

LÍNGUA DE SINAIS E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

Eulalia Fernandes *

RESUMO: O tema envolve, no seu âmago, questões da língua como fator de identidade do indivíduo surdo. O artigo apresenta a língua de sinais como um dos principais meios responsáveis pela garantia das etapas, sem atrasos, do desenvolvimento cognitivo da criança surda. Será abordado o conceito de educação, que não se confunde apenas com as atividades escolares e, nesse sentido, o papel da língua de sinais no processo da educação de surdos e como principal fator de identidade psicossociocultural desta comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez; língua de sinais; identidade; desenvolvimento cognitivo; bilingüismo.

Introdução

É fato que uma língua é um dos principais instrumentos de identidade cultural de uma comunidade. Assim, a língua de sinais identifica a comunidade de surdos, do mesmo modo que uma língua oral-auditiva identifica cidadãos ouvintes de uma comunidade lingüística. De qualquer modo, embora nossa sociedade se considere preparada para conviver com minorias, não conse-

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

gue, na verdade, aceitá-las. Um exemplar modelo disto é evidenciado por Lane (1992: 24 segs.) ao descrever a entrega do Oscar de melhor atriz à surda Marlee Matlin, no filme *Filhos do Silêncio*. Matlin optou por comunicar-se oralmente na televisão nacional e com isso conquistou a admiração nacional dos ouvintes. É claro que, renegando os princípios da história que tão bem tinha representado, foi, justamente, alvo de críticas contundentes da comunidade de surdos americana. A ocorrência reflete, no entanto, o status social expresso na idéia de que o recurso a qualquer palavra em inglês seria mais vantajoso para uma apresentação pública de um surdo do que o mais eloqüente discurso em língua de sinais. Tudo faz crer, portanto, que podemos contar apenas com o reconhecimento teórico quando se trata de alguns fatores de identidade cultural, tais como a língua de sinais para surdos.

Isto posto, podemos afirmar que, *teoricamente*, a Língua Brasileira de Sinais é aceita, em quase todo o Brasil, como o meio de comunicação por excelência para os surdos, bem como fator de identidade dessa comunidade. Faz-nos crer, também, que, reconhecidamente, um meio de comunicação indispensável na escola. Mas o fato é que, na prática, levaremos ainda algum tempo para vermos o genuíno respeito à Língua Brasileira de Sinais, quer no meio escolar, especificamente, quer no meio social, de modo geral. Por 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. Por outro lado, o reconhecimento por parte da sociedade de que esta língua representa um fator de identidade desta comunidade é, na prática, um compromisso a ser cumprido.

Sob o prisma educacional, cabe ainda ressaltarmos que, mesmo considerada sua importância como meio de comunicação e fa-

tor de identidade, isto ainda é inconsistente para uma boa educação do indivíduo surdo, porque é preciso rever o conceito de educação propriamente dito, no que se refere não exclusivamente ao uso da Língua Brasileira de Sinais como instrumento de comunicação e identidade, mas como *principal instrumento do pensamento*.

Tratarmos, também, da importância da língua de sinais no processo de desenvolvimento da criança surda, requer entendermos que o processo educacional não se refere, exclusivamente, à aquisição de conteúdo acadêmico. Há outros aspectos a atender, se considerarmos que o desenvolvimento do indivíduo está intrinsecamente ligado a sua formação como ser sociocultural e, também, especificamente, ao desenvolvimento dos processos cognitivos.

São estes os pontos que analisamos e descrevemos neste artigo.

1. Parâmetros educacionais

A Constituição Federal, em seu Art. 205, dispõe que a educação é *direito de todos e dever do Estado e da família*; no Art. 3º, IV, aponta, como um dos objetivos fundamentais da Nação, o de *promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*; ainda no seu Art. 208, III, indica garantir o *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*; finalmente, no Art. 210, § 2, que se refere a um grupo também minoritário, no Brasil, e que tem suas línguas próprias, bem como costumes específicos – as comunidades indígenas – diz garantir o ensino em Língua Portuguesa e também *a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*.

É fato que não apenas no Brasil, mas em quase todos os países do mundo, a lei surge proveniente de dois caminhos: ratificar um direito já conquistado pelo costume de um grupo ou nação, ou

impor novas regras não reconhecidas ainda pela cultura, para serem regulamentadas. No primeiro caso, o direito adquirido provém de uma ordem natural dos acontecimentos sociopoliticoculturais e a ordem, naturalmente, se estabelece; no segundo caso, a lei se estabelece como prática ou não, em decorrência de tantas quantas sejam as variáveis sociais, políticas, econômicas e demais fatores que podem envolver os momentos decisivos de sua atuação.

Os Artigos da Constituição Federal de que tratamos, no início deste item, com exceção do último citado, enquadram-se no segundo caso. Sabemos que tanto o atendimento à saúde quanto à educação são dois dos maiores problemas que enfrenta a sociedade brasileira. Mas não podemos esperar que os hábitos de cultura, por si só, prevaleçam para o estabelecimento da lei. Não haveria, por muitos anos, conscientização social suficiente ou grupos que, sustentando o poder, se preocupassem, de fato, com garantir o estabelecimento deste tipo de atitude, pressuposto, em última instância, como a "ordem natural das coisas". Assim, esperarmos que a ordem social determine que os dispositivos legais se estabeleçam com harmonia, sem transtornos e naturalmente, seria acreditar em uma situação social amadurecida e pronta para tratar dos assuntos socioculturais deste país, o que, pelos mais diversos motivos históricos e sociais, não acontece.

É com este olhar que nos voltamos, então, para o tema que se nos propõe: descrevermos sobre a importância da língua de sinais no desenvolvimento sociocultural e cognitivo do indivíduo, enfocando os parâmetros educacionais. Este tema não pode estar, no entanto, desvinculado dos problemas da educação, no Brasil, como um todo. E a lei, neste caso, corre à frente dos fatos, há muitos anos. O fato de a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394, 1996) ter determinado um capítulo apenas para a Educação Especial é uma prova contundente disso: ao mesmo tempo que reconhece a especialidade, revela, no decorrer de seus parágrafos e itens, o quanto ainda estamos despreparados para cumpri-la.

O que propomos, portanto, é uma reflexão sobre uma forma de encararmos não apenas o processo educacional do surdo, no sentido mais restrito do termo, ou seja, sua vaga e seu atendimento em uma escola, mas o seu desenvolvimento como indivíduo, em si mesmo, e seu espaço como indivíduo na sociedade. É evidente que a família e a escola estão à frente, no que se refere à responsabilidade de levar a termo este processo, e não é sem motivo que a primeira citação da lei, neste Artigo, evoca *o direito de todos e o dever do Estado e da família* (op.cit.). Não é sem motivo, do mesmo modo, que, há anos, os profissionais da área procuram a melhor filosofia de educação e integração, os melhores métodos, os melhores instrumentos, os melhores recursos para atenderem a esta clientela. Mas, quase sempre, em vão. Por esta razão, noventa por cento dos surdos brasileiros (bem como em vários países do mundo) não dominam a língua nacional, não conseguem sucesso em sua educação formal, nem uma verdadeira integração na sociedade que os cerca. E, por força de acomodação ou desconhecimento, muitas vezes, as novas formas de atuação são encaradas por especialistas da área como simples modismos.

O fato é que, enquanto não houver uma consciência social e científica de que a surdez traz, consigo, uma marca de identidade cultural e que a língua de sinais representa, de certo modo, a base de sua sustentação, poucos avanços serão conseguidos na educação formal e na contribuição para a formação social deste indivíduo.

Como verificar se há uma mudança de atitude, um novo caminho que determine uma real mudança na filosofia educacional para o surdo?

A idéia que propomos apresentar é a de que uma educação para surdos, deve, antes de tudo, pautar-se por ser uma educação para o indivíduo. Neste caso, a aquisição da língua de sinais destaca-se dentre todos os recursos necessários para o seu desenvolvimento. Garantimos, assim, o espaço de sua identidade na socieda-

de ou, pelo menos, uma porta para esta conquista; garantimos a presença de um instrumento de comunicação com o meio, adquirido de modo rápido e eficaz; oferecemos uma infra-estrutura capaz de prover o acesso à educação, mais especificamente, ao conteúdo escolar; garantimos o suporte imediato às necessidades prementes da maturação dos processos cognitivos. Isto posto, o que propomos, não é, exatamente, uma nova forma de educação, mas um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação e à formação deste indivíduo como ser social. Ao dominar a língua de sinais a criança terá acesso a uma língua adquirida de modo natural e, conseqüentemente, ao acesso mais eficaz do português, como segunda língua. A proposta inclui, portanto, a formação de um aluno bilíngüe, não por imposição educacional, mas por formação cultural, como um todo. Assim, ao contrário do que se advoga, o bilingüismo não seria uma marca de conquista acadêmica, mas um processo cultural. Não há, portanto, nesta visão de proposta de educação com bilingüismo, uma nova "fórmula" ou uma nova proposta educacional, mas uma proposta de educação na qual o bilingüismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo com o meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, as comunidades de surdos e de ouvintes. O acesso à Língua Brasileira de Sinais garante que sejam preservados os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre como instrumento indispensável de atuação. A aquisição da Língua Portuguesa, como segunda língua, é suporte de sua inclusão no meio sociocultural ouvinte.

Em termos exclusivamente educacionais, portanto, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais deveria significar, a priori, que o meio escolar no qual a criança surda estiver inserida deve ser o instrumento de comunicação, por excelência, para transmissão de conteúdos acadêmicos. Em termos socioculturais, a importância de garantir uma língua de sinais a esta criança é, intrinsecamente, uma forma de garantir um espaço psicossocial de comunicação com

o mundo e consigo mesma, uma vez que a língua exerce o triplo papel de comunicação social, de identidade cultural e de desenvolvimento dos processos cognitivos.

A Língua Portuguesa aparece, então, como a segunda língua a ser adquirida. No desenvolvimento desse processo, deve ser garantido ao aluno o acesso ao conteúdo escolar por meio da Língua Brasileira de Sinais e ele deve estar em constante contato com as comunidades de surdos e de ouvintes. *A participação interativa nestas comunidades é indispensável para uma educação com bilingüismo.*¹

É importante ressaltar, no entanto, que o sucesso do processo pedagógico não está na dependência direta de uma escola propiciar o bilingüismo a seus alunos surdos. O fato, em si mesmo, é apenas o instrumento e não o referencial básico ou a estratégia de atuação. Assim, a solução simplista de propiciar ao aluno surdo a presença de duas línguas em sala de aula não garante o sucesso escolar e nem sua integração sociocultural. O que move, realmente, as bases de uma *educação com bilingüismo* para surdos é uma filosofia educacional consistente que conte com estratégias reais de interação. É evidente que, neste espaço acadêmico, a presença da Língua Brasileira de Sinais garante o aporte do conteúdo escolar e propicia a aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua. Em outros termos, garante ao surdo *a utilização de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem* (Art. 210, § 2, op. cit.). É evidente que nem sempre a Língua Brasileira de Sinais é a língua materna do surdo, embora isto seja, segundo nosso parecer, um objetivo a ser alcançado.

De modo geral, no entanto, o que percebemos em relação à educação de surdos, no Brasil, é, apenas, o início da prática do Art. 3º, IV, *promover o bem de todos, sem preconceitos de origem [...] e*

¹ SANTOS, Katia Regina. In: "Surdez e bilingüismo: leitura de mundo e mundo da leitura". Palestra ministrada por FERNADES, E. e SANTOS, K. R. em Fórum, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES, 1996.

quaisquer outras formas de discriminação. Quando afirmamos estarmos apenas no início desse processo, colocamos em pauta o fato de que muitas escolas não aceitam surdos em seu alunado, embora seja um direito garantido por lei. Como contornar assunto tão delicado? Como reconhecer se uma determinada criança surda deve ser encaminhada para uma determinada escola? Como exigir que uma escola tenha profissionais preparados para receberem qualquer criança surda, com qualquer grau ou tipo de surdez, se as escolas, em sua maioria, não os têm? Como garantir a presença da Língua Brasileira de Sinais? Embora esteja disposto na Lei de Diretrizes e Bases (9394, 1996) que os portadores de necessidades educativas especiais devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino, isto não quer dizer que a teoria possa ou deva transformar-se em prática para todos os indivíduos. Em primeira instância, a maioria das escolas não está preparada para receber surdos. Por outro lado, os surdos, *de modo geral*, não estão preparados para entrarem em quaisquer escolas (e deveriam estar?). E, neste caso, "*de modo geral*" é a expressão mais contundente da assertiva anterior. É evidente que há graus de tipos de surdez e cada caso deve ser examinado como único, mas devemos garantir ao surdo o direito de exercer a cidadania e precisamos viabilizar os verdadeiros meios de encontro com sua própria identidade, aliada a uma educação realmente eficaz.

Outro problema que se nos propõe é o de que estariam ou não as crianças surdas em melhores condições em escolas para surdos. Se a resposta for afirmativa, qual deveria ser, em tese, o papel das escolas para surdos, como, quando e por que incluí-los em escolas regulares, se assim for o objetivo, como indica o Art. 208, III, supra citado?

Ressaltamos que deve ser levado em conta o fato de que deveria caber especialmente ao surdo optar, por exemplo, por freqüentar uma escola da rede regular de ensino ou uma escola para surdos.

Neste artigo, não podemos nos permitir fugir a algumas outras questões, ou melhor, fazemos algumas constatações, no que refere, também, ao suposto poder determinado por nós, detentores do saber. O processo de ensino/aprendizagem, em geral, reflete uma inversão de valores, isto é, nós, educadores, pensamos que temos o poder de ensinar, quando, na verdade, o exercício da aprendizagem reflete uma inversão de poder – quem recebe é quem tem o “poder” sobre si mesmo de aprender. Precisamos pensar, particularmente, sobre essa proposta de visão de ensino/aprendizagem. A grande maioria dos especialistas está convencida de que, por metodologias ou técnicas de trabalho, há apenas um caminho a trilhar, no qual acreditam. Na verdade, é necessário pensar se o que está sendo aplicado àquele indivíduo, em especial, é recebido como o esperado. Não temos poder sobre a aprendizagem do aluno. Ele é quem determina o que vai aprender, com suas potencialidades, de acordo com o seu poder de apreensão e não na dependência direta de nosso poder de expressão. Cabe-nos observar e dar-lhe condições de poder; cabe-nos a conscientização de que cada aluno, como educando, é único. Respeitar a identidade do aluno é permitir-se optar por aprender a ensinar. Não estamos diante de um aluno “comum”, mas de um aluno que, se privado da aquisição de uma língua de modo natural (no caso, a língua de sinais), poderá estar privado não apenas de um dos meios de sua identidade cultural, mas do desenvolvimento adequado e natural de seu desenvolvimento cognitivo. Sacks (1990: 127 segs.) afirma que a ausência da aquisição de uma língua no devido tempo poderá impedir o desenvolvimento apropriado do hemisfério esquerdo, determinando um tipo de linguagem do hemisfério direito. Ora, a maior parte dos alunos surdos que chegam à escola, não dominam qualquer língua. Como esperar que sejam eficazes os mesmos métodos e percursos de aprendizagem? Mesmo que lhes seja dada a oportunidade de aquisição de língua de sinais em curto espaço de tempo, esta língua, de modo geral, chega de modo diverso a seus cérebros, em relação a crianças que adquirem uma língua de modo natural e a

seu tempo. É necessário, portanto, que saibamos estar atentos às condições de cada aluno, às suas características e ao seu poder de exercer seus caminhos de aprendizagem. Só assim acreditamos que seja possível estabelecermos caminhos para indicarmos os espaços da escola. Fechamos as portas de uma ou de outra opção para o indivíduo surdo, baseados, inflexivelmente, em pressupostos ideológicos ou filosofias educacionais, sem nos atermos às reais necessidades de cada aluno que é colocado sob nossa responsabilidade é negar-nos o dever e, ao indivíduo, o direito de cidadania. Quer seja um indivíduo com surdez profunda congênita, quer seja um indivíduo ensurdecido ou com surdez moderada, o direito de escolher a melhor opção educacional cabe inicialmente ao surdo e na impossibilidade deste (por causa da faixa etária, por exemplo) a seus pais. Cabe ao Estado e a nós educadores, estarmos preparados para atendê-los, respeitando e fazendo ser respeitada sua identidade como pessoa surda.

Respostas que atendam a essas necessidades existem e não podemos sonegá-las: as condições do indivíduo, as condições do meio, a seriedade dos profissionais e da família podem garantir o melhor caminho disponível em cada caso. O que nos cabe, portanto, é lutarmos para que nossas escolas tenham, no menor espaço de tempo possível, condições para atenderem à seriedade de nossas reivindicações, ao mesmo tempo que necessitamos criar alternativas que dêem suporte para que o indivíduo surdo possa atender aos apelos psicossocioculturais das duas comunidades em que está, indiscutivelmente, inserido: a dos surdos e a dos ouvintes.

2. Aspectos psicolingüísticos

O primeiro fator de identidade de um indivíduo encontra-se no exercício de seu próprio pensamento. Admitimos, portanto, que os processos naturais da evolução do pensamento não podem prescindir do domínio completo de uma língua, que se apresenta como

um dos principais meios de desenvolvimento dos processos cognitivos. No dizer de Elliot (1981: 11 segs), a linguagem (no sentido de língua) pode ou não ter raízes que se identifiquem na experiência não-lingüística, mas uma vez que uma criança adquire uma língua, é possível que isto modifique o restante de suas aptidões intelectuais e sociais, de maneira a aproximar muito mais a linguagem e o pensamento, num período posterior.

Nestes termos, passamos a tratar das questões que envolvem linguagem e pensamento para o desenvolvimento desta primeira *identidade* do indivíduo surdo.

É evidente que uma língua oral-auditiva, como o português, não poderá oferecer, desde os primeiros anos de vida, o suporte necessário para o mundo de representações que uma língua propicia e serve de instrumento a partir dos primeiros meses de idade. Por mais eficiente que seja o processo pedagógico, um surdo profundo congênito levará anos para aprender a Língua Portuguesa, enquanto que, se exposto à Língua Brasileira de Sinais, por exemplo, usará esta língua não só para comunicar-se como para garantir os instrumentos necessários de suporte cognitivo para seu desenvolvimento psíquico, preservando-se de qualquer atraso nos processos cognitivos, desde os primeiros anos de vida. Em outros termos, como a Língua Portuguesa não é adquirida naturalmente, mas apenas com muita dificuldade, a Língua Brasileira de Sinais surge como meio natural de suporte cognitivo.

Nossa experiência refere-se a projetos desenvolvidos com o contato permanente de um educador surdo, em turmas regulares ou em classes de surdos². Sua presença, no entanto, não represen-

² 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.

tava, basicamente, a garantia da Língua Brasileira de Sinais como portadora de aquisição de conteúdo. A aquisição de conteúdo, verdadeiramente, não se deu em conseqüência 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 e principal responsável pelo desenvolvimento de processos cognitivos. Em outras palavras, adquirir a língua de sinais teve, desde o princípio, como objetivo dar à criança um meio de comunicação mais eficiente consigo mesma, e não apenas com 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 conseqüência natural desse processo e não a finalidade substantiva de nossa atuação.

É nesta diferença de ponto de vista que se baseia o nosso argumento. Entendê-lo e aplicá-lo pedagogicamente traz, como conseqüência, reformular as bases do processo educacional do indivíduo 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 na qual o bilingüismo apresenta-se como suporte de comunicação, o profissional da educação de surdos não pode deixar-se levar apenas pelos aspectos da comunicação interpessoal 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 surdo 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 da língua de sinais, também sem contato cotidiano com esta. 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 Brasileira 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 socioculturais. 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, já que compreende, por meio da primeira língua adquirida, a importância de um instrumental lingüístico. Esta consciência só ocorre tardiamente nas crianças surdas privadas da aquisição rápida de uma língua de sinais.

O que importa, neste aspecto, 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 seus cérebros em ação, movidos por mecanismos efetivos de comunicação lingüística. 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.

Conclusão

O objetivo que nos cabe alcançar é legitimar o caminho a ser percorrido para a garantia dos direitos e deveres dos cidadãos surdos, especialmente nós, que estamos diretamente envolvidos neste convívio e, por isso mesmo, melhor observamos, participamos e atuamos de modo mais objetivo em seu cotidiano, acompanhando os passos, as dificuldades, os sucessos e os fracassos de seus percursos. Cabe-nos, junto a esta comunidade e, principalmente, com ela, transformarmos o processo, lutarmos para que esses direitos e deveres sejam, enfim, adquiridos em proveniência de uma ordem natural dos acontecimentos sociopoliticoculturais, como afirmamos no início deste artigo, e a ordem, enfim, naturalmente, se estabeleça.

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 inclusão, entendendo-se a inclusão, antes de mais nada, por propiciar condições para que o indivíduo sintam-se, ele mesmo, incluído no domínio do “mundo surdo” que o cerca, sob o ponto de vista psicossociocultural, garantindo, assim, a apropriação dos fatores básicos de reconhecimento de sua própria identidade. Só depois desta

premissa podem caber outras razões de cunho político e/ou psicossociocultural do mundo ouvinte.

Sabemos das dificuldades por que passa o ensino, no Brasil. Particularmente, a Educação enfrenta dias difíceis, principalmente, 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 Brasileira de Sinais. Por esta razão e, provavelmente, por outras razões de cunho político e social que não abordamos neste artigo³ 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 protelam soluções.

ABSTRACT: *This paper presents sign language as one of the principal means to guarantee that the different phases of deaf children's cognitive development may take place with no delay. We will approach the concept of education, which is not to be considered only as school activities, and in this sense will deal with the role of Sign Language in the educational process of the deaf.*

KEYWORDS: *Deafness; sign language; cognitive development; bilingualism.*

³ Os leitores interessados nesta abordagem podem reportar-se ao nosso artigo "O som, este ilustre desconhecido", publicado em Skliar, C. *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, vol. II, p. 95-102.

Bibliografia

- BEVILÁQUA, C. (1941) *Código civil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- ELLIOT, A. J. (1981) *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- FERNANDES, E. (1996a) "Surdez e bilingüismo: leitura de mundo e mundo da leitura". In: *Repensando a educação da pessoa surda*. Anais de Seminário, INES, p. 57-60.
- _____. (1996b) "Pensamento e linguagem". In: *Espaço*. INES/MEC, ano IV, n. 5, p. 9 et seq.
- FURTH, A. G. (1966) *Thinking without language: psychological implications of deafness*. New York: The Free Press.
- LANE, H. (1992) *A máscara da benevolência: a comunidade surda ameaçada*. Coimbra: Horizontes Pedagógicos.
- SACKS, O. (1990) *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro, Imago.
- SLOBIN, D. I. (1980) *Psicolinguística*. São Paulo: Ed. Nacional/USP.