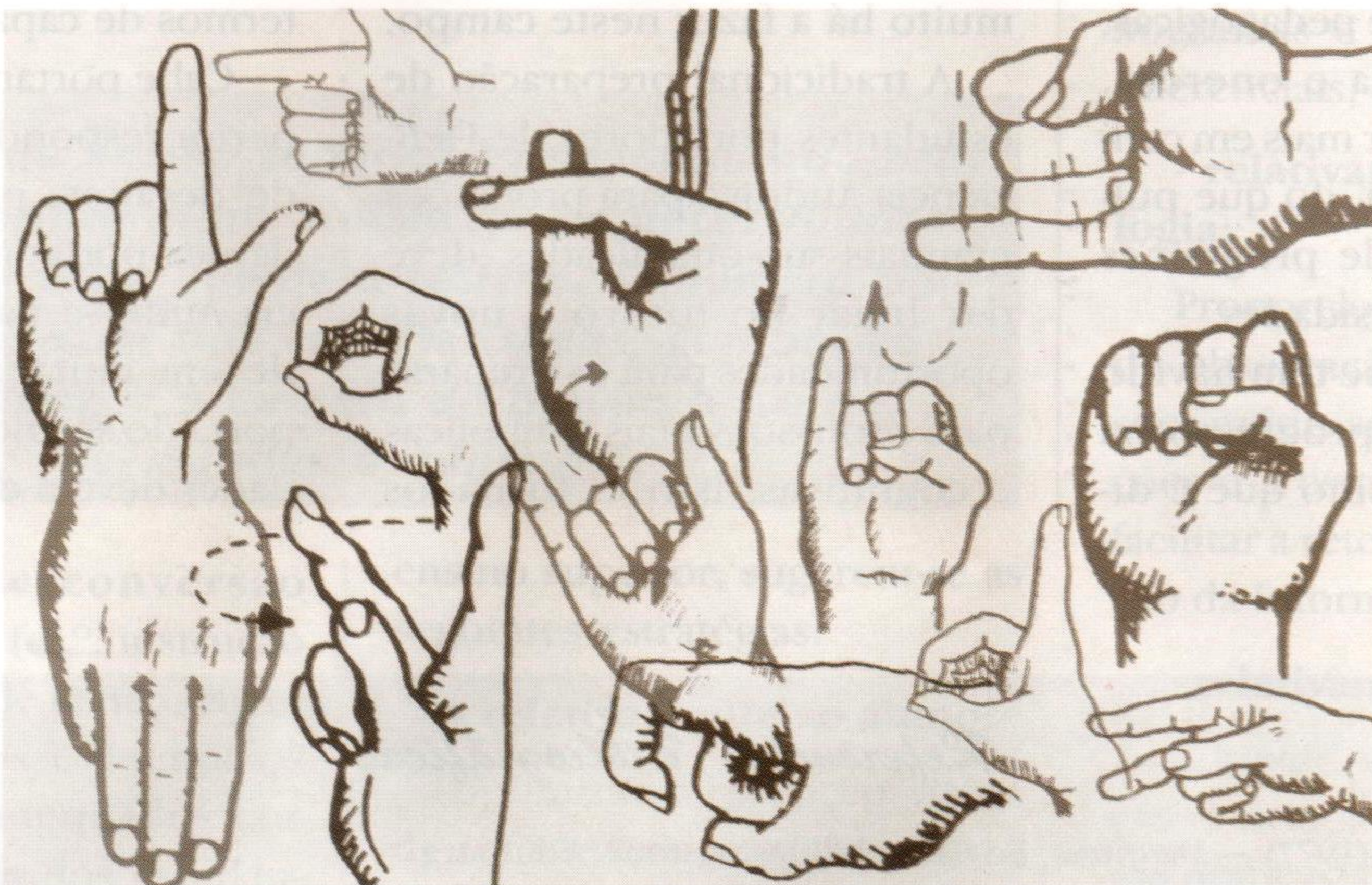


Eulalia Fernandes

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Doutora em Lingüística e Pós-doutora em Educação, Coordenadora do Projeto Surdez: Educação, Saúde e Trabalho (UERJ).



## *Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas*

**P**or muito tempo profissionais da área da educação de surdos lutaram pela introdução da Língua Brasileira de Sinais na sala de aula. Desprestigiada e combatida, na fase da educação puramente oralista e, mais tarde, muitas vezes desrespeitada, consciente ou inconscientemente, por adeptos da Comunicação Total, a Língua Brasileira de Sinais teve um lugar quase sempre 'apertado' no espaço acadêmico.

Atualmente, no entanto, podemos afirmar que a Língua Brasilei-

ra de Sinais é reconhecida, em quase todo o Brasil, como o meio de comunicação por excelência para a comunidade de surdos. Faz-nos crer, também, que, reconhecidamente, um meio de comunicação indispensável, na escola. Pelo menos, teoricamente. Mas o fato é que levaremos ainda algum tempo para vermos o genuíno respeito à Língua Brasileira de Sinais e sua implantação efetiva, no meio escolar. Ainda cabe ressaltarmos que, mesmo considerada sua importância como meio de comuni-

cação, isto ainda é inconsistente para uma boa educação do indivíduo surdo.

Temos, portanto, duas etapas a cumprir:

**a** A implantação efetiva da Língua Brasileira de Sinais na educação do surdo e

**b** rever o conceito de educação propriamente dito, no que se refere não exclusivamente ao uso da Língua Brasileira de Sinais como instrumento de comunicação, mas como *principal instrumento do pensamento para o aluno surdo*.

Isto posto, tratarmos da importância da Língua de Sinais no processo de desenvolvimento do indivíduo surdo, requer entendermos que o processo educacional não se refere, exclusivamente, à aquisição de conteúdo acadêmico, bem como considerarmos que o desenvolvimento dos processos cognitivos, respeitadas as etapas naturais de sua evolução, não podem prescindir do domínio completo de uma língua como um dos principais meios de desenvolvimento dos processos mentais.

Nossa experiência refere-se a projetos desenvolvidos com o contato permanente de um educador surdo, em turmas regulares ou em classes de surdos<sup>1</sup>. Sua presença, no entanto, não representava, apenas, a garantia da Língua Brasileira de Sinais como portadora de aquisição de conteúdo. Aliás, a aquisição de conteúdo, verdadeiramente, não se deu em consequência direta da exposição à Língua Brasileira de Sinais, em si mesma, mas pela presença deste instrumental lingüístico como portador de um novo meio de pensamento. Em outras palavras, adquirir a Língua de Sinais não teve, desde o princípio, como objetivo, a aquisição de conteúdo escolar, mas dar à criança, em primeiro lugar, um meio de comunicação mais eficiente consigo mesma, e não apenas com

**“...objetivamente, o que pretendemos é garantir o domínio de uma língua para dar bases sólidas ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo.”**

o mundo que a cerca. A base deste processo consiste, portanto, em propiciar ao indivíduo a possibilidade de dominar o melhor meio de processar seu pensamento. Desenvolver-se cognitivamente, não depende, exclusivamente, do domínio de uma língua, mas dominar uma língua garante os melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos. Assim, objetivamente, o que pretendemos é garantir o domínio de uma língua para dar bases sólidas ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Garantir a aquisição do conteúdo escolar é uma consequência natural desse processo e não a finalidade substantiva de nossa atuação.

É nesta diferença de ponto de vista que se baseia o nosso trabalho. Entendê-lo e aplicá-lo pedagogicamente traz, como consequência, reformular as bases do processo educacional do indiví-

duo surdo em nosso país. Ocorre, no entanto, que o ensino tradicional não está, muitas vezes, preparado e receptivo a este novo enfoque de ensino/aprendizagem. Sob este prisma, ao tornar-se adepto de uma educação onde o bilingüismo apresenta-se como suporte de comunicação, o profissional da educação de surdos não pode deixar-se levar apenas pelo afã da comunicação propriamente dita e dos resultados escolares. O objetivo de nosso trabalho é ultrapassar estas expectativas puramente “acadêmicas”. De modo geral, no entanto, o que observamos nas experiências realizadas em vários centros educacionais do Brasil são turmas nas quais crianças que conhecem “mais ou menos” os sinais, contam com o apoio de um surdo adulto que domina esta língua e “ajuda” o professor ouvinte, no processo da passagem de conteúdo. Na maioria das vezes, este sur-

<sup>1</sup>Referimo-nos aos projetos: Proposta para educação de surdos (escolas do município do Rio de Janeiro – 1990-1991) e Surdez e Bilingüismo: leitura de mundo e mundo da leitura (INES – 1996-1998), ambos com a parceria de Katia Regina Santos, orientadora pedagógica de todos os nossos projetos educacionais, na UERJ. Agradecemos, nesta oportunidade, aos integrantes desses projetos, mas, em especial, às profissionais Adriana dos Santos Veiga, Joana Darc F. O. Borges, Sonia Ribeiro, e Valeria Baptista da Silva.

do não acompanha a turma cotidianamente, o professor ouvinte usa sinais, mas domina pouco a sua gramática (o que não garante uma comunicação ideal com os alunos) e, principalmente, as crianças encontram-se, ainda, em fase de aquisição de Língua de Sinais, também sem contato cotidiano com a mesma.

Ora, parece-nos que esta solução de “mais ou menos bilingüismo” só atende “mais ou menos” os pressupostos de uma “educação”. O desenvolvimento cognitivo de um indivíduo, no entanto, precisa de suportes imediatos, principalmente, nos primeiros anos de vida. Não há “mais ou menos” para o desenvolvimento eficaz dos mecanismos cerebrais.

O cérebro de uma criança entre dois e quatro anos de idade absorve o dobro de glicose que o cérebro de um adulto. Isto reflete a importância que o cérebro dá, nesta fase de maturação, à absorção de informações e criação das sinapses básicas para o desenvolvimento dos processos mentais. Não é apenas uma coincidência o fato de, justamente em torno dos dois anos de idade, o indivíduo entrar na fase de início do domínio de um sistema lingüístico, que passará a ser o mais importante instrumento de seu pensamento. A falta de domínio de uma língua, nesta fase, não impedirá que esta etapa ocorra, mas não terá a mesma qualidade de desenvolvimento para o qual o cérebro está preparado para realizar. O domínio da língua atua diretamente em tipos



de raciocínios específicos, como o analógico-dedutivo, por exemplo. Estas observações, ainda que superficiais, sobre a importância do domínio de uma língua para garantia do desenvolvimento eficaz dos processos cognitivos, devem, por si só, ser suficientes para demonstrar que o domínio da Língua de Sinais pela criança surda vai muito além da necessidade de garantia de interlocução com o meio que a cerca, em uma escola que se propõe implantar uma educação na qual a Língua de Sinais é prestigiada.

Assim, ao entrar para a escola, muitas vezes sem o domínio de qualquer língua, o que pretendemos para esta criança surda, em

primeira instância, é garantir um suporte lingüístico para que o cérebro possa realizar uma de suas principais tarefas: desenvolver-se cognitivamente, de acordo com o que já lhe foi geneticamente proposto, o que inclui um instrumento lingüístico.

Sob este ponto de vista, educar passa a ser, em primeiro lugar, colaborar com a natureza deste indivíduo: atendê-lo naturalmente em suas necessidades básicas, psicológicas e sócio-culturais. Proporcionar-lhe o domínio de uma língua de modo eficaz, integral e no menor período de tempo possível é a prioridade do educador e para isso é necessário que este educador e a própria escola saibam “incluir-se” nas necessidades desse aluno em vez de, em princípio, tentarem “incluir” este aluno nas supostas necessidades da escola, no que se refere, para citar apenas um exemplo, ao cronograma da passagem de conteúdos, que é o que tem sido o mais freqüente objeto de nossas observações.

Temos observado em nosso campo de atuação que, especialmente nos casos em que a criança surda chega tardiamente à escola (em torno dos quatro anos ou mais), ao garantirmos a aquisição de uma língua, no caso a língua de sinais, estamos, em curto espaço de tempo, resgatando necessidades básicas para o desenvolvimento dessa criança em termos cognitivos e, conseqüentemente, favorecendo a absorção do conteúdo escolar não apenas com rapidez, mas interesse e curiosidade especiais, como se o

cérebro quisesse compensar o conhecimento não adquirido em etapas anteriores. O mundo da criança transforma-se, torna-se especialmente observadora e crítica e interessa-se pela compreensão desse "mundo de várias leituras", incluindo a aquisição da Língua Portuguesa, como segunda língua.

O que importa, no entanto, é ressaltar que essas crianças, de modo geral, destacam-se das demais crianças surdas educadas "tradicionalmente": mostram-se seguras, mais atentas ao mundo que as cerca e, evidentemente, mais comunicativas. Sentem-se seus cérebros em ação, movidos por mecanismos efetivos de comunicação lingüística consigo mesmas. Estas crianças não estão "mais ou menos" integradas consigo mesmas, o que é o maior passo para que não sejam ou não se sintam apenas "mais ou menos" integradas ao meio.

Assim, saber propiciar a aquisição da Língua de Sinais à criança surda, antes de tudo como respaldo e principal instrumento para o desenvolvimento dos processos cognitivos é o primeiro grande e indispensável passo para a verdadeira educação deste indivíduo. Isto feito, começarão a ter sentido os discursos de 'Escola Inclusiva', entendendo-se a inclusão, antes de mais nada, por propiciar condições para que

o indivíduo sinta-se, ele mesmo, incluído no domínio do mundo que o cerca. Só depois desta premissa podem caber outras razões de cunho político e/ou sócio-cultural.

Sabemos das dificuldades por que passa o ensino, no Brasil. Particularmente, a Educação enfrenta dias difíceis, principal-

**"...saber propiciar a aquisição da Língua de Sinais à criança surda, antes de tudo como respaldo e principal instrumento para o desenvolvimento dos processos cognitivos é o primeiro grande e indispensável passo para a verdadeira educação deste indivíduo."**

mente, no que se refere ao indivíduo surdo. As bases do pensamento da Escola Inclusiva, mal conceptualizadas, têm criado barreiras importantes para o sucesso de princípios que aparentemente possam apontar para a criação de uma comunidade excluída, já que portadora de uma língua que não é do domínio de todos. Esquecem-se, com facilidade, que os profissionais que defendem a garantia desse meio lingüístico, defendem, também, um bilingüismo e não um monolingüismo às avessas, ou seja, apenas aquisição de Língua de Sinais. Por esta razão e, provavelmente, por outras razões de cunho político e social que não abordamos neste artigo<sup>2</sup> pela

especificidade mesma que o caracteriza, não se vê um efetivo empenho no uso adequado dos instrumentos que possam validar o bilingüismo para surdos e, em especial, assegurar o prestígio da Língua Brasileira de Sinais.

Parece-nos que tantos anos mal sucedidos de Educação Especial para Surdos, no Brasil, ainda não foram suficientes para provar que meias medidas apenas protejam soluções.

Se, de fato, houver empenho, nos primeiros anos de escolaridade, para a criança surda, sua inclusão, no sentido genuíno do termo e não no sentido do discurso sócio-político que domina hoje o espaço acadêmico, dar-se-á, sem dúvida, efetivamente.

<sup>2</sup>Os leitores interessados nesta abordagem podem reportar-se ao nosso artigo "O som, este ilustre desconhecido", publicado em Skliar, C. Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos, Porto Alegre, Mediação, 1999, vol. II, p. 95-102.