

A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM VISO-ESPACIAL NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA SURDA

Paulo Cesar Machado⁴

Resumo - O contexto sociocultural assume um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança. Esse desenvolvimento é entendido como dependente e direcionado pela cultura à qual a criança está exposta, pelas relações interpessoais por ela vividas, concretizadas sobretudo através da linguagem. Nesse artigo, buscamos discutir a influência da linguagem viso-espacial no desenvolvimento cognitivo da criança surda, fundamentando-nos na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky e no trabalho de alguns autores contemporâneos. Procuramos, ainda, refletir sobre as inadequações lingüísticas da comunidade ouvinte no que diz respeito ao desenvolvimento da criança surda.

Palavras-chave: linguagem viso-espacial, língua de sinais, criança surda, desenvolvimento cognitivo, contexto sociocultural.

Abstract - The social and cultural context has an important role concerning the cognitive development of the child. This development depends on the cultural characteristics of the place where the child lives and the relationships experienced through the language. In this paper, we attempt to discuss the influence of the space-visual language on the deaf child cognitive development, based on Vygotsky's and some other contemporary authors' perspective. We discuss, also, the linguistic inadequacies of the community for the development of the deaf child.

Key-words: space-visual language, signs of language, deaf child, cognitive development, social and cultural context.

Introdução

A linguagem se constrói, basicamente, mediante a utilização de um conjunto de signos¹ cujos significados são coletivamente conhecidos, identificáveis, traduzíveis, porque já foram trabalhados em vários contextos, ocorrendo a sua sedimentação histórica e cultural. A cultura (aqui, incluindo-se as linguagens) constitui-se através de processos pelos quais um grupo social se identifica como grupo, construindo comportamentos, valores, costumes, tradições comuns e partilhadas porque aceitas e assimiladas no decorrer dos tempos.

A comunicação lingüística faz o homem diferenciar-se das outras espécies de animais. A linguagem é uma atividade mental que abrange os dois níveis de experiência: simbolização e

⁴ Licenciado em Biologia pela UFSC, mestrando em Psicopedagogia / UNISUL. pauloblg@aol.com

¹ Para Oliveira (1993, p.36), os signos são "sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. São, portanto, socialmente dados".

conceitualização. Ela surge quando há associação entre significante, sons e imagens, e o contexto que traz o significado, idéias ou mensagens que se queira comunicar. A partir disso, o ser humano utiliza a língua para se expressar. Pela linguagem, ocorre a informação e a transmissão da cultura, assim como os planejamentos sociais futuros são elaborados, por ser ela que transforma o ser biológico no ser humano e histórico (VYGOTSKY; 1991a, 1991b).

O homem imprime sua marca na natureza, aprende e produz tecnologia, idéias e valores. É através da língua materna que há a troca de informações entre os grupos, assim como é através dela que as experiências passam a ser codificadas, transformando-se em fontes de conhecimento compartilhado. Através da “língua, transmitem-se a outras gerações cultura e história” (BERGMAN, 1992, p.11). O homem desenvolve sua vida não isoladamente, mas dentro de uma comunidade, que deve ser mantida e preservada para o bem do próprio indivíduo.

A comunidade surda² caracteriza-se como usuária das Línguas de Sinais³, constituindo-se numa minoria lingüística que se diferencia da comunidade ouvinte por sua privação de audição, sendo a linguagem viso-espacial seu canal de percepção e transmissão lingüística. Para os ouvintes, usuários das línguas oral-auditivas, o canal de transmissão e percepção da linguagem é o oral-auditivo.

Frente a essa característica lingüística, centrada primeiramente no aspecto externo da língua, ou seja, em seu veículo, o qual nas línguas orais é a palavra, ou item lexical, e nas línguas de sinais é denominado simplesmente de sinal (FELIPE, 1999), conferiram-se à cultura surda⁴ diferenças que foram alvo de incompreensão ao longo da trajetória de vida do surdo, mas que, a partir de 1960, vêm se modificando até se imporem como língua oficial desse grupo e serem legitimadas pela ciência como uma língua natural.⁵

Behares (1993, p. 41) aponta que

² Concepção socioantropológica da surdez, caracterizando o surdo e a comunidade surda como uma minoria, com identidade específica, que manifesta aspectos culturais específicos desenvolvidos a partir de uma língua natural – língua de sinais (SKLIAR, 1998).

³ Língua de Sinais ou linguagem sinalizada é um termo genérico que se refere a formas diferentes de expressões sinalizadas, utilizadas pelas comunidades surdas, cuja modalidade lingüística é viso-espacial.

⁴ Para Skliar (1998), não é possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções.

os estudos anteriores a 1960 pecavam pela limitação de conceber a surdez exclusivamente como um tipo de “patologia audiológica”, sem considerar que essa patologia audiológica determina um funcionamento sociocultural alternativo. Hoje, sabemos que esse funcionamento engloba os aspectos identificatórios, comunicativo-interativos, lingüísticos e cognitivos.

Essa limitação também se observa no que concerne à concepção de aquisição de linguagem pela criança surda. É comum privilegiarem-se ainda atendimentos e intervenções do ponto de vista clínico-audiológico, em especial no contexto da saúde e da educação, comprometendo a avaliação psicossocial da criança surda, por caracterizá-la como “deficiente” diante da cultura majoritária ouvinte, e não como membro potencial, “eficiente”, de uma cultura minoritária surda.

A partir dessas considerações, neste artigo, tentamos discutir a influência da linguagem viso-espacial no desenvolvimento cognitivo da criança surda, tendo por base a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky e os trabalhos de autores contemporâneos, como Fernandes (1990), Goldfeld (1997), Behares (1997), Marchesi (1995) e Oliveira (1993) e refletindo sobre as inadequações lingüísticas da comunidade ouvinte relativamente ao desenvolvimento da criança surda.

A perspectiva social da linguagem

Através da interação com as pessoas, a criança se expressa e participa da produção cultural de sua espécie e, ao mesmo tempo, internaliza os significados e as formas de ação sobre o mundo elaboradas socialmente. Ao agir sobre o ambiente, a criança inicia seu processo de internalização das formas culturais da organização social. Nesse processo, os sistemas simbólicos - e particularmente a linguagem - exercem um papel fundamental na

⁵ Entendemos “língua natural” como aquela produzida por um grupo específico de usuários, sendo transmitida através das gerações e modificando-se com o tempo, conforme se modifica seu grupo de origem (SKLIAR, 1998).

comunicação e no estabelecimento de significados compartilhados socialmente, os quais permitem interpretações dos objetos, eventos e situações. Sobre a linguagem como sistema simbólico, Oliveira (1993, p.36) registra:

Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

Para Vigotsky (1991b), a mediação semiótica tem início nos processos interpessoais presentes na organização social, sendo a linguagem a ferramenta mediadora que integra a estrutura dos processos cognitivos. Assume a função de mediação (semiótica) das atividades psíquicas do homem e constitui-se num sistema simbólico construído no transcorrer dos processos sócio-históricos das interações humanas, através das quais se viabiliza o intercâmbio das experiências cotidianas. Nessa perspectiva, a criança desenvolve, a partir das interações dialógicas, os mecanismos comunicativos necessários a essas mesmas interações, construindo progressivamente a linguagem como instrumentos que possibilitam a formação dos processos mentais.

Dentro desse quadro, o contexto sociocultural assume um papel fundamental no desenvolvimento das funções superiores. Esse desenvolvimento é entendido como dependente da e direcionado pela cultura à qual a criança está exposta, pelas relações interpessoais por ela vividas, concretizadas sobretudo através da linguagem.

Segundo Vygotsky (1991c, p.14), a lei fundamental desse desenvolvimento passa sempre por duas etapas:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Esses pressupostos são fundamentais para garantir uma visão mais ampla e científica a respeito da criança surda, uma vez que provocam uma reflexão mais profunda sobre as dificuldades causadas pelas diferenças lingüísticas à maioria das crianças surdas filhas de pais ouvintes.

Para Nogueira (1998, p.9),

cerca de 95% das crianças deficientes auditivas nascem em família de ouvintes sem ter a linguagem comum ao meio cultural no qual vivem e com dificuldade de estabelecerem contatos interpessoais e de relação social, crescem com concepção de um mundo diferenciado da maioria ouvinte.

Na realidade, poucas crianças surdas têm oportunidade de convívio com a cultura surda desde a mais tenra idade. Segundo Fernandes (2000), a dificuldade de acesso à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de forma natural e constante, por aquelas que só convivem com pessoas ouvintes, leva-as a identificarem o mundo de forma concreta, por não lhes ser possível o diálogo. A aprendizagem tardia de uma língua, como é o caso de muitos surdos que aprendem a LIBRAS na adolescência ou na fase adulta, não lhes possibilita a reversão total desse quadro.

Considerando que a cultura, a linguagem e o diálogo são fatores essenciais para o desenvolvimento infantil e sendo justamente a área comprometida pela criança surda filha de pais ouvintes, infere-se que as conseqüências da privação auditiva devem ultrapassar a dificuldade comunicativa e atingir todas as áreas do desenvolvimento infantil.

Vale ressaltar que as pesquisas de Fernandes (1990), Bellugi (1993), Sacks (1998) e Skliar (1997) registram que, para as crianças surdas, filhas de pais surdos membros de uma comunidade lingüística surda, o processo da aquisição da língua viso-espacial ocorre de forma natural, por haver um contato prévio e efetivo com os membros reais da comunidade surda, oferecendo-se-lhes um ambiente apropriado para o estabelecimento das interações comunicativas e o conseqüente desenvolvimento lingüístico e cognitivo.

Linguagem e pensamento

Abordando o desenvolvimento cognitivo entre crianças ouvintes e crianças surdas, em especial a relação entre linguagem e pensamento, Marchesi (1993) retoma algumas hipóteses de pesquisas que enfocam o estudo do comprometimento da falta da linguagem no desenvolvimento da criança surda, especialmente as contribuições de Myklebush (1960) e de Hans Furth (1966).

Os estudos de Myklebush sugerem que a cognição de surdos e ouvintes apresentam diferenças importantes em função de o ouvinte estar exposto à experiência lingüística de caráter visual e auditivo, e o surdo não. Os resultados de sua pesquisa levaram-no a concluir que as habilidades cognitivas do surdo são mais concretas e menos abstratas que as dos ouvintes.

Vygotsky (1995), na década de 1930, já destacava que o insuficiente intercâmbio da pessoa surda com o meio sociocultural condiciona o baixo desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Segundo esse autor, as dificuldades enfrentadas pela criança deficiente na atividade social vêm a ser uma das causas do insuficiente desenvolvimento das atividades mentais superiores.

Os estudos de Luria (1978), na mesma época, enfatizam que a diferença existente entre surdos e ouvintes decorre da influência da palavra no desenvolvimento do pensamento. Para esse autor, a linguagem promove três mudanças essenciais à atividade consciente do homem: amplia sua percepção sobre o mundo, assegura o processo de abstração e generalização e serve como um meio de intercâmbio social, funcionando como veículo de transmissão de informação.

No caso da criança surda, ainda segundo Luria, a ausência da fala ou a fala pouco desenvolvida interfere no desenvolvimento das funções mentais superiores, pois a pessoa surda que utiliza apenas os sinais adquiridos unicamente pela experiência visual é incapaz de formar conceitos abstratos, de sistematizar os fenômenos do mundo.

Nessa discussão, percebe-se que a linguagem é compreendida como língua oral, como palavra verbal, sendo essa a propiciadora do conhecimento e do desenvolvimento, estando, portanto, intrinsecamente relacionada com o pensamento. De acordo com essa abordagem, a ausência da língua oral implica, para as pessoas surdas, o

subdesenvolvimento do pensamento, gerando um baixo nível de compreensão dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade.

Com isso, argumentava-se que o atraso no desenvolvimento do pensamento abstrato do surdo era decorrente de sua inadequação lingüística, isto é, sem domínio da língua oral, faltava-lhe uma fonte essencial de estruturação simbólica. Essa é uma questão polêmica, uma vez que os meios e os veículos mediadores utilizados pelos surdos muitas vezes não são compatíveis com os meios e os veículos mediadores usados majoritariamente em seu contexto sociocultural, no entanto haveria mesmo uma dependência entre o desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento do pensamento? Prevaleceria uma relação causal, ou seja, sem linguagem verbal não há desenvolvimento do pensamento? Além dessas questões, uma outra pode ser colocada: nenhum outro signo assumiria a função de instrumento para influir psicologicamente no desenvolvimento?

Essa relação entre a língua oral e o desenvolvimento do pensamento passou a ser questionada a partir das pesquisas desenvolvidas por Furth (1966), com base na Teoria Cognitivista de Piaget. Tendo em vista os aspectos referentes à pobreza de comunicação vivenciada pela pessoa surda, Hans Furth, em seus estudos, rejeitou a tese proposta por Myklebust (1960) e desenvolveu um trabalho que teve por base a teoria de desenvolvimento humano de Piaget, através de adaptação das provas piagetianas à linguagem não-verbal.

As pesquisas de Furth (1966) apresentaram indicações de que, nos casos de surdez, as habilidades cognitivas e os estágios de desenvolvimento de ouvintes e surdos passavam pelos mesmos processos e etapas, sendo que a criança surda atingia o estágio operatório concreto, e o adolescente chegava a dominar algumas esferas do pensamento operatório formal. Com base nesses resultados, foi possível evidenciar que o pensamento pode avançar sem o concurso da linguagem oral. Apesar de todos os esforços, esses estudos não chegaram a ser conclusivos quanto ao papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo do surdo, contudo contribuíram significativamente para a desmistificação do caráter biológico da surdez, vista como uma patologia audiológica.

Nos últimos anos, tem se ampliado o interesse em pesquisar a aquisição da linguagem e sua relação com o desenvolvimento cognitivo da criança surda. Tais estudos

ratificam as idéias de Furth e a importância das interações sociais em sua cultura surda na criança, a fim de que seu processo de aquisição da língua de sinais ocorra de forma natural, oferecendo-lhe um ambiente apropriado para o estabelecimento de interação comunicativa e o consequente desenvolvimento lingüístico e cognitivo.

Dentre essas pesquisas, vale ressaltar a de Fernandes (1990 e 2000), que estuda as conseqüências da falta de uma língua na fase do domínio de um sistema lingüístico (aproximadamente dois anos de idade), o qual passará a ser o mais importante instrumento de seu pensamento. A privação de uma língua nessa fase, segundo a autora, não impedirá que tal etapa venha a ocorrer, mas a qualidade do desenvolvimento que o cérebro está preparado para realizar não será a mesma.

Abordando o desenvolvimento cognitivo da criança surda, Fernandes (2000, p.51) prioriza o suporte lingüístico na língua de sinais, pois “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”. Ao considerar os efeitos dos atrasos da linguagem, seus estudos trazem, principalmente, as implicações da função de organização da linguagem sobre o desenvolvimento cognitivo da criança surda que, como já foi apresentado anteriormente, muitas vezes é exposta tardiamente à sua língua materna; tal fato acarreta, portanto, muito mais que uma simples, dificuldade de comunicação.

Ainda nessa direção, Goldfeld (1997) analisou o desenvolvimento cognitivo e a aquisição da linguagem de uma criança surda em interações na família, na escola e na clínica fonológica, em comparação com seu irmão gêmeo ouvinte. Sua pesquisa mostrou a influência determinante das relações interpessoais, bem como as línguas a que a criança está exposta no seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, o valor das informações lingüísticas em sua constituição. Para a autora, não somente a qualidade das interações é importante, mas, também, a quantidade de participações da criança surda nos momentos interativos, o que significa que as dificuldades cognitivas observadas na criança surda também decorrem da pouca estimulação lingüística recebida (no caso em estudo, isso não aconteceu com o gêmeo ouvinte).

Apesar da inadequação do meio lingüístico a que as crianças surdas são expostas, é importante que os pais e educadores sejam estimulados a dialogarem com elas, além, é claro, de proporcionarem meios de interação através da comunidade surda, que tem a LIBRAS como mecanismo eficaz de comunicação. Através da fala do adulto, tais crianças aprendem o significado da realidade do mundo oralizado (verbal) que compõe a sociedade em que vivem.

As pessoas surdas não se isolam completamente do seu meio; elas desenvolvem formas diversas de comunicação. Encontram, nas línguas de sinais, seu meio de intercâmbio social. Será que as línguas de sinais possibilitam aos surdos as mesmas condições de desenvolvimento que as línguas orais proporcionam aos ouvintes?

A legitimidade das línguas de sinais

Em função de, muitas vezes, os meios e os veículos mediadores utilizados pelos surdos não serem compatíveis com os meios mediadores usados majoritariamente em seu contexto sociocultural, muitas opiniões são levantadas quanto à legitimidade das línguas de sinais, bem como quanto a sua função para o desenvolvimento da criança surda.

Segundo Behares (1987), tradicionalmente, a confusão entre linguagem, língua e o conceito de fala leva a uma falsa concepção de que a aprendizagem de uma língua e o desenvolvimento da capacidade de linguagem somente são possíveis se forem ativados os mecanismos fonológicos do sujeito. Assim, se adotarmos a concepção tradicional, jamais será possível considerar a língua de sinais como um fato real, em função de essa língua não usar o sistema fonológico como meio de expressão do pensamento, ou seja, jamais seria possível ao surdo desenvolver-se em sua plenitude.

Se, entretanto, considerarmos, como Behares (1987), a linguagem como a capacidade humana de produzir seqüências que transmitam significados, a língua como um conjunto de convenções que permitem a organização de um sistema interpessoal de signos, e a fala como uma das possíveis manifestações materiais da linguagem, então podemos considerar que a língua de sinais é uma modalidade de linguagem.

A língua de sinais, como sistema lingüístico, possui um conjunto de elementos lingüísticos diferentes de todos os fenômenos da expressividade corporal e da gestualização. Para Behares (1987), da mesma forma que diferenciamos as línguas orais dos recursos expressivos de voz, devemos diferenciar as manifestações expressivas da língua de sinais. A esse respeito, o autor afirma que o sinal é uma unidade convencional integrada a um sistema lingüístico articulado, e o gesto não.

Autores como Fernandes (1994), Felipe (1999) Behares (1993) e Quadros (1997) defendem que, nas línguas de sinais, estão presentes as propriedades que são comuns às línguas orais, tais como: produtividade, arbitrariedade, dupla articulação, possibilidades de expressar relações gramaticais etc. Assim, é um equívoco considerar que as relações gramaticais da línguas de sinais são derivadas das línguas orais, que aquelas não teriam estrutura própria, sendo, portanto, subordinadas e inferiores às línguas orais.

A estrutura da língua de sinais, diferentemente da língua oral, é analisada tradicionalmente a partir de quatro parâmetros. São eles: a configuração das mãos, isto é, a forma da mão caracterizando o movimento; a alocação, ou seja, o espaço visual de sinalização no qual o sinal se desenvolve; a orientação, isto é, a posição da palma da mão em relação aos eixos vertical e horizontal do espaço de sinalização e, por último, o movimento da mão ou das mãos na articulação do sinal (BEHARES, 1987).

Assim, mediante um sistema de comunicação que não depende de representação acústica, mas da configuração das mãos, do movimento, do ponto de articulação e da orientação da mão, as pessoas surdas criaram sua própria linguagem. Como a palavra, o sinal possui as duas propriedades do significado, ou seja, é portador do significado, que mantém uma relação direta com o objeto, e do sentido, que se relaciona com o contexto.

Buscando conhecer e avaliar o processo de desenvolvimento da Língua de Sinais, investigações comparativas vêm sendo realizadas com crianças surdas advindas de lares surdos e ouvintes. Através da observação da modalidade lingüística predominante na família, buscam evidenciar sua influência no desenvolvimento da criança surda. Estudos como os desenvolvidos por Behares (1993) apontam que o desenvolvimento lingüístico das crianças surdas de lares surdos é equivalente ao desenvolvimento lingüístico de crianças ouvintes de lares ouvintes. Por outro lado, as crianças surdas de lares ouvintes, que estão compreendidas entre 88% e 96% da população de surdos, têm seu processo de

desenvolvimento afetado em função do conflito de modalidades lingüísticas distintas. Os resultados desses estudos levaram Behares a afirmar que “as crianças surdas [filhas] de pais surdos acabam sendo sujeitos melhor preparados para a tarefa escolar curricular, para o desenvolvimento da leitura e da escrita e também, mesmo que pareça paradoxal, para a aquisição da língua oral” (BEHARES,1993, p. 50).

Esses resultados contribuíram para reforçar a importância do coletivo, das primeiras experiências comunicativas no desenvolvimento lingüístico da criança surda. Apresentam, também, dados para a discussão acerca da função de regulação da língua de sinais como organizadora e orientadora do pensamento da criança. Se essa função não fosse contemplada, as crianças surdas advindas de meios sociolingüísticos distintos não apresentariam diferenciações em seu desenvolvimento lingüístico e cognitivo, o que, no entanto, não acontece: os resultados são outros.

Sendo assim, os sinais da língua viso-espacial não representam apenas associações ou semelhanças visuais com o referente, mas são signos decorrentes da interação das pessoas surdas com o seu meio sociocultural, caracterizam-se como uma língua viva que pode ser alterada em função de aspectos sociolingüísticos.

Atualmente, as línguas de sinais vêm sendo reconhecidas como um sistema lingüístico organizado⁶, que possui especificidade quanto a funções sintáticas, semânticas, morfológicas e fonológicas, fato que possibilitou um avanço relativamente à clássica visão patológica a respeito dessa linguagem.

Considerações finais

A reflexão apresentada nas páginas anteriores privilegiou a concepção de desenvolvimento psicológico do sujeito humano como resultado da ação desse sujeito sobre o meio sociocultural a que pertence, bem como de suas interações e vivências nesse mesmo meio – uma interação complexa, mediada fundamentalmente pela linguagem.

⁶ Quanto ao reconhecimento da Língua de Sinais como uma língua natural dos surdos, na medida em que possibilita seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo, vários países – França, Suíça, Argentina, Uruguai, Brasil, entre outros – têm realizados estudos no sentido de sua oficialização. Tramita, inclusive,

O indivíduo surdo, mesmo como usuário da modalidade de linguagem viso-espacial, e desde que exposto a um ambiente que lhe ofereça a possibilidade de estabelecer uma interação natural com a comunidade surda, pode desenvolver as funções organizadora e planejadora da linguagem, ou seja, o instrumento do pensamento mais importante que o homem possui. Ele é acessível, como a qualquer ser humano exposto às condições apropriadas de desenvolvimento sociocognitivo.

Superando a limitação de conceber a surdez exclusivamente como um tipo de patologia audiológica, percebemos que os “problemas” comunicativos e cognitivos da criança surda não têm origem na criança e, sim, no meio social em que ela está inserida, o qual frequentemente é inadequado, ou seja, não utiliza sua língua e não privilegia sua cultura no seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, é preciso ter claro o que advém da privação auditiva e o que advém das condições socioculturais às quais a criança está submetida.

A Língua de Sinais é aquela que pode ser dominada pelo surdo, servindo como instrumento para suas necessidades cognitivas de comunicação; desconsiderá-la é continuar negando que o surdo tem localização social, que nasce com uma história, não somente a sua, pessoal, mas aquela que lhe confere a condição humana de ter cultura e pertencer a um grupo social determinado.

O desrespeito pela língua de sinais, fruto do desconhecimento, gerou muitos preconceitos. Pensava-se que esse tipo de comunicação não poderia configurar-se como Língua e que, se os surdos continuassem se comunicando “dessa forma” (por “mímica”), não aprenderiam a língua oficial de seu país. Pesquisas recentes mostram o contrário: as línguas de sinais não são um sistema de comunicação superficial, restrito e lingüisticamente inferior ao sistema de comunicação oral. Ao mesmo tempo, tais estudos demonstram que, por serem de modalidade viso-espacial, elas podem fornecer novas perspectivas teóricas sobre as línguas humanas, sobre os determinantes da linguagem e sobre o processo de aquisição e desenvolvimento de uma língua que apresenta peculiaridades em relação às línguas orais.

Referências bibliográficas

BEHARES, L. E. **Que es una senã?** Trabalho apresentado en el primer encuentro de sordos. Ministério de Educación, Caracas, Venezuela, Diciembre,1987.

____. Implicações neurológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda. In: MOURA, M. C. et al. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

BELLUGI, U. *et al.* Organização neural da língua de sinais. In: MOURA, M. C. *et al.* **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

BERGMAN, B.O. Estudo da língua de sinais na sociedade. **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, Ano II, n.3, p.9-21, ago/dez. 1992.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir,1990.

____.Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n.13, p.48-50, jun. 2000.

FELIPE, T. A. Introdução aos estudos sobre LIBRAS. **Revista da FENEIS**, Rio de Janeiro, ano1,n.2, abr/jun.1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LURIA, A., YUDOVICH. R. **Lenguaje y desenrollo intelectual en el niño**. Madri: Pablo de Rio, 1978.

MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Madrid: Alianza Editorial. 1993.

____.Comunicação, linguagem e Pensamento das crianças surdas. In: **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

NOGUEIRA, M. Reflexões sobre um projeto piloto de educação com bilingüismo na pré-escola de surdos. **Revista Espaço:** informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro, v.9 n.93, p.8-23, jun/1998.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos.** Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

SACKS, O. **Vendo vozes-** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão:** abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

____. **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

____. **Pensamento e linguagem.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S. *et al.* **Psicologia e Pedagogia** – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes Ltda, 1991c.

____. **Fundamentos de defectologia.** Obras completas, tomo 5. Habana: Pueblo y Educación, 1995.