fundamental, como demonstra Lacan (1998), a constituição do sujeito se dá no campo do Outro-materno. Por isso, esse outro também precisa de um espaço de escuta,

---

<sup>21</sup> Refere-se ao nome fictício.

para que possa aceitar e adotar essa criança como filho, como semelhante, pois a mãe, o Outro-materno, também é sujeito barrado.

Patrícia menciona que precisou de informações em vários aspectos, sobretudo em relação à alimentação e à linguagem, mas que não foram suficientes, conforme expressa no fragmento a seguir,

*Eu acho que na parte da comida, né? Se eu tivesse tido assim dê pra ela mastigar, não tenha medo, ela não vai se engasgar, eu acho que tinha melhorado bastante. Nessa parte, eu não tive orientação. De comunicação, se a pessoa mostrasse um meio mais fácil de me comunicar com Talita ia ser excelente. Porque ia ser o que, o Braille tátil, é bem mais complicado, porque você vai. Eu acho assim, se Talita tivesse feito esse Braille tátil de pequena, mais nova, tanto eu como ela ia ser bem melhor. Se ela fosse crescendo e aprendendo esse tempo todo. Mas ela começou agora né. Ai já dificulta bastante.*

Diante da fala de Patrícia, questionamos: será se ela não necessita(va) de um espaço de escuta para que pudesse minimizar o bloqueio criado na relação com a filha, pois, por ser uma criança com uma necessidade específica, isso influenciou a relação mãe-filha? Nesse caso, os profissionais poderiam ter um papel essencial na superação da aceitação dessa filha, porém, alguns profissionais enfatizam tanto os déficits do corpo da criança, que a família caba tendo “medo” de se relacionar com a criança. Há uma tendência no campo da saúde a enfatizar os aspectos orgânicos, conforme Patrícia expressa no fragmento anterior que, “[...] *Se eu tivesse tido assim dê pra ela mastigar, não tenha medo, ela não vai se engasgar, eu acho que tinha melhorado bastante. Nessa parte, eu não tive orientação [...]*”. Isso mostra que a mãe é sujeito barrado, que também precisava do Outro para que pudesse viabilizar/autorizar o encontro com a filha.

Observamos que a alimentação que deveria ser algo prazeroso, tanto para a criança quanto para a mãe, que estabelece uma relação de afeto, passou a ser uma atividade conflituosa, que gera(va) medo, angústia. Será que esse transtorno vivenciado por Patrícia na relação com a filha era apenas desconhecimento, ou seria decorrente da não aceitação?

E, nesse caso, a mãe que necessitava de um outro/Outro para minimizar esse bloqueio, esse medo de que sua ação sobre a criança não traria mal algum, muito pelo contrário, esse vínculo dual mãe-filho cria condições favoráveis à constituição da criança e à realização da função de maternagem.

Patrícia menciona ainda que as dificuldades não foram apenas de alimentação, mas também de linguagem, de interação, que necessita de um outro para mostrar-lhe que os déficits auditivos e visuais não se constituem obstáculos à interação com a criança surdocega, pois o corpo da criança é capturado pelo funcionamento da linguagem.

Assim sendo, parece que a mãe também precisa de um outro/Outro que possa viabilizar esse encontro com a filha e minimizar a barreira estabelecida que dificulta a interação entre as duas, ou seja, ser intérprete do funcionamento de linguagem.

Nesse sentido, Patrícia menciona no fragmento anterior que, “[...] *se a pessoa mostrasse um meio mais fácil de me comunicar com Talita ia ser excelente [...]*”. É certo que para a mãe assumir o papel de intérprete dos atos de linguagem e interagir com o filho, ela precisa do outro/Outro.

Desse modo, Patrícia também mencionou que tem dificuldade com a modalidade de linguagem que os profissionais estão adaptando a sua filha, mencionando que, “[...] *Porque ia ser o que, o Braille tátil, e é bem mais complicado, porque você vai [...]*”. Na escolha dos recursos de comunicação, devem ser levadas em consideração as expectativas, interesses, necessidades e dificuldades da criança e da família, pois pelo que nos parece, Patrícia está com dificuldades em compreender a linguagem da filha através da Libras tátil.

Ela comenta ainda que as dificuldades de interação com a filha são acentuadas pelo fato de que Talita passou muito tempo sem ter um trabalho voltado para língua(gem), conforme expressa, “[...] *Eu acho assim, se Talita tivesse feito esse Braille tátil de pequena, mais nova, tanto eu como ela ia ser bem melhor. Se ela fosse crescendo e aprendendo esse tempo todo. Mas ela começou agora né. Aí já dificulta bastante [...]*”.

Patrícia pode estar com a razão. Talita era para ter um trabalho voltado para a linguagem, conforme defendemos neste trabalho, que a proposta pedagógica e/ou terapêutica tem que ser um trabalho de linguagem fundamentado em perspectivas teóricas, em que o outro passe a ser intérprete do funcionamento de linguagem, para que

possa haver ressignificação e deslocamento de sentidos que permitam abordar a relação sujeito-linguagem.

Desde que se descobriu o diagnóstico de surdocegueira, que se deu ainda na maternidade, Talita frequenta atendimentos clínicos e educacionais e a mãe vê o quanto a filha necessita desse trabalho, ao mesmo tempo em que lamenta por não tê-lo tido logo que começou a frequentar as intervenções pedagógicas e terapêuticas.

Isso mostra também que alguns profissionais se apegam tanto ao corpo biológico, que precisam trabalhar coordenação motora, equilíbrio, os processos psicológicos – atenção, percepção, concentração - que se esquecem de trabalhar linguagem, ou melhor, de interagir com a criança. Ressaltamos não a interação com a finalidade de estimulação, mas interação no sentido de ter ressignificação, deslocamento de sentidos, funcionamento de linguagem.

Talvez Talita esteja sendo inserida em um trabalho de linguagem por ter já atingido o desenvolvimento cognitivo esperado, ou seja, está apta a aprender o “conhecimento linguístico”, o que é uma concepção restrita. Isto mostra a concepção que alguns profissionais adotam da linguagem: primeiro trabalham os pré-requisitos depois trabalham linguagem e, nesse caso, resta à criança passar por estimulações pedagógicas, psicopedagógicas, fonoaudiológicas, fisioterápicas, de terapia ocupacional com ênfase nas estimulações sensoriais, para depois, só depois, iniciar um trabalho de linguagem.

Estes profissionais trabalham algo em comum: o corpo, no sentido de que necessita ser reeducado, habilitado, curado, e nunca um corpo que é capturado pela palavra do outro/Outro. É lamentável que não vejam a criança surdocega com um corpo submetido à ordem da linguagem. Parece que para alguns profissionais a linguagem é um acessório à parte, que à medida que a criança desenvolve o corpo, ou melhor, à medida que a criança passa a ter domínio sobre seus movimentos, que foram organizados os processos psicológicos, ela estará apta a usar a ferramenta língua(ge)m.

E o que resta a alguns destes profissionais é higienizar a linguagem da criança, ou melhor, excluir mesmo, porque com a concepção que alguns profissionais adotam, não tem como ter linguagem. Por isso, adotamos a Perspectiva Linguística de De Lemos como possível teorização deste trabalho, uma vez que para a autora, o corpo da criança não é um corpo biológico, e sim *pulsional*, da mesma forma que a linguagem não é um simples acessório, nem tão pouco está subordinado à cognição, mas sim, à linguagem como causa de haver sujeito, e que o outro assume um papel, não

de estimulador, mas sim de intérprete do funcionamento de linguagem. Isso porque somente com a interpretação há diálogo, funcionamento de linguagem, deslocamentos de sentidos, ressignificação, permitindo, dessa forma, abordar a relação corpo-sujeito-linguagem.

#### **4.2 Análises das entrevistas com professores de surdocegos**

Este trabalho tem como objetivo geral refletir sobre a aquisição da linguagem de crianças surdocegas a partir do discurso de mães e de professores, bem como a partir de práticas escolares, à luz da Perspectiva Linguística de Cláudia de Lemos que implica a hipótese do inconsciente. Por objetivos específicos temos, analisar a aquisição de linguagem de crianças surdocegas a partir do discurso de mães e de professores; analisar a influência da escola na aquisição da linguagem da criança surdocega, e na relação mãe-filho; e analisar os construtos teóricos que fundamentam a prática pedagógica, especificamente, de linguagem adotada por professores. Tendo em vista que não podemos esquecer que a escola é lugar de aquisição, constituição subjetiva, de funcionamento de linguagem, e que o professor exerce uma função, não apenas de repassador de conteúdos, nem apenas de estimulador.

Por isso, não poderíamos deixar de falar, mesmo que de forma sucinta, sobre a relação surdocegueira, aquisição da linguagem e escola, pois as concepções que os professores construíram sobre a linguagem, a criança, as aquisições e as aprendizagens são determinantes no trabalho pedagógico, como também na relação professor-aluno, já que partimos do princípio de que a prática pedagógica é sobretudo uma prática de linguagem, que, necessita de uma teorização sobre a própria linguagem, e sobre o sujeito. Desta forma, as análises das entrevistas com professores de surdocegos foram formadas em dois temas, que passaremos a discutir a seguir.

**Tema 1: Surdocegueira, aquisição de linguagem e escola.****(O Discurso de professores de surdocegos: P1)**

Sendo as escolas um dos pontos principais para a inclusão de surdocegos, faz-se necessário que os profissionais da educação tenham uma compreensão mais aprofundada destes sujeitos. Nesse caso, no que se refere à concepção sobre a surdocegueira, P1 menciona que não tem conceito algum, pois a prefeitura da Cidade do Recife não ofereceu capacitação para professores e estagiários. Salienta ainda que discorda da política de inclusão de alunos com necessidades específicas de aprendizagem na escola regular, pelo fato de docentes e estagiários não estarem preparados para lidarem com a heterogeneidade, conforme menciona no fragmento a seguir.

*O meu conceito, assim no meu caso, de conhecimento nenhum. Agora o que acharia sobre a inclusão, que hoje em dia não concordo, porque o estagiário não tem uma capacitação, não tem conhecimento. Eu apenas faço pedagogia, se fosse assim pelo menos um aluno que tivesse especialização em educação especial aí era outro nível, no caso. Né? Mas pra uma pedagoga que trabalha com educação infantil e pega uma inclusão, acho que não condiz não.*

O recorte do discurso de P1 evidencia questões críticas em relação ao (des)conhecimento das necessidades específicas dos alunos do sistema público de educação, como também a inserção de estudantes para atuarem como professor regente, o que, por não se constituir objeto desta pesquisa, não nos deteremos neste foco. Esse, talvez, possa ser um dos fatores que levam os professores a discordarem da inclusão, especialmente pela falta de uma formação que englobe discussões, as quais os cursos

de graduação ainda não dão ênfase, embora a formação em si não seja suficiente, pois a inclusão envolve questões que vão além dos métodos e técnicas de ensino especializado.

P1 reconhece que a formação ainda deixa a desejar, conforme mencionou no fragmento anterior que, “[...] *Eu apenas faço pedagogia, se fosse assim pelo menos um aluno que tivesse especialização em educação especial aí era outro nível, no caso. Né? [...]*”. P1 parece revelar certa insatisfação em relação à formação, o que coloca impasses à linguagem dos alunos, pelo fato de não haver uma formação que procure destacar este aspecto de forma mais aprofundada.

Será que os cursos de capacitação em educação especial seriam suficientes para viabilizar a atuação dos professores? Ou uma formação mais sólida referente à linguagem e à própria concepção de sujeito seria mais indicada aos professores? Estaria P1 mencionado que um curso de capacitação seria importante apenas por ter um conhecimento sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos, ou por ter uma instrumentalização sobre os métodos e técnicas de reabilitação da deficiência dos alunos? Há um ponto a ser repensado nas políticas de inclusão: a formação dos professores, que, por sua vez, coloca impasses em sua atuação em relação à linguagem, à aprendizagem e à subjetividade dos educandos.

No fragmento a seguir, P1 sugere iniciativas que poderiam viabilizar de maneira eficaz a atuação dos professores em salas inclusivas, e com isso atender às necessidades de aquisições e de linguagem dos alunos, conforme defende em sua opinião da seguinte forma:

*Eu achava assim, primeiramente, a capacitação e os materiais, Né? E, os livros didáticos, e também assim todos os materiais, papel ofício, lápis, o livro, porque do livro eu vou saber assim como me expressar e como fazer aquele exercício, tem que ter um. Não tenho nada. [...] o que dificulta é isso, a falta do material didático. E, completo, tem que ser completo, né? Porque crianças é com linguagem de sinais e visão baixa requer, é o material didático melhor, acima do que é comum [...]. [...] o problema aqui é a baixa visão, a baixa visão é o problema é esse que eu acho a dificuldade maior. Sim, a hiperatividade também, porque tem um que tem os três surdez, hiperatividade e baixa visão.*



O discurso de P1 marca preocupação em ter uma formação que contemple aspectos que a formação inicial deixa a desejar. Isso mostra que P1 sabe que algo lhe falta, e que essa falta pode colocar um impasse em sua atuação como professora. Outrossim, mostra que o professor também é barrado pelo seu desejo de mestre, conforme Kupfer (2000, p. 94) menciona que, “o professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente”, e acrescenta que é “[...] esse desejo que o impulsiona para a função de mestre”. Este é um ponto relevante para a formação de P1 em querer saber mais, ter conhecimentos sobre a singularidade para que possa lidar com a heterogeneidade dos educandos.

Por outro lado, P1 menciona que, além da capacitação, os materiais escolares também são de relevante importância para a atuação do professor. Dá ênfase ao livro didático, quando fala dos materiais escolares, e justifica-se da seguinte maneira: “[...] porque do livro eu vou saber assim como me expressar e como fazer aquele exercício, tem que ter um. Não tenho nada. [...] o que dificulta é isso, a falta do material didático.” A estagiária diz que sente necessidade de um apoio didático ou de um manual de instruções de como interagir com o aluno? Isso, talvez, seja decorrente da formação que enfatiza a adoção de métodos e abordagens de ensino e, com isso, leva o professor à aplicação de testes prescritos nos manuais de educação. Será que a falta de interação professor-aluno se dá apenas por questões sobre o conhecimento da deficiência, ou envolve uma questão de aceitação do aluno?

Essa concepção de fazer educação restringe a atuação do professor apenas a executar procedimentos normativos, e isenta-o de assumir a função de educador crítico-reflexivo (ALARCÃO, 1996). Ser professor deveria ser mais do que executar procedimentos, e sim, assumir a posição de sujeitos críticos da realidade escolar e social dos alunos. No fragmento anterior, P1 enfatiza que o livro didático deveria existir, mas a escola não oferece. Estaria, dessa forma, P1 passando a responsabilidade de educar apenas ao livro, como se fosse a solução, e com isso, não teria participação alguma, apenas a de executar o que está prescrito, inclusive de como interagir com os alunos, sem refletir sobre o que é sugerido? Talvez, essas questões deveriam ser pontos de reflexão para professores e estudantes, futuros professores.

Cabe destacarmos que os livros didáticos apresentam suas limitações, pois neles não há espaço para a heterogeneidade, e sim para a criança universal que segue a linearidade de aprendizagem. Nos referidos livros parece não haver lugar para a

linguagem e aprendizagem de crianças surdas, cegas, surdocegas... Porém, mesmo assim, em alguns casos eles podem contribuir como auxílio à prática pedagógica.

No fragmento anterior, além de P1 mencionar a necessidade de uma especialização e destacar a importância do livro didático, ela apresenta uma outra dificuldade que seriam as deficiências dos alunos, com ênfase nos problemas visuais, conforme diz que, “[...] o problema aqui é a baixa visão, a baixa visão, é o problema é esse que eu acho a dificuldade maior. Sim, a hiperatividade também, por que *tem um que tem os três: surdez, hiperatividade e baixa visão [...]*”. Este recorte sugere que a concepção que a professora tem da criança e dos diagnósticos pode interferir nas interações professor-aluno, pois olhar a criança apenas como um corpo lesionado e por uma lista de diagnósticos, provavelmente influencia a relação professor-aluno, conseqüentemente, a interação no ambiente escolar.

Já com relação aos construtos teóricos que fundamentam a prática pedagógica, P1 nos informa que adota uma filosofia construtivista de ensino, tendo como base fases avaliativas, e acrescenta que,

*Ah, como professora, é construtivista, eu analiso ele, é pela diagnóstica, a formativa e a avaliativa. Mas não como prova, avaliando os alunos em sala de aula e os exercícios. Agora, no caso dessas crianças especiais eu não posso avaliar, porque eu não tenho aquele conteúdo, eu não tenho como passar o exercício pra eles. Não me informaram, vi apenas um papel que as mães trouxeram, aí disse que era pra pintar as bordas e as letras grandes, mas quer dizer que eu tinha que ter um um apoio didático, material pra conhecer como fazer aquele exercício para as crianças. No meu pensar é esse, o conhecimento como fazer, preparar o exercício para as crianças, eu não tenho, fico perdida, preocupada, eu, eu, realmente, estou preocupada com eles, por não passar algo melhor praquelas crianças.*

A partir do fragmento de P1 poderíamos questionar: não estaria a sala de aula dividida em dois grupos de alunos, um grupo formado por alunos que não apresentam nenhuma necessidade específica de aprendizagem, e outro por um grupo de alunos que são surdocegos? Com relação ao primeiro grupo, P1 menciona que adota uma proposta construtivista, baseada por avaliações, incluindo a diagnóstica, a

formativa e a avaliativa. Já com relação aos alunos surdocegos, parece explícito que não há como adaptar essa filosofia a esse público de alunos, pois enfatiza que, “[...] no caso dessas crianças especiais, eu não posso avaliar, porque eu não tenho aquele conteúdo, eu não tenho como passar o exercício pra eles [...]”.

Isso mostra que a formação docente e os construtos teóricos ainda são caracterizados para educação de alunos universais, que se enquadram no perfil estabelecido. Consequentemente, quando o aluno não segue essa linearidade estabelecida, o que resta é excluí-lo das aquisições, aprendizagens e avaliações. Por outro lado, questionamos se os professores estão saindo das instituições de ensino superior sabendo adaptar a proposta pedagógica a realidades dos alunos.

O discurso de P1 sugere que, de fato, há necessidade de uma formação mais sólida, que contemple aspectos que as formações iniciais não estão contemplando, como também, há necessidade dos professores e estagiários serem acompanhados, e a partir disso, possam refletir sobre a prática pedagógica. Conforme P1 menciona em relação às necessidades de educação e linguagem dos educandos “[...] *Não me informaram, vi apenas um papel que as mães trouxeram, aí disse que era pra pintar as bordas e as letras grandes, mas quer dizer que eu tinha que ter um um apoio didático, material pra conhecer como fazer aquele exercício para as crianças [...]*”.

De fato, talvez seja necessário que os professores tenham uma compreensão que vá além dos métodos, teorias e filosofias de ensino, é preciso conhecer a criança que adentra o espaço escolar e, com isso, ressignificar a prática pedagógica como uma prática que precisa ser refletida, questionada, construída, desconstruída e reconstruída, e nunca restrita apenas à execução de procedimentos normativos prescritos.

Aliado a uma formação inicial que deixa a desejar e a uma formação continuada que parece contribuir pouco, o que resta aos professores é “[...] *fico perdida, preocupada, eu, eu realmente estou preocupada com eles, por não passa algo melhor pra aquelas crianças [...]*”. Talvez, os professores não ofereçam algo melhor do que já oferecem pelas limitações decorrentes das formações iniciais e continuadas, como também pelas escolhas teóricas. O que percebemos é que é necessário conhecer a criança que chega à escola, e não apenas os métodos, filosofias e abordagens e ensino.

Já com relação à concepção de linguagem, P1 não deixa clara a concepção que adota, apenas diz que,

*No caso, assim eu vim entender alguma coisa, porque tem uma intérprete na minha sala ai. Eu conheci a língua do sinal, que é a libras, né? Isso, ai eu entendo, mais ou menos o que a criança quer, mas ela ainda não, não ta adaptada ainda. Ela não aprendeu, ambas não aprenderam, mas eu ainda consigo aprender primeiro do que elas com a intérprete.*

O fragmento anterior sugere que foi na escola que P1 teve o primeiro contato com a Língua de Sinais (LIBRAS), mais que esse aspecto parece não ter maiores problemas porque há uma intérprete presente na sala de aula. Mesmo assim, é preciso refletir sobre a interação professor-aluno, uma vez que, essa situação que de um lado: o professor não tem conhecimento da Libras; e, por outro: será se o professor não transfere para o intérprete seu papel de professor e, com isso, a interação professor-aluno possa sofrer interferência?

P1 refere que compreende os alunos surdocegos, porém eles não a compreendem porque ainda não aprenderam à Língua de Sinais. Será se de fato os alunos não a compreendem? Será se P1 não estar descartando a linguagem da criança, pela concepção de linguagem adotada que se respalda no ideal de língua –ideal de língua entendido como possível de descrição e análise, especialmente materializada pela fala- consequentemente, inacessível aos alunos surdocegos?

Em relação à avaliação de linguagem, P1 menciona que realiza apenas com os alunos ouvintes e videntes, já com os surdocegos não realiza, conforme acrescenta que, *“no caso, os alunos que não são inclusos, sim. Mas os, eles não. Como se eles tão em adaptação de aprendizagem? Que eles tem que aprender, e, nos já estamos em junho e nada foi feito. Não, não teve capacitação”*. O discurso de P1 sugere que, talvez, possa haver higienização da linguagem dos alunos surdocegos por não atingirem o ideal de língua. Isso não se daria pela própria concepção de língua e linguagem adotada nas propostas pedagógicas? Nesse caso, para que o surdocego possa ser incluído, faz-se necessário que inclua o corpo submetido aos efeitos de sentidos. P1 segue comentando sobre a avaliação, expondo que,

*Da forma geral, tem aqueles conhecimentos básicos da educação infantil, que a gente coloca a coordenação motora, se eles têm uma boa coordenação é fazendo exercícios normativamente para os normais. E, no caso, das crianças porque apesar que eles são, que eles tem, é, é surdez e baixa visão. Aí como que eu não fui preparada no caso. Aí pra passar isso, pra falar com eles fica, fica difícil, na linguagem de libras fica até mais fácil, mas o pensar se eles, como eles tão vindo, como seria o tamanho, aí fica difícil. Os outros não, eu sei que tá que são normais pela idade ou não.*

A partir do fragmento anterior, identificamos a concepção de linguagem, de criança e de corpo que prevalece na formação dos professores que, posteriormente, colocam em prática na escola. P1 menciona que avalia os alunos por meio dos conhecimentos básicos da educação infantil entre eles, a coordenação motora, e ao mesmo tempo, enfatiza que tal avaliação é para os alunos normais, ou seja, as crianças que seguem o curso normal de desenvolvimento baseado na idade cronológica, conforme menciona que avalia “[...] *fazendo exercícios normativamente para os normais [...]*” e “[...] *Os outros não, eu sei que tá que são normais pela idade ou não [...]*”.

É interessante enfatizarmos que esse padrão de normalidade corresponde ao corpo biológico que se desenvolve ancorado nas escalas de desenvolvimento. Essa perspectiva desenvolvimentista postula a crença na homogeneidade, e que na prática, professores passam a lidar com uma criança real, portanto, heterogênea que em nada corresponde às escalas de normalidades ancoradas na idade cronológica.

Observamos que, por assumir uma concepção de corpo biológico, a Pedagogia amordaça o corpo da criança surdocega, por não dar espaço, já que ele é deficitário. Essa é uma concepção restrita. No discurso de P1 faz-se presente um interdiscurso que prevalece nos estudos da pedagogia, ou seja, optam por ver a criança apenas como sujeito epistêmico. Optar por ter uma concepção restrita da criança e da linguagem na formação dos professores é colocar um impasse na atuação dos docentes, como também a inclusão dos alunos, como mencionou P1 “[...] *que eles têm é surdez e baixa visão, aí como que eu não fui preparada no caso [...]*”. E, de fato, os professores parecem estar chegando às salas de aulas para desenvolver uma prática de linguagem na

educação infantil sem ter um conhecimento aprofundado sobre a linguagem e sobre a criança.

Será que os professores ainda são formados para a educação de um sujeito epistêmico, que segue uma linearidade preestabelecida? Diante disso, outra questão se impõe: até que ponto as instituições de ensino superior estão formando professores para a educação inclusiva? Pois parecem seguir como as mesmas concepções e os mesmos construtos teóricos que não dão espaço para pensar na singularidade da criança como um ser de linguagem. P1 menciona que os alunos surdocegos compreendem algumas informações na sala de aula e acrescenta que,

*Mesmo numa atividade comum eu creio que sim, ela entende que aquilo ali é um exercício é um A, ela até faz, uma criança, mas a outra ela faz livremente quando dá o papel e o lápis aí ela faz uma bola, como se fosse um O ou um A. Ela entende que ali tem que fazer alguma coisa, ele rabisca. Então, eu acredito que tem uma motivação que eles aprendam. Agora tem que ter um preparo né?, Uma capacitação que seja condizente com aquela criança, eu acredito assim.*

P1 menciona um pouco das atividades em sala de aula, ressaltando que um dos alunos demonstra compreender as atividades que são desenvolvidas, e que existem atividades a que a professora atribui sentido. Notamos que P1 menciona, também, que a aluna compreende a funcionalidade da escrita e que a partir dos rabiscos, a professora interpreta como vogais. Por outro lado, P1 também se refere ao outro aluno, mas não deixa clara sua participação em sala de aula, pelo que o recorte sugere, sua participação não é muito observada, como ela menciona, a menina escreve, compreende, já ele apenas “[...] *rabisca* [...]”, como se ele não fizesse atividade alguma.

Será que P1 não está estigmatizando o aluno por ser rotulado como portador de hiperatividade aliado à surdocegueira? Será que esses diagnósticos não servem de pano de fundo para que o professor só enxergue incapacidades, e não procure acessar as significações a partir dos rabiscos? Em outros recortes do discurso de P1, ela se refere a este aluno como portador de três rótulos: surdez, baixa visão e hiperatividade, e que este último parece ter um peso maior.

Além disso, no fragmento anterior, P1 menciona que, “[...] *tem uma motivação que eles aprendam [...]*”, o que é importante, pois ela já compreende que os alunos têm uma pulsão pelo conhecimento e, nesse caso o professor tem um papel essencial. Ao mesmo tempo, P1 também diz que, é preciso fazer uma capacitação, ou seja, um estudo mais aprofundado, “[...] *Agora tem que ter um preparo. Né?, uma capacitação que seja condizente com aquela criança, eu acredito assim [...]*”.

Nesse sentido, a inclusão também deve ser repensada na perspectiva dos professores, pois eles são sujeitos tanto quanto os alunos, sujeitos desejanter. O que ocorre na atualidade é uma redução da função de professor e de aluno, isto é, o primeiro é visto apenas como repassador de conhecimentos, e o segundo como um sujeito epistêmico, cuja relação com o saber é de acúmulo de conhecimentos.

Já com relação às atividades em sala de aula, P1 menciona que as crianças participam de algumas atividades, e de outras não, acrescenta que,

*Não todas, como lhei falei brincadeiras e danças, apenas brincadeiras e danças. Mas dramatização, teatro, expressão corporal, não. Eu tenho que passar assim pra intérprete, pra passar pra um, pro outro é difícil. Porque ele tem um diagnóstico de hiperatividade que ele também tem, aí ele é muito difícil ficar parado. Mas a outra criança ela absorve assim, gestos.*

Há no fragmento anterior dois aspectos relevantes: um que se refere à participação dos alunos surdocegos nas atividades escolares com os demais. Porém, para P1, os alunos surdocegos são excluídos do trabalho pedagógico relacionados à expressão corporal, justamente desta atividade em que o corpo tem um destaque essencial. Isso talvez seja em decorrência da concepção de surdez e de cegueira adotada nos trabalhos pedagógicos, que se referem apenas a déficits orgânicos. Já com relação ao segundo aspecto identificado, este refere-se ao lugar que um dos alunos surdocegos ocupa no discurso de P1, como um aluno que porta um déficit a mais, que é a hiperatividade.

Este rótulo ocupa um lugar central no discurso de P1, o que corrobora para que influencie o olhar que o professor tem sobre o aluno. Será que o lugar destinado aos alunos surdocegos na escola não é um lugar marcado pelo estigma da deficiência que

interfere na interação professor-aluno? Esse diagnóstico parece ter um efeito não só sobre a dinâmica familiar, mas também na dinâmica escolar. Como argumentamos anteriormente, o que dificulta a interação da criança surdocega com ouvintes/videntes não são os déficits auditivos e visuais, e sim a concepção que o outro possui sobre a criança.

Já em relação à inclusão de surdocegos em sala regular da educação infantil, observamos contribuições significativas não apenas nas aquisições de Camilla e de Thiago, mas também na das demais crianças, que passaram a lidar com a heterogeneidade humana. Isso remete a que à inclusão de alunos com necessidades específicas de linguagem e educação em salas regulares favorece ambas as partes, conforme identificamos no fragmento a seguir,

*[...] eles acham ótimo. Interessante que há um respeito, assim na sala apesar de que são crianças de 4 anos [...] eles têm um respeito por ela [refere-se à instrutora surda], que no começo não tinham, chamava ela de muda. É mas nós passamos uma ética pra eles não falar, os valores, princípios de respeito, solidariedade humana que ela é uma cidadã comum. E eles compreenderam isso, que ela é tão normal como nós, apenas ela é diferente no sentido que ela fala libras e nós não. Mas podemos aprender também. E eles entenderam e quando falam com ela fala tia em sinais e fala que quer ir ao banheiro para fazer as necessidades em sinais. Aí eles já respeitam.*

Fica explícito, no fragmento anterior, que, entre as crianças há uma aceitação da diferença na escola, o que faz com que a professora fique surpresa, pois são alunos de quatro anos de idade, isso mostra que o preconceito não é inato, ele é transmitido pela memória da linguagem. É a cultura que transmite os valores e princípios, como menciona Lacan (1998), o sujeito se constitui a partir do Outro/outro. Salientamos que a memória discursiva não é estática, é dinâmica, como também não é construída, ela está em constante processo de construção, desconstrução e reconstrução, e que quando esses alunos passam a lidar com a heterogeneidade na escola, há espaço para que se constituam nessa cultura inclusiva, como também construam uma cultura nova. Ou seja, uma reconstrução dos conceitos institucionalizados na sociedade.



Como menciona P1 “[...] *nós passamos uma ética pra eles não falar, os valores, princípios de respeito, solidariedade humana que ela é uma cidadã comum [...]*”. Dessa forma, a escola passa a ser um espaço não apenas de repassar um conjunto de normas éticas, como passa a construir uma formação discursiva de que não há mais espaço para o anormal, nem para o patológico, e sim para o heterogêneo. O fragmento anterior também sugere que a sala torna-se aos poucos um espaço bilíngüe, ou seja, Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Apesar de não ser o objetivo da proposta pedagógica da escola ser bilíngüe, - com a presença da intérprete de Libras, juntamente com a da instrutora de Libras - que é surda – constituiu-se um espaço em que os alunos foram imersos na língua, ou seja, no funcionamento de linguagem. Ou melhor, capturados pelo funcionamento da língua, conforme afirmam os trabalhos de De Lemos (1999, 2003, 2006, e outros). P1 diz que, os alunos “[...] *entenderam e quando falam com ela [refere-se à instrutora, surda], fala tia em sinais e fala que quer ir ao banheiro para fazer as necessidades em sinais [...]*”.

Os significantes em Libras presentes no discurso da instrutora passam a circular no discurso das crianças. É interessante notarmos também que as crianças se dirigem à instrutora surda por meio da língua de sinais, e não apenas por meio da fala. Assim sendo, a instrutora surda passa a ocupar um lugar no discurso das crianças ouvintes.

No que tange a esse aspecto, identificamos não apenas no discurso de P1, como também nas visitas a sala de aula, o que o discurso de P1 sugere que, de fato, a sala de aula tornou-se um ambiente bilíngüe, pois os alunos ouvintes e videntes, juntamente com os surdocegos, foram inseridos no funcionamento da Língua de Sinais. Isso mostra que as crianças foram capturadas pelo funcionamento da língua, conforme identificamos no fragmento que se segue, quando P1 menciona a aquisição da Libras por alunos ouvintes, “*também, na sala. Agora, as coisas mais simples porque as mais pesadas é para as crianças mesma. Porque senão é, eles não vão prestar atenção, assim na avaliação deles mesmo não vão querer fazer mais no papel e fazer nos sinais*”.

O fragmento anterior leva-nos a questionar: estaria P1 preocupada com o fato de os alunos ouvintes adquirirem a Libras, conforme atesta ela que os sinais de Libras são mais simples e eles podem adquiri-lo, já os mais complexos seriam indicado aos surdocegas? P1 justifica tal preocupação alegando que os alunos não vão prestar atenção, não vão mais querer a escrita, e sim a Libras, será? O fato de a Libras ser

novidade para os alunos, de ser uma modalidade de linguagem, mais uma forma de interação que eles passam a adquirir, é natural que chame a atenção das crianças.

**Tema 2: Aluno-professor: Interações no ambiente escolar**  
**(O Discurso de professores de surdocegos: P1)**

Com relação às interações no ambiente escolar, P1 menciona várias estratégias que favoreçam a interação professor-aluno. Porém, ao mesmo tempo, expressa suas dúvidas e incertezas em decorrência da singularidade das crianças, conforme destacado no fragmento a seguir,

*No caso dessas crianças, das especiais? Quando eu coloco assim roda de conversar, aí eles não ouve [...] aí tem a intérprete, mas eles não sabem os sinais ainda totalmente. Agora que um tá aprendendo, ainda como ir ao sanitário e fazer as necessidades. Mas o outro não. Só isso. Mas as outras coisas que a tia fala, que o professor fala pra passar pra eles é as histórias, os debates, dramatização, o teatro, a participação, a dança eles até eles conhecem quando a gente bota o sinal pra dançar, eles gostam é a maior animação. Mas é a única coisa de expressão que eu posso ter deles.*

No recorte anterior, o que chamamos a atenção refere-se à iniciativa de P1 em propor atividades diversificadas e, ao mesmo tempo, se deparar com as limitações das crianças, conforme enfatiza que propõem que os alunos participem da roda de conversas. Mas em seguida, argumenta que eles são surdos, em seguida encontra uma alternativa que é a intérprete, mas posteriormente enfatiza “[...] *mas eles não sabem os sinais ainda totalmente* [...]”. Será?

Notamos que P1 parece encontrar apenas empecilhos que limitam a participação dos alunos surdocegos nas atividades escolares. Será que isso não se dá

pelas concepções de criança, de surdocegueira, de corpo e de linguagem adotadas pelas práticas pedagógicas? Já em relação à interação professor-aluno, P1 segue afirmando que já estabeleceu interação, menciona ainda que os alunos já a identificam como professora, conforme expõe que,

*Ah, sim. Com certeza, eles interagem comigo. Apesar de que a intérprete entende, Né? Mas ele interage. E eu sinto que ela sabe que eu sou a professora, acho incrível que os alunos – eu não digo que sou a professora, e digo nós todos que estamos ali somos professores deles. Mas ele sente que eu sou a professora e os especiais também. Acho que existe essa interação. Quando é na, quando um tá bravo ele corre e me abraça logo, e não quer elas. É como se fosse assim, como se tem uma pessoa de frente que domina, que domina a área da educação, por que elas estão ali só para proteger, e assim passar algo pra eles.*

No fragmento anterior, P1 deixa explícito não apenas que já estabelece interação com os alunos surdocegos, como também há laço afetivo entre professor-aluno, da mesma forma que os alunos já a identificam como professora. O que chama a atenção de P1 é o fato de os alunos a terem como professora, apesar de ter outras pessoas na sala, isso mostra que o professor assume uma função, conforme ela enfatiza “[...] *ele sente que eu sou a professora e, os especiais também. Acho que existe essa interação [...]*”. Por isso, argumentamos neste trabalho que o professor tem uma função mais ampla e importante do que apenas de estimulador ou de repassador do conhecimento.

Ao mesmo tempo em que P1 expressa a identificação dos alunos com ela, enquanto professora, deixa transparecer seu “domínio” em relação à função que exerce na sala de aula, conforme deixa explícito quando menciona que “[...] *É como se fosse assim, como se tem uma pessoa de frente que domina, que domina a a área da educação, por que elas estão ali só para proteger, e assim passar algo pra eles [...]*”.

Não é apenas o conhecimento do magistério que atribui um status de professor, o que o difere das demais pessoas que estão na sala, mas sim a função que o professor ocupa, ou seja, a função de Outro/outro. Na visão de P1, professor educa e as

demais cuidam dos alunos. Observamos ainda que esse fato dá realização a P1, por dominar a educação, por exercer sua função de educador.

Em relação à interação professor-aluno, P1 menciona que estabeleceu vínculos com os alunos surdocegos, e assim, proporcionou interação, conforme enfatiza a seguir: *“Acho, eu sinto, por que nesse caso, aí eu acho que o principal é o amor. Né? Se você tá na educação e não tem aquele amor, você realmente não consegue se comunicar com essas crianças. Né? Mas quando você tem amor, compreensão aí você vai mais além, eu acredito assim”*.

Chamamos a atenção neste recorte de P1, quando menciona que para interagir, comunicar, educar é preciso amar, ou seja, é preciso que haja identificação, que o professor aposte nas aquisições dos alunos, que o professor se reconheça na imagem dos educandos e na função de educador/mestre. Isso mostra que a relação dos profissionais da educação com o ensino não é apenas de repassador de conhecimento, e sim, porque há identificação com o fazer pedagógico, pois se não há identificação com o fazer pedagógico e com os alunos, nas palavras de P1, o professor “[...] realmente não consegue se comunicar com essas crianças [...]”.

Assim, como argumentamos nas análises das entrevistas com as mães de surdocegos, fica claro que para interagir é preciso que a mãe o adote como filho, que se veja na imagem da criança, para que haja identificação, e com isso, haja interação. Da mesma forma são os professores. Por isso, argumentamos neste trabalho a necessidade de uma visão mais ampla da criança, do sujeito, da linguagem e da própria função que exercem na constituição, nas aquisições e aprendizagens dos alunos.

Desse modo, questionamos se seria preciso repensar a inclusão, tendo uma visão mais ampla da criança e do professor enquanto sujeitos cindidos pelos efeitos de linguagem, pelos efeitos de sentidos, vistos enquanto sujeitos desejanteres?

**Tema 1: Surdocegueira, aquisição de linguagem e escola.**

**(O Discurso de professores de surdocegos: P2)**

Argumentamos que as formações, tanto inicial como continuada de professores para atendimentos educacionais a surdocegos traz consigo certa defasagem em relação à linguagem. Isso foi possível observar nas análises dos construtos teóricos que fundamentam práticas pedagógicas de surdocegos discutidos na fundamentação teórica. Da mesma forma, P2 fala que as formações ainda não foram suficientes. Isso, talvez se dê pelas filiações dos professores às tendências pedagógicas que valorizam em muito os construtos da Psicologia da Educação, e com isso, há deficiência em relação à linguagem, pela ausência de um referencial teórico dirigido à linguagem. Será que as formações e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas ainda não refletem ênfase em um caráter tecnicista? Vejamos o fragmento a seguir extraído do discurso de P2.

*[...] por incrível que pareça, [...] os cursos ministrados pra gente geralmente, essas experiências são com meninos pós-linguísticos, meninos assim, que é mais atividades de vida diária, né? Sabe? É, assim, não nos preparam mesmo, até foi uma das reivindicações, com o bebê, com essa criança pré-linguística. No caso de João, criança que é começar de tudo mesmo. Então, todas as teorias, as apostilas [...], eu tinha um bucado de coisa que deram, li tudo. Mas a visão que vi, foi toda voltada pro pós-linguístico, aquela criança que a gente trabalha com ele por gestos. Né? O copo na frente, pra que serve o copo?, pra levar pra boca, pra comer. É colchão pra deitar, sabe como é, dando sinais, dando pistas, indicações. Mas já pro que já é, sabe, formado, tem uma certa compreensão é, escovar dentes. Toda teoria, todos os cursos que fiz era voltado para o pós-linguístico. A criança que já tem uma certa compreensão [...]*

Através do recorte de P2, no tocante à linguagem de crianças surdocegas, parece que as capacitações optam por não aprofundar questões relacionadas à linguagem. Talvez justifique pela escolha dos construtos teóricos em que não há lugar

para a linguagem. Esse é um dos pontos relevantes de discussões, primeiro porque quando o aluno chega à escola, a proposta pedagógica deve enfatizar a interação com o objetivo da criança adquirir linguagem; segundo porque a prática pedagógica é, sobretudo, uma prática de linguagem. E, para tanto, faz-se necessário uma teorização sobre a linguagem e sobre o sujeito.

Será que alguns professores não ficam fechados em seus métodos e práticas pedagógicas e, com isso, esquecem de recorrer a uma teorização referente à linguagem e ao sujeito? Consequentemente, as práticas oriundas dessa concepção, que exclui uma teorização sobre a linguagem, reduzem a atuação do professor à execução de procedimentos técnicos? O que se constitui uma das questões-problema que a educação enfrenta, ou seja, formar professores críticos-reflexivos, em vez de tecnicistas. Por isso insistimos neste trabalho que os docentes precisam ter uma formação sólida em relação à educação, à língua(gem), à criança e ao sujeito em constituição.

Ancorados na reflexão de Bacha (2003), referente à formação que os professores estão tendo, parece que, em certos pontos, ela é irrelevante para a atuação em sala de aula, como por exemplo, em relação à linguagem e à subjetividade, pois algumas formações, tanto inicial, quanto continuada, visam a instrumentalizar docentes por meio de técnicas e procedimentos de estimulação. Dessa forma, há um aprofundamento em relação à estimulação e raramente em um espaço de discussão em que os docentes possam expor suas concepções sobre a linguagem e sobre o sujeito e, a partir daí, fazer pontos que levem os professores a terem uma fundamentação mais sólida e ampla, e não se restrinjam a ser executores de procedimentos.

Seguindo-se, em relação à compreensão que P2 possui da surdocegueira e do surdocego, parece que esta ainda é marcada pelas deficiências, ou seja, pela falta, pelo déficit, conforme acrescenta que,

*Eu acho assim, eu entendo que o surdocego é o mais comprometido nos outros, em relação às demais deficiências. Porque a comunicação que eu acho essencial é o que falta pra ele, né? É uma coisa como se diz, mais comprometida, né? Requer um trabalho mais junto pra fazer com que ele me entenda, e, eu entenda ele, haja uma comunicação.*

P2 mencionou no fragmento anterior que o surdocego é o mais comprometido em comparação com as outras crianças e justifica-se que se dá “[...] *porque a comunicação que eu acho essencial é o que falta pra ele [...]*”. Será, de fato, que é a comunicação que falta? Ou é decorrente dessa visão que se compreende o surdocego apenas como uma criança que possui um comprometimento maior que impede que haja interação?

Essa visão de surdocego restrito a um ser que porta uma deficiência acaba interferindo na forma como as pessoas o olham e, conseqüentemente, como vão interagir. Porquanto não é o comprometimento auditivo e/ou visual que impede a interação do surdocego com o outro, e sim a concepção que o outro possui dessa criança como portadora de comprometimentos, deficiências, limitações. Uma vez que a criança surdocega, como qualquer criança é capturada pelo funcionamento da linguagem, conforme enfatiza os trabalhos de De Lemos (1999, 2006, entre outros). É certo que os comprometimentos possam a exercer influência, mas este aspecto não será determinante.

Já com relação à interação, a concepção de P2 refere-se à relação estímulo-resposta. Ou seja, na visão da entrevistada, há interação quando ela der um estímulo e o aluno responder a este estímulo. Conforme ela pontua “*eu entendo o seguinte, a interação é quando o sujeito tá se entendendo, né? Pelo menos eu dou um estímulo e ele me dá uma resposta. Né? E, quando aquela resposta me satisfaz, eu tô interagindo. Né? E, pronto*”. Parece que P2 concebe a interação a partir da relação estímulo-resposta, por condicionamentos, oriundos da Psicologia Behaviorista.

Isso mostra que essa corrente ainda permanece forte na educação, norteador a prática pedagógica de alguns professores. Essa percepção de interação pode ter sérias conseqüências, uma delas, entre tantas, se refere a que professores põem um impasse na sua atuação em relação à subjetividade dos alunos; à relação professor-aluno; e à própria linguagem que é vista como um comportamento. P2 refere no fragmento anterior que há interação entre eles quando oferece um estímulo e o aluno responde com uma resposta satisfatória, conforme diz, “[...] *E, quando aquela resposta me satisfaz eu to interagindo. Né? E, pronto [...]*”.

Notemos que nesta concepção adotada por P2, há higienização da linguagem, como afirma De Lemos (1992), pois os professores esperam um resposta clara e transparente, sendo que a linguagem não é clara, nem transparente, e com isso, a

linguagem da criança surdocega é higienizada, pois para haver interação entre surdocego e ouvintes e videntes, é preciso ter interpretação, deslocamento de sentido e, com isso, funcionamento de linguagem.

Em relação à avaliação de linguagem, P2 informa-nos que quando o aluno surdocego chega à escola, não realiza a avaliação. Justifica que a família, geralmente, traz o diagnóstico médico e/ou terapêutico das deficiências da criança, conforme menciona,

*Assim, quando a mãe já vem com um, encaminhamento como o meu caso, que veio com um encaminhamento dizendo tudo o que se passa com ele, faz Altino Ventura que ele é um menino surdocego, que eu tenho que trabalhar estímulos com ele. Em direção que tenho que estimulá-lo. Né? Porque, o vínculo dele só era a avó, não tinha família, não deixaram, até mesmo por proteção da família que não quer ninguém mais intervindo na vida dele [...]. No meu caso, eu não pude fazer essa avaliação lingüística. Né? Porque ele já tava com o diagnóstico de cego, eu não tinha como introduzir isso agora[...].*

A partir do que foi exposto no fragmento anterior, identificamos que há necessidade de dar atenção, também, à linguagem, pois a avaliação médica da “deficiência” busca identificar aspectos biológicos lesionados, no caso audição, visão etc, e que não há uma relação estreita entre os diagnósticos biológicos e a avaliação de linguagem, pois a linguagem não está restrita ao biológico.

Notamos que esse fator pode ser decorrente da concepção de corpo e de linguagem que está restrito ao biológico, e que para ter linguagem precisa ter um aparato biológico íntegro, que possibilite à criança adquirir e desenvolver a linguagem a partir do input.

Quando a criança não corresponde ao esperado, ou seja, não possui esse aparato íntegro, o que resta é realizar estimulações para que possa compensar o órgão lesionado, e com isso, desenvolver a linguagem. O que é uma visão restrita, pois como qualquer criança, a criança surdocega é capturada pelo funcionamento da linguagem.

Verificamos que a filiação da educação às correntes psicológicas, em especial à Psicologia Behaviorista, Cognitivista e do Desenvolvimento, põe impasses na atuação dos professores em relação à linguagem, pois, o que esta última corrente



defende é um desenvolvimento contínuo e gradativo da criança, em que à medida que, a criança desenvolve as habilidades intelectuais e motoras, ou seja, quando atinge um desenvolvimento esperado, ela desenvolve a habilidade da linguagem.

E observamos que não ocorre bem desta maneira, pois não há como enquadrar o surdocego nessa linearidade, nem subordinar a linguagem à cognição, nem muito menos a um órgão biológico, uma vez que, para que a criança possa ser imersa na linguagem, ela precisa ter um corpo desnaturalizado e submetido aos efeitos de sentido, ou seja, um corpo capturado pelo funcionamento de linguagem (DE LEMOS, 1999, 2006, e outros), isto é, um corpo que deixa de ser biológico e passa a ser um *corpolingagem* (LEITE, 2003, 1991).

Dessa forma, na avaliação de linguagem de surdocego, o desafio a ser encarado é incluir o corpo falante, pois, geralmente, o que ocorre é tentar amordaçá-lo, já que nas teorias e perspectivas de avaliação de linguagem, o corpo não é considerado como dado lingüístico, por não ter fidedignidade de descrição, categorização, avaliação e distinção entre o dado lingüístico e o não lingüístico. Porém, para que se possa incluir o corpo na avaliação de linguagem, é preciso haver resignificação, interpretação, pois a linguagem não é clara, nem transparente e o corpo clama por interpretação, por efeito de sentido. Esse talvez seja um dos empecilhos à avaliação de linguagem de surdocegos, pela concepção de corpo e de linguagem que ancora as práticas pedagógicas.

Salientamos que os professores parecem não ter domínio de realizar tal avaliação pelas informações que não são discutidas, nem pela formação inicial, nem na continuada. **Os professores parecem ficar perdidos, pois os construtos teóricos das atividades escolares não dão conta de fundamentar o trabalho referente à linguagem do aluno que chega à escola.** Isso se dá, também, pela ênfase que alguns trabalhos da área – surdocegueira - tem dado.

Tendo em vista que é esse o conhecimento que chega, pelo menos em alguns casos, aos professores, mesmo mostrando impasses, especialmente em relação à linguagem, é ele que permanece presente e determinante. Esse impasse da filiação da educação às tendências psicológica, Behaviorista e cognitivista, faz com que professores fiquem diante de uma situação problema, pois passam a lidar com uma situação, em que nas palavras de P2, “*não tem como fazer. Ainda não se quando eu vou poder avaliá-lo dessa maneira porque ele é altamente comprometido, tem muita coisa que ele não consegue chegar, que proíbe, que impede dele avançar*”.

O recorte anterior sugere que os professores não fazem avaliação de linguagem por falta de interesse, e sim por falta de um construto teórico que lhe possibilite ter um olhar diferente sobre a relação: **corpo-sujeito-linguagem**. Identificamos ainda que a concepção de linguagem e de corpo restritos ao biológico é, em partes, o colaborador para que se tenha um olhar restrito sobre a criança. Por isso que, além destas correntes teóricas não darem conta de refletir sobre a linguagem, o corpo da criança surdocega também é visto como portador de comprometimentos, ou seja, a deficiência. O déficit do corpo é que fica em evidência. A visão de só enxergar os comprometimentos no corpo da criança, impede que os profissionais tenham um olhar que ressignifique os comportamentos dela em atos de linguagem.

A pergunta que fazemos é: será que a criança realmente tem algo que proíbe seu desenvolvimento, ou esse obstáculo está no olhar de quem a olha como um corpo que falta algo, ou seja, falta a perfeição, o aparato biológico íntegro que permite o desenvolvimento convencional da linguagem?

Em seguida, P2 informa-nos que a estratégia utilizada para interagir com o aluno surdocego se dá a partir de atividades conjuntas com o objetivo de estabelecer interação professor-aluno, conforme acrescenta que o trabalho pedagógico é,

*Mais de contato, porque o critério que ficou estabelecido é dele me aceitar, de adaptação mesmo, de me aceitar, da forma dele saber que eu sou eu, e estabelecer rotina mesmo. [...]. E, tô substituindo, que foi orientado, no caso [...] substituir o maneirismo né? Ocupar pra ele esquecer. Até que aqui que ele tem conseguido, né? Ficar, como se diz assim, quando vejo ele vai e volta, que ele tem um sacudido, um tal de enfiar o dedo no olho, bota mão na boca todinha, assim, todo maneirismo dele [...]. É, como se diz, eu tentei estabelecer isso ai só. E não é mais do que isso, só isso só.*

Notemos que a professora tenta estabelecer interação com o aluno através do contato corporal, como também estabelecer rotina, ou seja, seqüências de atividades. Da mesma forma, P2 menciona ainda que foi sugerido que inibisse o maneirismo que o aluno desenvolve, com o objetivo de ocupar a atenção da criança. A pergunta que se faz é se realmente essa estratégia de inibir tais atos surte efeito positivo, pois nesse caso, seria um maneirismo ou uma estratégia de explorar o seu próprio corpo? Talvez, o que

resta ao interlocutor, nesse momento, não seria oferecer significantes para que a criança saia desses atos a que se prende ao seu próprio corpo, e passe a interagir com o outro, a encontrar prazer em interagir com o outro, fazendo, dessa forma, imergir a criança na cadeia significativa e, com isso, no funcionamento de linguagem. Sendo que, nesse caso, a interação professor-aluno seria estabelecida através do corpo. Assim, seria a interação através do corpo que levaria a criança à constituição da língua(gem).

**Tema 2: Aluno-professor: Interações no ambiente escolar**  
**(O Discurso de professores de surdocegos: P2)**

Com relação à interação professor-aluno, P2 menciona que, aos poucos, estabelece vínculos com o aluno, conforme acrescenta,

*Eu acredito que até agora que está tendo, pelas respostas que ele tá me dando. Como lhe falei, se pego ele e coloco na, na, na cadeira, na banca, ele fica, se vou por aqui atrás, tenta sentar e já senta, porque ele antes não sentava só chorava. E, e, me empurrando, como se fosse assim, sai, sai, sai, e agora, um dos últimos dias, um encontro que tive com ele, que a tia veio me trazer ele. A tia, ainda bem que você chegou porque ele tava tão desesperado que eu já tava impaciente com ele, aí quando eu cheguei que peguei ele, ele se acalmou. Quer dizer houve, acho que ele entendeu era ela que eu queria. E eu já tava possessa porque ele não tava querendo as pessoas que convive com ele, mais do que comigo. Por isso, eu acho que há essa comunicação entre ele e eu, pelas respostas que ele tá me dando.*

O recorte anterior deixa transparecer que, inicialmente, houve resistência, por parte do aluno, em interagir com a professora, mas que, com o tempo, e com as atividades na escola, João está mais receptivo à interação, aumentando assim, seu círculo de interação com a professora. Isso é sugestivo de que, apesar de João resistir à

interação, ele demonstra sinais de conseguir vencer aos poucos o isolamento e, com isso, estabelecer interação. Em relação à interação professor-aluno, P2 menciona que tem dificuldade de estabelecê-la, e, como estratégia para minimizar essa dificuldade, tenta fazer contato direto com a criança, conforme acrescenta,

*Buscar interação mesmo, porque se deixar ele dorme, e, e, ele começa a viver o maneirismo mesmo, o tempo todo. Né? Quando parado ele procura, é já com o maneirismo mesmo, é o olho [...] que até pedir para a psicóloga que tá atendendo ele lá na Fundação ver se não é um traço altista e, da, da maneira que ele se sacode, ele se bate. Mas ainda tá em diagnóstico, não fechou ainda o diagnóstico.*

Notemos, neste recorte, que a estratégia que a professora utiliza é tentar manter contato com o aluno, para que possa estabelecer interação. Esse dado mostra que a criança não demonstra, inicialmente, intenção comunicativa, pois esta presa a si mesma, ou seja, sua atenção volta-se para estimular seu próprio corpo através dos atos que a professora denomina de maneirismo. É importante destacar o contexto familiar de João, conforme analisamos anteriormente, na entrevista com a mãe, em que ela deixou transparecer uma situação tensa e conflituosa pela aceitação da condição do filho. Pelo que P2 menciona, parece que João está preso ao seu próprio corpo, e isso dificulta sua interação com o outro. Já com relação à hipótese de autismo, questionamos até que ponto poderia ajudar em benefícios para a criança, talvez pelo contrário, servisse de mais um rótulo patológico a ser atribuído ao corpo de João. Em outras palavras, uma deficiência a mais, que traria prejuízos não só na relação professor-aluno, mas, principalmente na relação mãe-filho.

## À GUIA DE FINALIZAR

---

A partir das questões suscitadas neste trabalho, em relação à aquisição de linguagem de crianças surdocegas, partimos para uma análise dos referenciais teóricos em relação à linguagem, e adotamos a perspectiva teórica em aquisição da linguagem de Cláudia de Lemos, com o objetivo de termos um olhar diferenciado sobre as questões que aqui foram postas. Isto é, almejamos, a partir do referencial escolhido, conceber a criança surdocega como um ponto de interrogação, e com isso, passar a olhar que a relação da criança surdocega com a linguagem não é apenas no sentido de comunicação, mas sim de constituição do sujeito humano. Dessa forma, é necessário haver ressignificação, e para haver ressignificação, clama-se pelo Outro. Isso mostra que a relação da criança com o Outro/outro não é apenas de negociação de informações, mas sim de espelhamento, alienação. Desse modo, a linguagem e a constituição psíquica sempre se dão na relação com o outro/Outro, pois é o Outro que doa seu corpo, sua língua(gem) para que haja espelhamento, alienação e, posteriormente, separação, coincidindo com a constituição. Ou seja, a criança toma a imagem e a palavra do outro e a faz sua, e, ao mesmo tempo, do outro/Outro.

Desta forma, este trabalho teve como objetivo geral refletir sobre a aquisição da linguagem de crianças surdocegas a partir do discurso de mães e de professores, bem como a partir de práticas escolares, à luz da perspectiva de Cláudia de Lemos, que implica a hipótese do inconsciente. Nesse sentido, os resultados indicam que tanto o ambiente familiar, quanto o escolar interferem na relação criança surdocega com a linguagem, uma vez que a linguagem vem do Outro, e nesse caso, tanto a mãe quanto o professor assumem uma função que está implicada na estruturação subjetiva e lingüística da criança.

Podemos notar ainda que a escola exerce influência não apenas na criança, como também na própria relação mãe-filho surdocego. Isso evidencia que, assim como o núcleo familiar, o escolar também é lugar de constituição subjetiva. Desse modo, não se pode tomar a linguagem da criança surdocega descontextualizada da família e da

escola, porque são instituições interdependentes, em que as crianças que freqüentam a escola também têm uma família, que estas não podem ser pensadas isoladamente, pois ambas exercem influência na constituição da criança, do sujeito em constituição.

Os resultados, a partir das entrevistas com mães de surdocegos, evidenciam que a interação mãe-filho envolve questões de aceitação, de adoção, de se reconhecer na imagem do outro. Uma vez que a singularidade da criança que não corresponde ao filho imaginário, pode, em alguns casos, alterar a forma como a mãe se relaciona com o filho, conseqüentemente, interfere entre os dois. Esse dado mostra que a interação não visa à negociação de informações, e que para haver interação, é necessário ressignificação da imagem constituída do outro.

Os resultados analisados nesta pesquisa permitem afirmar que a proposta de inserir alunos surdocegos na sala de aula regular, e/ou em espaços coletivos que os demais alunos participem concomitantemente, traz vários benefícios:

Primeiro em relação à interação desses alunos, objetivando a aquisição da linguagem. Tendo em vista que, é a partir da interação que leva a criança a língua e, que a linguagem vem do outro/Outro, ou seja, passa a se constituir o funcionamento discursivo, deslocamento de sentidos, e o outro passa a ser instância do funcionamento de linguagem, conforme afirma De Lemos (1999, 2003, 2006).

Segundo, porque essa proposta beneficia tanto os alunos surdocegos, como os alunos ouvintes/videntes, já que partimos do princípio de que a escola é lugar de construção, desconstrução de cultura e (pre)conceitos, ou seja, os alunos passam a constituir a concepção de heterogeneidade, de singularidade, e não de deficiência, nem muito menos de portador de doença.

Terceiro, porque quando o aluno adentra a escola inclusiva, ele passa a ser estudante da rede pública de ensino, passa a ocupar um lugar dentro da escola, como os demais alunos. Sobre esse aspecto, interfere, principalmente, na relação da criança com a família, pois nesse momento, a imagem que os pais e as outras pessoas têm da criança surdocega passa a mudar de doente, incapaz, deficiente, para estudante, capaz, com possibilidades de aquisições, com direito de estar incluído nos espaços coletivos. Sobre esse fator, pudemos observar nas entrevistas com as mães que a escola tem interferência na relação pais e filho surdocego de maneira favorável.

Os resultados indicaram que as crianças fazem uso de modalidades de linguagem como gestos, sinais de Libras, sendo que o toque é o principal meio das

crianças interagirem com o outro. Assim, a pesquisa mostra também que mães e professores apresentam dificuldades em interagir com criança surdocega.

Os dados ainda sugerem que a interação professor-aluno também envolve questões de aceitação e reconhecimento, pois um dos pontos que interferem a interação professor-aluno não é o conhecimento sobre os métodos e técnicas de ensino, mas sim, os conceitos formados durante sua constituição. Uma vez que o professor também é barrado pelo seu desejo inconsciente, que ocupa o lugar de mestre. Desta forma, o professor não é apenas um repassador de conteúdos, ele ocupa um lugar, e para ocupar esse lugar, precisa se ver como educador, se ver na imagem dos alunos. Nesse ponto, destacamos que tanto os professores quanto os alunos precisam ser vistos como sujeitos desejantes, e não como sujeitos epistêmicos.

Os resultados indicam também que a relação mãe-filho tende a ficar comprometida após a notícia do diagnóstico, em que a criança real não coincide com a idealizada. Este ponto traz implicações não apenas para repensar a criança, mas também, a família, pois para algumas mães, pode não ser nada fácil aceitar esse diagnóstico. Essa situação pode repercutir sensivelmente na reação da criança com a linguagem, uma vez que, para a criança ser imersa na linguagem, ela precisa do Outro-materno que possa oferecer seu corpo e sua língua(gem), para que a criança seja capturada e possa entrar no funcionamento de linguagem, pois o Outro precisa autorizar a imersão da criança no simbólico. Desta forma, podemos concluir que a interação mãe-filho, criança-linguagem não visa à simples comunicação, e sim, à constituição subjetiva.

Assim sendo, os diagnósticos aliados à forma como esses pais os recebem, repercute sensivelmente, por causa da maneira como estes lhes são passados. A concepção que alguns profissionais possuem sobre a criança faz com os pais não tenham esperança, nem expectativa em relação ao filho. Uma vez que, o que lhes resta é lamentar, por ter posto na sociedade uma criança deficiente. Esse ponto não é negativo apenas para os pais, é também para a criança, pois para que ela seja imersa na linguagem, ela precisa do outro/Outro, enquanto instância do funcionamento de linguagem.

E, nesse caso, os pais acreditam, diante das informações que recebem, que não adianta falar, tocar, porque a criança não vai reagir. Consequentemente, a sensação que surge é que não adianta fazer nada. Enquanto isso, a família, especialmente a mãe, sofre, como a criança, que fica numa situação de isolamento. Da mesma forma,

chamamos a atenção da instituição escolar que, além de oferecer atendimentos educacionais e/ou clínico-pedagógico, devia acolher a família, escutá-la.

No que se referem à interferência da escola na aquisição da linguagem, os dados mostram que há necessidade dos professores reverem os conceitos construídos referentes à linguagem, ao sujeito e ao corpo, uma vez que, a concepção que prevalece é a de que a linguagem é instrumento de conhecimento a ser apropriado pela criança e, dessa forma, toma a criança apenas como sujeito dotado de capacidades perceptuais e cognitivas, ou seja, a concepção do sujeito epistêmico.

Já com relação ao corpo, prevalece a noção de um corpo biológico. Essa compreensão traz várias conseqüências para a interação professor-aluno, conseqüentemente, também interfere na relação escola-criança-linguagem. No entanto, vale salientarmos que a relação criança e função docente não pode ser vista apenas do ponto de vista de conhecimento, pois para que possa haver funcionamento de linguagem, na escola, o professor precisa se colocar na função de educador e se reconhecer na imagem dos alunos, tendo em vista que, tanto o professor quanto o aluno são sujeitos barrados. Assim, tendo a escola como espaço de aprendizagem de que a prática pedagógica precisa ser vista como uma prática de linguagem teoricamente fundamentada, faz-se necessário a adoção de conceitos que possibilitem abordar a relação corpo-sujeito-linguagem.

No que se refere à identificação dos construtos teóricos que fundamentam a prática educacional, especificamente de linguagem adotada por professores, a pesquisa sugere que as formações de professores, tanto inicial, quanto continuada, ainda carecem de conhecimentos em relação à linguagem da criança, como também em relação a subjetividades, pois os cursos ainda permanecem formando professores com uma concepção de criança restrita apenas ao sujeito da aprendizagem, pautadas em um desenvolvimento linear e homogêneo. E, nesse caso, quando se trata de alunos surdocegos, que não se enquadram no perfil desenvolvimentista, os docentes sentem necessidade de abordar outros aspectos, mas a sua formação dificulta. Os conhecimentos abordados na formação do professor ainda não são suficientes, principalmente no que concerne à linguagem. Esse aspecto se dá pelas escolhas teóricas pautadas em concepções advindas da Psicologia da Educação, Piaget e Vigotsky, por exemplo, que por não ter uma teorização lingüística sólida, acaba colocando impasses na atuação dos professores em relação à linguagem.



A linguagem na escola ainda é vista como um conhecimento a ser apreendido e desenvolvido a partir de propriedades cognitivas e perceptuais. E, nesse caso, compreender a linguagem desta forma é optar por uma concepção reducionista. Diante das escolhas teóricas, os professores têm dificuldades nas práticas pedagógicas com alunos surdocegos. Os resultados sugerem também que a prática pedagógica deve envolver não apenas o professor, como também a comunidade escolar. Inclusive, seria pertinente que a escola participasse do trabalho pedagógico, para rever os construtos teóricos adotados, já que percebemos limitações com as concepções adotadas. Neste contexto, cabe repensar e propor uma alternativa que contemple as necessidades dos educandos com ou sem necessidades específicas de educação e de linguagem.

A visão que os professores entrevistados possuem do aluno surdocego é caracterizada pelo comprometimento, pela(s) deficiência(s). Desta forma, talvez fosse indicado aos professores rever a concepção de surdocego, que hoje é apenas pelo ângulo do que falta, das implicações e impossibilidades, e passar a vê-lo a partir de um outro olhar. Isto é, o sujeito com uma singularidade, ao mesmo tempo em que a singularidade não apresenta apenas limitações, e sim uma forma diferente de interagir, de participar do meio social, da coletividade. Os professores deveriam ser mais cautelosos quando abordam a questão dos diagnósticos com a família, pois isso pode levá-la a se sentir pressionada e responsabilizada a dar explicações para as “defasagens” da criança.

Apesar de finalizarmos o trabalho, ainda há lacunas abertas, pois quanto mais procuramos compreender a relação da criança surdocega com a linguagem, mais questões têm sido levantadas. Isso mostra que compreender a criança surdocega não é tão simples, nem tão fácil. Mesmo não tendo conclusões prontas, a partir das questões levantadas e discutidas, permite-nos afirmar que é mesmo impossível conceber a criança surdocega dotada apenas com capacidades perceptuais e cognitivas, que sua relação com o outro é apenas de provedor de conhecimento e de reabilitação. Urge, assim, vê-la como um ser de linguagem, uma criança que possui uma estrutura, uma estrutura de linguagem.

## REFERÊNCIAS

---

- AMARAL, I. A Educação de Estudantes Portadores de Surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. (org). **Do Sentido ... Pelos sentidos... para o sentido**. São Paulo: Vetor editora, 2002, p. 121-144.
- ARÁOZ, S. M. M. **ABrasPASceM – Novas Realizações – Formal**. In: Encontro de Surdocegos no Brasil. Rio de Janeiro, 1997.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores, estratégia de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ANZIEU, D. Para uma psicolingüística psicanalítica: breve balanço e questões preliminares. IN: ANZIEU, D.(ORG.). **Psicanálise e linguagem: do corpo à fala**. Trad. Monique Aron Chiarella; Luiza M. F. Rodrigues. . São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BACHA, M. N. **Psicanálise e Educação: Laços Refeitos**. 2 Ed. Revista e atualizada. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BALIEIRO Jr, A. P. Psicolingüística. IN: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (ORG). **Introdução a Linguística: domínios e fronteiras**, v. 2, 2ªed. São Paulo: Contexto, 2001.
- BERNADINO, L. M. F. Abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil. IN: BERNADINO, L. M. F. (ORG). **O que a Psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.
- BEZERRA, L. C. S. **Atenção à pessoa surdocega nos estados de Ceará e Pernambuco**. Monografia de conclusão de curso (Fonoaudiologia) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife-PE, 2007.
- \_\_\_\_\_. A síndrome de Usher no contexto da surdocegueira: alternativas de atendimento fonoaudiológico. Relatório de pesquisa. PIBIC-UNICAP, Recife, 2006.
- CADER-NASCIMENTO, F.A.A.A. **Implementação empírica de programas para crianças surdocegas, suas famílias e a professora**. Tese de Doutorado. UFSCar, São Carlos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Descobrimo a surdocegueira:** educação e comunicação. São Paulo. Eduscar, 2005. 78p.

\_\_\_\_\_. SURDOCEGUEIRA: últimos avanços no atendimento educacional. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; HAYASHI, M. C. P. I (ORG) **Temas em educação Especial:** Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira e Marin: Brasília, DF: CAPES - PROESP, 2008.

CARRARA, K. Behaviorismo, análise do comportamento e educação. IN: CARRARA, K. (ORG) **Introdução à psicologia da Educação:** seis abordagens. São Paulo: AVEMCAMP, 2004.

CARVALHO, G. O erro em aquisição da linguagem: um impasse. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORG): **Aquisição, patologias e clínica de linguagem.** São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Erro de pessoa:** levantamento de questões sobre o equivoco em aquisição da linguagem. Tese de doutorado, Campinas, IEL-Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. O reconhecimento da singularidade da fala da criança: um desafio para o investigador no campo da aquisição da linguagem. IN: GRAÇA DIAS, M; SPINILLO, A. G. **Tópicos em Psicologia Cognitiva.** Recife: PE, Ed. Universitária da UFPE, 2. ED, 2005.

CAMBRUZZI, R. C. **Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre a mãe e adolescente surdocega: Construção de significados compartilhados.** Dissertação de Mestrado em Educação Especial. UFSCAR, 2007.

CHAUI, M. S. **Convite à filosofia.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento.** Trad. Francisco Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973. 3ª Ed.

\_\_\_\_\_. **Lingüística Cartesiana:** um capítulo da história do pensamento racionalista. Trad. Francisco Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. Novos Horizontes no estudo da linguagem. **D.E.L.T.A.** v. 13, nº Especial, São Paulo, 1997.

CORMEDI, M. A. **Referências de currículo na elaboração de programas educacionais individualizados para surdocegos congênitos e múltiplos deficientes.** (Dissertação de Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento). Mackenzie, São Paulo, 2005.

CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

DE LEMOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORG): **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006a. p 21-32.

\_\_\_\_\_. **Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismo de cambio**. Substratum, v. 1, n. 1, pp. 121-135. Barcelona. 1992.

\_\_\_\_\_. **Corpo & Corpus**. IN: LEITE, N. V. A. (ORG). **Corpolinguagem: gestos e afetos**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Saber a língua e o saber da língua**. Campinas, IEL-Unicamp, 1991

\_\_\_\_\_. Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem. **Letras de Hoje**, v. 30, n. 4, pp. 9-28.

\_\_\_\_\_. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, n. 42, pp. 41-69.

\_\_\_\_\_. **Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem**. Campinas, IEL-Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. **O erro como desafio empírico a abordagens cognitivistas do uso da linguagem: o caso da aquisição de linguagem**. IN: Sétimo Congresso Internacional de Pragmática. Budapest, Hungria, 2000.

\_\_\_\_\_. Aquisição de Linguagem: Gênese e Descoberta. **Série estudos 11**. 1985.

\_\_\_\_\_. Interacionismo e aquisição de linguagem. **Revista D.E.L.T.A.** Vol. 2. São Paulo: editora da PUC-SP.

\_\_\_\_\_. **A Sintaxe no Espelho**. Caderno de Estudos lingüísticos 10. Publicação do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. 1986.

\_\_\_\_\_. **Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna**. Relatório Científico, CNPq, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem: parte II**. Relatório científico, CNPq, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Universais Linguísticos ou Língua Original?** Cadernos PUCSP, São Paulo, 1981.

\_\_\_\_\_. Sobre fragmentos e holófrases. IN: **Anais do 3º COL. LEPSI IP/FE-USP**. São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. IN: **Congresso Internacional sobre o Desenvolvimento Humano: abordagens históricas**

culturais, 1999<sup>a</sup>, p. 1-20. Disponível em: <http://www.comciencia.br/200412/busca/framebusca.htm>. Acesso em: 29/07/2009.

\_\_\_\_\_. **Sobre o “Interacionismo”**. IN: Mesa redonda apresentada no congresso da ANPOL, 1998.

\_\_\_\_\_. Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORG): **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006b. p 97-108.

\_\_\_\_\_. Apresentação. IN: LIER-DE-VITTO, M. F. **Os monólogos da criança: delírios da língua**. São Paulo: EDUC, 1998.

DEL RÉ, A. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. IN: DEL RÉ, A. (ORG). **Aquisição da linguagem: uma abordagem Psicolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Trad. Jussara Rodriguez. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DUCROT, O; TODOROV, T. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FARREL, M. **Deficiências sensoriais e incapacidades físicas: guia do professor**. Trad. Maria. A. V. VERONESE. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FINGER, I. A aquisição da linguagem na perspectiva Behaviorista. IN: QUADRO, R. M.; FINGER, I. (Org). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: editora da UFSC, 2008.

FONSECA, S. C.; VORCARO, A. O atendimento fonoaudiológico e psicanalítico de um sujeito afásico. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORG): **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

FREEMAN, P. **El bebé sordociego: um programa de atención temprana**. 2.ed. Madrid: ONCE, 1991.

FREUD, S. **Psicopatologia da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Delta, 1900?

GRUPO BRASIL DE APOIO AO SURDOCEGO E AO MÚLTIPLO DEFICIENTE SENSORIAL. **Surdocegueira Pré-lingüística**. São Paulo. 2001, 28p.

GOMES, M. R. A educação do surdocego e do deficiente múltiplo no INES. IN: **Anais do Congresso do INÊS – Rio de Janeiro – RJ, 2007**.

\_\_\_\_\_. **Estudo descritivo de uma prática Interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para formação de professores de crianças**

surdocegas e aquelas com deficiência múltipla. Dissertação de Mestrado em em Educação, UFRJ. Rio de Janeiro, 2006.

GOMEZ, A. L. La cuestión escolar escolar del niño sordo-ciego. GAYOSO, J. C (ORG) **Actas de las primeras jornadas sobre minusvalía auditiva asociada a ceguera**. Madrid – España, 1987.

HAUGE, T. S; TONSBERG, E. H. La naturaleza musical de la interacción prelingüística. IN: **Actas de la IV Conferencia Europea sobre sordoceguera de la DbI**. Madrid, 1997.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. Trad. Izidoro Bliktein e José Paulo Paes. 19. ed. São Paulo: Cultrix, (1954), 2003.

JARDILINO, J. R. L. A formação de professores e o discurso de transformação na prática docente. IN: BAUER, C. *et al* (ORG). **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LACAN, J. **O seminário livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958)**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Televisão**. Trad. Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.

\_\_\_\_\_. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 1998.

\_\_\_\_\_. **Seminário o Livro 1: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,

\_\_\_\_\_. **O seminário 3: As psicoses**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os Complexos Familiares na Formação do indivíduo**. Tradução de Jorge e Silveira JR. – 2ª Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LANDI, R. Quando o sintoma é de escuta: considerações sobre o diagnóstico de afásicos na clínica de linguagem. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORG): **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

LEITE, N. V. A. Riso e rubor: para falar do corpolingüagem. IN: LEITE, N. V. A. (ORG). **Corpolingüagem: gestos e afetos**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Corpolingüagem. IN: VORCARO, A. (ORG) **Quem fala na língua?: sobre as psicopatologias da fala**. Salvador, BA: Álgama, 1991.

LEMO, M. T. G. **A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição da linguagem**. Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, 1994.

\_\_\_\_\_. O sujeito imprevisto. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORG): **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

LIER-DE-VITTO, M. F; CARVALHO, G. M. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. IN: QUADRO, R. M.; FINGER, I. (Org). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: editora da UFSC, 2008.

LIER-DE-VITTO, M. F. Patologias da linguagem: sobre as “vicissitudes de falas sintomáticas”. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORG): **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Patologias da linguagem: subversão posta em ato. IN: LEITE, N. V. A. (ORG). **Corporeidade: gestos e afetos**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os monólogos da Criança**: delírios da língua. São Paulo, Educ/Fapesp, 1998.

\_\_\_\_\_. Aquisição de linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo: um estudo de caso. IN: LIER-DE-VITTO, M. F. (ORG). **Fonoaudiologia**: no sentido da linguagem. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Teorias de Linguagem e Falas Sintomáticas**. Trabalho apresentado no II Fórum de Linguagem – no Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2006.

LYONS, J. **Linguagem e Lingüística**: uma introdução. Trad. Marilda W. Averbuge; Clarisse S. Souza. São Paulo: Guanabara Koogan, 1987.

GARCÍA, M. T. F.; LUEGO, T. R. L. **La educación del niño sordo-ciego “una realidad”**. IN: Actas de las primeras jornadas sobre minusvalia auditiva asociada a cegueira. Madrid, ONCE, 1987.

KUPFER, M. C. M. Educação para o futuro. Sao Paulo. SP. Ed. Escuta, 2000.

\_\_\_\_\_. Inclusão social: a igualdade e a diferença vistas pela Psicanálise. IN KUPFER, M. C, M.; COLLI, F. A. G. (ORGs). **Travessias Inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MAIA, S. R; ARÁOZ, S. M. M. **A surdocegueira**: “saindo do escuro”. Revista do centro de educação. Ed, 2001. N, 17. Disponível em: < <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a3.htm> >. Acesso em: 09 de ago de 2006.

McINNES, J. M; TREFFRY, J.A. **Deaf-Blind infants and children**: a development guide. Toronto, University of Toronto Press, 1997.

MILLES, B; RIGGIO, M. Understanding Deafblindness. IN: MILLES, B; RIGGIO, M. (SDS) **Remarkable Conversations: A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind**. Bosto: Perkins School for the Blind, 1999, p. 22-37.

Ministério da educação e cultura. Secretaria de educação Especial. **Saberes e prática da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira e múltipla deficiência sensorial**. Brasília, v. 6, 2003.

MORENO, V.P; MENA, N.R; RODRIGUEZ, C.M .M. La educación del niño sordo-ciego: una realidade. IN: GAYOSO, J. C (ORG) **Actas de las primeras jornadas**

MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLMOS, H. B. **Meio século trabalhando com o surdocego e múltiplo deficiente no Brasil**. Rio de Janeiro. Anais do VI Congresso Internacional e XII Seminário Nacional do INES, 2007.

PAVEU, M. A; SARFATI, G. E. **As grandes teorias da lingüística: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos-SP: Editora Clara Luz, 2006.

PEREIRA DE CASTRO, M. F; FIGUEIRA, R. A. Aquisição da linguagem. IN: PFEIFFER, C. G; NUNES, J. (ORG). **Linguagem, história e conhecimento**. Campinas: Editora Pontes, 2006.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. Apontamentos sobre o corpo da linguagem. IN: LEITE, N. V. A. (ORG). **Corpolinguagem: gestos e afetos**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORG): **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição de linguagem. IN: JUNQUEIRA FILHO, L. C. U. (ORG). **Silêncios e luzes. Sobre a experiência do vazio e da forma**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.



\_\_\_\_\_. Piaget, o método clínico e a linguagem. IN: PEREIRA DE CASTRO, M. F. (ORG). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 1996.

PETERFALVI, Jean-Michel. **Introdução à psicolinguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria A. M. D'Amorim; Paulo, S. L. Silva. 19Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Trad. Octavio M. Cajado

PRUDENTE, R. C. A. C.; RIBEIRO, M. A. C. **Psicanálise e ciência**. *Psicol. cienc. prof.*, mar. 2005, vol.25, no.1, p.58-69.

QUADRO, R. M. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. IN: QUADRO, R. M.; FINGER, I. (Org). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: editora da UFSC, 2008.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Epistemologia Genética e aquisição da linguagem. IN: QUADRO, R. M.; FINGER, I. (Org). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: editora da UFSC, 2008.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. IN: SIGNORINI, I. (ORG). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP. Mercado das Letras/ Fapesp, 1998.

RICHARDSON, R. J. e COLL. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSE, D. Análises de imagens em movimentos. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Editores). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ROSENHAL, M. D. **Features of deaf-blindness and hearing and usion combined impairments**. In: INES, N° 25, Jan/ Jun, 2006, p. 04-11.

SILVA, G. S.; CADER-NASCIMENTO, F. A. A. **Inclusão de um aluno surdocego**. IN: Anais do 3º Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos- SP, 2008.

SILVA, D. D.; FERREIRA, M. S.; SAPAIO, M. F. M. **A reorganização neuromotora e a prática pedagógica junto ao estudante surdocego**. IN: Anais do 3º Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos- SP, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo, Cultrix, 2003.

- SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. IN: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (ORG). **Introdução a Linguística: domínios e fronteiras**, v. 2, 2ªed. São Paulo: Contexto, 2001.
- SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução a Psicolinguística**. São Paulo, Ática, 1991.
- SILVA, A. M. de B. **A Educação do Surdocego no Brasil**. In: Encontro de Surdocegos no Brasil. Rio de Janeiro. 1997.
- SILVEIRA, E. M. Um certo retorno a Linguística pela via da Psicanálise. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORG): **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.
- SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. Trad. Maria p. Villalobos. 10ªEd. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SOUZA, M. M. **Como se dá o processo de letramento/alfabetização da criança surdocega**: a importância da participação da família neste processo. IN: Anais do 3º Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos- SP, 2008.
- TURATO, E, R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: RJ: Vozes, 2003.
- VASCONCELOS, R. Fala, escuta, escrita: a relação sujeito-linguagem no caso de uma criança com paralisia cerebral que não oraliza. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORG): **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.
- VIEIRA, C. H. Sobre as afasias: o doente e a doença. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORG): **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeffersson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VIGOTSKY, L. S., **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VILAR DE MELO, M. F; CAVALCANTI, W, M. A; FREJ, N. Z. De onde as psicologias olham a linguagem? IN: ACIOLI, M. D; VILAR DE MELO, M. F; COSTA, M. L. G. (ORG). **A linguagem e suas interfaces**. Olinda - PE: Livro Rápido Editora, 2006.
- VAN DIJK, J. **Movement and communication with rubella children**. IN: Conferência pronunciada na Reunião Geral Anual – ONCE, Madrid - Espanha, 1968.

VOLTOLINI, R. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. IN: LEITE, N. V. A; AIRES, S; VERAS, V. (ORGs). **Linguagem e gozo**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. A inclusão não é toda. IN KUPFER, M. C, M.; COLLI, F. A. G. (ORGs). **Travessias Inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VORCARO, A. M. R. gestos que descarrilham. IN: LEITE, N. V. A. (ORG). **Corpolinguagem: gestos e afetos**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Os dragões do tempo primordial: a repetição como primeira identificação. IN: LEITE, N. V. A. (ORG). **Corpolinguagem: gestos e afetos**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.