

PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Na primeira parte do livro, constatamos que definir o melhor caminho para Educação de Surdos não é fácil. Observamos que cada período histórico privilegiou uma forma de comunicação, embora todos tenham traçado como objetivo promover uma educação para a inclusão dos surdos na sociedade. O grande número de leis, decretos, portarias e diretrizes do Ministério da Educação sinaliza o período em que a Língua de Sinais ganha credibilidade. Diante deste quadro, surge uma pergunta: Como encaminhar a educação de crianças surdas na prática?

Vamos discutir sobre Educação Infantil primeiramente. À medida que formos avançando nos capítulos, vamos ver que as coisas ficam mais complexas e existem dificuldades na aplicação de uma proposta inclusiva que considere as especificidades linguísticas dos surdos.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Kuhlmann (s.d) reporta-se à história e descreve que a Educação Infantil foi pensada como assistência social e recreação. Recentemente, percebe-se uma preocupação pedagógica. Filho (2001) apresenta principalmente duas concepções de criança. A análise histórica descreve que a criança já foi considerada como “bibelô”, “bichinho de estimação” ou “adulto em miniatura”; atualmente, como “criança cidadã”.

A preocupação com a educação de crianças menores de seis anos foi tema da educação no passado. John Amós Comênio já destacava o valor da infância para o desenvolvimento humano.

Do que foi dito, é evidente que é semelhante a condição do homem e a da árvore. Efetivamente, da mesma maneira que uma árvore de fruto (uma macieira, uma pereira, uma figueira, uma videira) pode crescer por si e por sua própria virtude, mas, sendo brava, produz frutos bravos, e para dar frutos bons, doces, tem necessariamente que ser plantada, regada e podada por um agricultor perito, assim também o homem, por virtude própria, cresce com feições humanas (como também qualquer animal bruto cresce com as suas feições próprias), mas não pode crescer animal racional, sábio, honesto e piedoso, se primeiramente nesse se não plantam os germes da sabedoria, da honestidade, da piedade. Agora importa demonstrar que esta plantação deve ser feita enquanto as plantas são novas (COMÊNIO, 1985, p. 127).

No Brasil, em 1875, a Educação Infantil se inicia com a criação do “jardim da infância” em instituições particulares. Assim, o ideário pedagógico começa a construir as ações necessárias para esse espaço com crianças menores de seis anos. Os trabalhos eram fundamentados em Froebel (Alemanha), Montessori (Itália), Freinet (França), Kamii (EUA).

Segundo Kramer (1993), atualmente há três tendências predominantes na Educação Infantil: a) tendência romântica – as crianças são sementes ou flores em um jardim. A educação deve favorecer o desenvolvimento natural (representada por Froebel e Montessori); b) tendência cognitiva – a criança é considerada um sujeito que pensa. A escola é lugar de torná-la inteligente, devendo favorecer o desenvolvimento cognitivo (representada por Piaget); c) tendência crítica – a pré-escola é lugar de trabalho. O professor e as crianças são cidadãos ativos, cooperativos e responsáveis (representada por Freinet).

Vale lembrar que a sociedade está em constante mudança. As transformações sociais atingem as crianças também; cada vez mais as mães trabalham fora de casa e, como consequência, há uma necessidade maior na divisão de responsabilidades, deixando a educação a cargo de sistemas extrafamiliares como a creche e a escola, que começa cada vez mais cedo. Dessa forma, a escola passa a ter função socializadora.

Os dispositivos legais organizados na última década do século XX para garantir o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos são a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

(1996). Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Documento Introdutório:

As instituições de Educação Infantil (pré-escolas) cumprem hoje, mais do que nunca, um objetivo primordial na formação de crianças que estejam aptas para viver em uma sociedade plural, democrática e em constante mudança (...). Ela deve intervir com intencionalidade educativa de modo eficiente visando a possibilitar uma aprendizagem significativa e favorecer um desenvolvimento pleno, de forma a tornar essas crianças cidadãos numa sociedade democrática (MED/SEF, 1998).

O documento assegura a visão da criança como cidadã, sujeito de direitos, detentor de potencialidades a serem desenvolvidas, concebida como um ser humano completo. Assim, a educação toma a função de cuidar e educar. Trata-se de uma educação de qualidade, que possibilite a integração entre aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (Filho, 2001, p.45).

A criança, desde a concepção, nascimento, bem como o período das etapas iniciais de vida, possui um grande vínculo com a mãe. O desenvolvimento emocional e social decorre da capacidade de receber estímulos. Constatamos ainda que a maturação biológica é suscetível aos fatores ambientais e assim influencia a criança positivamente ou negativamente.

Vygotsky (1998) reporta que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem a partir do contato com o meio, que é constituído historicamente. O desenvolvimento motor e as capacidades sensoriais caminham de forma paralela na primeira infância, fortalecendo-se reciprocamente. Observa-se neste processo um período significativo na infância, prolongando-se até a vida adulta com a comunicação sensorial. Quando a criança não alcança bom aproveitamento pré-escolar, demonstra problemas de adaptação. A falta de atenção, de concentração e lateralização passam normalmente despercebidos pelos pais durante as primeiras fases de desenvolvimento, que antecedem o período pré-escolar.

A ausência ou diminuição da audição não é visível; geralmente é percebida muito tarde, quando a criança não desenvolve a fala na fase esperada. Todavia, os pais e educadores não podem esperar até três, quatro anos sem que a criança fale. Há necessidade de se perceber se a criança tem reações aos sons para que se faça um diagnóstico precoce.

Por meio da observação do desenvolvimento neuropsicomotor da criança, há possibilidades de se detectar precocemente aspectos desarmônicos, inadequados e sugestivos de defasagens evolutivas para que se corrija ou proporcione caminhos alternativos; no caso de crianças surdas, a aquisição da Libras.

Nos últimos anos, a Educação Infantil tem por alvo estimular o aprendizado da leitura e da escrita. Para tanto, é necessário que a criança possua maturidade suficiente para ser submetida ao processo de alfabetização.

Segundo Jersild (1977), os pais estão sujeitos às influências dos costumes de sua comunidade. Nos vários níveis da sociedade, os métodos de criação diferem um pouco. Mesmo em determinado grupo social pode haver mudanças entre uma geração e a seguinte, pois “a sociedade se transforma e com ela, a maneira de perceber a criança e de educá-la”.

A família tem como propósito fornecer um contexto que permita a sobrevivência e o desenvolvimento. Trata-se da matriz da identidade. Assim, transmite os valores da sociedade que modela o processo de socialização da criança. Cada família tem suas regras e características; no entanto, deve ser orientada a proporcionar tempo para que a criança tenha contato com a escrita como, por exemplo, por meio da leitura de histórias infantis.

Uma vez que a família não apresenta casos de surdez nas gerações anteriores, vive em um desconhecimento profundo dos aspectos culturais e linguísticos da comunidade surda, bem como das potencialidades dos surdos. Quando toma conhecimento do diagnóstico esquece da criança e se fixa na existência da surdez. Assim, cabe à escola promover cursos de Língua de Sinais para os pais de crianças surdas, sobretudo no período pré-escolar. Dessa forma, há uma expectativa positiva em relação ao desempenho escolar da criança. O contato com a família possibilita à escola o conhecimento do conceito de criança que traz. Contudo, deve-se priorizar a criança em vez de dar ênfase à surdez.

Para Terkelsen (1980), a criança está apta a se engajar mútua e reciprocamente com as figuras parentais, aprendendo sequências de comportamentos que simultaneamente promovem o atendimento das suas próprias necessidades de desenvolvimento tanto quanto a de seus pais.

O conhecimento de tais expectativas é importante para o educador, bem como as atitudes da família em relação a elas.

Um dos preceitos da abordagem bilingue é que a primeira língua da criança surda seja a Língua de Sinais. Todavia, aproximadamente 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (Quadros, 1997). Para aprender a Língua de Sinais, os pais precisam se integrar à comunidade surda, bem como participar de atividades em uma escola bilingue para surdos. Assim, a família deve estar ciente da necessidade da aquisição da Língua de Sinais o mais cedo possível.

Entretanto, há dificuldade em conciliar essa necessidade com a interpretação das leis vigentes, influenciadas pela concepção de igualdade de acesso à educação, que culminam com a política de inclusão. Acreditamos que essa abordagem é respaldada pela priorização das necessidades individuais como referenciado na Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1989) e a Declaração de Salamanca (1994). Pois, muitas vezes, as crianças chegam à escola sem uma comunicação efetiva, com defasagem linguística (Felipe, 1990).

Quadros (1997) refere-se a essa questão com propriedade:

(...) uma criança adquire sua primeira língua – L1 – de forma natural e espontânea, ou seja, essa língua não é ensinada: ninguém ensina ninguém a falar, simplesmente se aprende a falar. Da mesma forma com as crianças surdas, ninguém ensina a sinalizar, mas de forma natural se aprende a sinalizar. As crianças, quando chegam à escola, já sabem falar. Com as crianças surdas, filhas de pais surdos, isso também acontece, pois adquirem naturalmente a Língua de Sinais; portanto, essa é a L1 dessas crianças. Entretanto, elas representam somente 5% das crianças surdas, isto é, a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Dessa forma, normalmente as crianças não dispõem da Língua de Sinais para desenvolvê-la como L1 e, conseqüentemente, chegam à escola sem dominar nenhuma língua. Tendo em mente os objetivos a que a escola se propõe, todos os esforços devem voltar-se para que a criança tenha a oportunidade de adquirir sua primeira língua – L1 (QUADROS, 1997, p.108).

Consideramos que há dificuldades de proporcionar às crianças surdas a aquisição da língua por falta de modelo de professores surdos e professores bilingues. Sugerimos que a escola ofereça a escolarização com presença de um instrutor surdo bilingue. A concretização desse projeto ocorrerá processualmente, tendo em vista a inexistência na

atualidade do professor surdo em nossos sistemas de ensino e a não disponibilidade desse instrutor surdo bilíngue no quadro funcional das Secretarias de Educação. Contudo, há possibilidade de as escolas construírem projetos com verbas de convênios, para atuação estratégica desse novo profissional na escola. No primeiro momento, ele pode atuar de modo a propiciar a interlocução constante entre os alunos surdos e os ouvintes – principalmente nos turnos em que funcionam as séries iniciais do Ensino Fundamental, beneficiando nos primeiros anos de escolarização as crianças surdas filhas de pais ouvintes.

Convém destacar que há a necessidade de “criar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas.” Quadros (1997) esclarece que:

(...) dessa forma, criar um ambiente linguístico apropriado, observando a condição física das pessoas surdas significa oportunizar o acesso à Língua de Sinais – única língua adquirida de forma espontânea sem intervenção sistemática e formal. Esse ambiente implica a presença de pessoas que dominem a Língua de Sinais (...), preferencialmente pessoas surdas adultas que possam assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro da criança e a formação de sua personalidade mediante uma identificação com esses adultos (QUADROS, 1997, p. 107).

Portanto, as funções do instrutor surdo bilíngue ultrapassam as questões educacionais e se entrelaçam com aspectos sociais e psicológicos da criança surda. O instrutor auxilia a criança no processo de aquisição da Língua de Sinais, oferecendo a ela modelos bilíngues, além de um trabalho que inclui os pais ouvintes. Para tanto, há a necessidade de um projeto que contemple particularmente o ensino da Libras. Conforme Quadros (1997, p.109):

Realizando atividades que envolvam a participação dos pais (Ahlgren, 1994), a escola estará resguardando a relação pais e filhos e estará oportunizando aos pais o acesso à Libras como sua L2. Vários programas podem ser desenvolvidos nesse sentido: (a) atividades para os pais orientadas por adultos surdos e profissionais especializados para discussão sobre aspectos sociais, linguísticos e culturais da comunidade surda; (b) programas para os pais e seus filhos que envolvam a interação usando a Libras orientados por adultos surdos (jogos, brincadeiras, artes, passeios); (c) visitas sistemáticas às residências dos alunos feitas por pessoas surdas.

O ensino da modalidade oral da Língua Portuguesa deve ser desenvolvido por um fonoaudiólogo em horário contrário ao das atividades

educacionais. Convém aqui destacar a distinção entre oralismo e ensino da língua oral. Oralismo é muito mais que uma filosofia, é uma ideologia que impõe uma língua desprezando a Língua de Sinais. Porém, o ensino da língua oral, quando realizado por opção do surdo e de sua família, pode ser praticado com naturalidade e de forma prazerosa pela criança.

Assim, o trabalho de ensino de língua oral tem tomado outros caminhos. No primeiro momento houve um choque e uma contraposição radical ao trabalho de oralização. Mas pouco a pouco a própria comunidade surda tem tomado consciência da necessidade de flexibilização e da importância do ensino da Língua Portuguesa na modalidade oral. Para se manter nessa nova perspectiva bilíngue, a própria fonoaudiologia tem buscado novas estratégias, a fim de não ferir a Língua de Sinais e a comunidade surda (Lacerda, Nakamura, Lima, 2000).

Neste momento de debates e de transição que estamos vivendo, ainda temos um papel importante e determinante num reposicionamento teórico quanto à forma de conceber os surdos [...] o que me parece necessário é o repensar deste papel e o reformular de nossa clínica, para que ela também compreenda as necessidades e especificidades desta população, determinando uma atuação que se dê em sintonia e parceria com a escola; mas antes de tudo, assumindo um lugar de respeito aos surdos em sua diferença (LODI, 2000, p. 70-7).

Dessa forma, conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento da primeira língua da criança surda, ou seja, a Língua de Sinais, é o primeiro passo.

4.1.1 Espaço da sala de aula de Educação Infantil

A sala de aula deve ser ampla, organizada com espaços determinados para funções específicas. Deve-se ainda reservar um espaço para a “roda”. Para tanto, o professor pode utilizar um tapete grande para que as crianças se acomodem sentadas no chão. Cria-se, desse modo, um espaço propício para realização de atividades como chamada, calendário, contar histórias e algumas brincadeiras com movimentos, entre outras.

Convém manter na sala um armário ou caixa para armazenar jogos (dominó, baralho, jogo da memória, ábaco, material dourado, numerais em lixa e outros que poderão ser adquiridos ou confeccionados pelo próprio professor). O professor pode adquirir também uma caixa com

embalagens vazias para que as crianças brinquem no tapete e conheçam um pouco da Matemática.

Com um tapete no chão e um espelho do tamanho das crianças na parede, tem-se um espaço para dramatização. Alguns itens como baú, roupas para fantasias, chapéu de mágico ou de palhaço, cachecóis, echarpes, bijuterias, estojo de maquiagem podem ser espalhados pela sala para a atividade proposta.

Faz-se necessário também reservar um espaço para leitura. As mesas e cadeiras devem ser apropriadas para o tamanho das crianças. Uma estante pode ser colocada nesse espaço a fim de que os livros fiquem visíveis e à disposição das crianças. Os alunos devem ter acesso a livros de papel, de tecido, de plástico, revistas em quadrinhos, bem como os livros produzidos por eles.

Ao lado da estante, o professor pode posicionar um armário fechado a fim de armazenar os materiais necessários para os alunos realizarem atividades de artes como tinta guache, massa de modelar, revistas para recorte, tesouras, cola, folhas brancas para desenho, lápis de cor, giz de cera e outros. Os alunos usam a mesma mesa para apoio na realização das atividades. O quadro-de-giz, os murais e o calendário devem ser afixados de forma que os alunos possam visualizá-los.

Para as atividades que envolvem a área de Ciências, destina-se uma parede com o intuito de expor as experiências realizadas pelos alunos como plantio do feijão, terrário, aquário, maquete do planeta. Convém expor apenas uma atividade de cada vez, para não dar a ideia de poluição visual.

As atividades de psicomotricidade geralmente são realizadas em área externa e os materiais (bolas, caixa de areia etc) são divididos com as outras salas. Vale destacar que a sala de aula de Educação Infantil deve ser pintada com cores claras, permanecer arejada e conter materiais que estimulem o desenvolvimento da criança.

4.1.2 A brincadeira e o desenvolvimento da linguagem

Observa-se que, em razão da ausência ou diminuição da audição, ocorre um atraso no desenvolvimento da fala (língua oral-auditiva).

Por que a criança surda não aprende a falar naturalmente?

Quando o canal auditivo, meio de recepção (no processo de comunicação) da língua oral, está afetado, há impossibilidade de receber o registro da Língua Portuguesa oral, de modo que a criança não elabora essa língua, não a internaliza e não a reproduz.

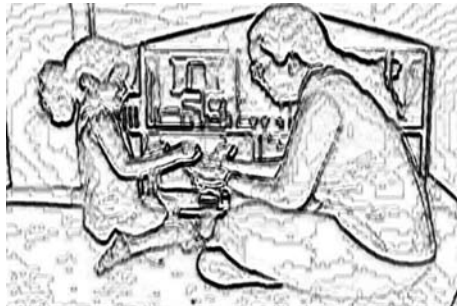
Por intermédio de adultos surdos ou ouvintes fluentes em Língua Brasileira de Sinais, a criança tem acesso ao *input* da língua de modalidade gestual-visual. Dessa maneira, ela assimila tão rápido quanto uma criança ouvinte quando aprende a falar Português.

Quais são os mecanismos usados por uma criança surda com idade entre 1 e 4 anos no aprendizado da Língua de Sinais? Por que a criança domina a Língua de Sinais em tão pouco tempo?

Conforme Santos (2006), as pesquisas sobre aquisição de linguagem podem ser baseadas no empirismo (behaviorismo ou associacionismo), no racionalismo (inatismo, construtivismo – cognitivismo ou interacionismo). Cada uma dessas teorias responde relativamente bem a algum processo linguístico.

Há pouquíssimas pesquisas sobre a aquisição de Língua de Sinais por crianças surdas. Sabe-se que a vivência com aqueles que fazem uso da Língua de Sinais estimula o aprendizado e a aquisição dessa modalidade de língua.

Outro aspecto significativo no desenvolvimento da linguagem é a brincadeira. Brinquedos e brincadeiras estimulam a criança e a aproximam do mundo dos adultos. Vygotsky (1998) relata que, no brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim, o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele, a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias à sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos. (1998, p. 146).



O autor ainda destaca que a criança satisfaz certas necessidades no brincar, pois se envolve num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brincar.

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 função intrapsíquica (Vygotsky, 2001).

Vygotsky dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores; para ele, os processos não são inatos, mas originam-se nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização das formas culturais de comportamento. Quando Vygotsky (1984) discute a respeito do brincar, ele enfatiza as brincadeiras de faz-de-conta, o uso da imaginação, o jogo de papéis.

Importa esclarecer também que para Vygotsky é enorme a influência do brincar no desenvolvimento de uma criança. Para uma criança com menos de três anos de idade, é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária, uma vez que isso seria uma forma nova de comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato. O comportamento de uma criança muito pequena é determinado de maneira considerável, e o de um bebê de maneira absoluta, pelas condições em que a atividade ocorre. É no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. No brincar, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.

As crianças utilizam objetos para brincar. Observa-se assim um movimento de transição contínuo de ações guiadas por objetos e processualmente, com o desenvolvimento da linguagem, ações guiadas pelos significados. Com o passar do tempo, ocorrem mudanças de motivação, tendência e incentivos na situação da brincadeira.

Idade pré-escolar			Fim da idade pré-escolar
Manipulação de objetos	Ações guiadas por objetos	Ações guiadas pelos significados	Jogos com regras
Nesse primeiro momento os objetos são para pura manipulação e observação de suas características físicas, como rolar, empilhar e cair.	A criança utiliza os objetos conforme sua real função, as panelinhas de plástico são para cozinhar, a vassoura para varrer, etc.	A criança subverte pela palavra a situação concreta/ perceptiva, assim o pauzinho encontrado na areia do parquinho pode virar um pente para enfeitar a filhinha; um tijolo transforma-se em um rádio, uma vassoura em um cavalo. Assim, as coisas são outras, pela palavra.	Até então as brincadeiras tinham regras, mas não estabelecidas <i>a priori</i> , pois na “situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento” (p.124). Ex: mãe-boneca A partir desse momento a criança compreende regras lógicas estabelecidas <i>a priori</i> , e só o faz por meio da palavra, do uso da linguagem.
<i>Quadro desenvolvido com base nos estudos de Vygotsky (1998)</i>			

Alguns estudos têm mostrado que a aquisição da Língua de Sinais por crianças surdas é análoga ao processo de aquisição das línguas faladas.

O desenvolvimento da linguagem geralmente é dividido em período pré-linguístico e linguístico.

O período pré-linguístico corresponde à produção manual da criança. Inicia-se no seu nascimento e vai até a produção do sinal, caracterizado pelo balbúcio manual, pelos gestos sociais e pela utilização do apontar.