

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

108

EDUCAÇÃO PRECOCE E CONCEITO LINGUÍSTICO

Premature education and linguistic concept

***Ana Lucia do Nascimento**

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas, da UNIGRANRIO. Especialista em Deficiência Auditiva do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade S. Judas Tadeu. Professora de Educação Precoce (INES).

E-mail: nascimento.lucia2004@ig.com.br

Material recebido em setembro de 2009 e selecionado em outubro de 2009.

RESUMO

Na Educação Precoce, famílias ouvintes apresentam como queixa principal a falta de comunicação entre elas e a criança surda. Com isto, as primeiras aprendizagens que ocorrem através da linguagem não verbal ficam comprometidas. Objetivamos investigar os primeiros conceitos linguísticos da criança surda. Dialogando com alguns teóricos traremos nossa prática pedagógica. Vygotsky defende que o processo de significação da palavra tem início nos primeiros meses de vida da criança, ocorrendo através de suas interações. Brazelton e Greenspan concordam que a base da comunicação é a linguagem não verbal. Spitz afirma ser importante que a criança compreenda o conceito da palavra “não”. Para nós as experiências vivenciadas por elas, na educação precoce, podem facilitar as significações linguísticas de maior complexidade, contribuindo para sua autonomia.

Palavras-Chave: Educação precoce. Linguagem não verbal. Conceito linguístico.

higher complexity contributing for their autonomy.

Keywords: *Premature education. Nonverbal language. Linguistic concept.*

ABSTRACT

In the Premature Education, listener families bring as the main complaint the lack of communication between them and the deaf child. Therefore, their first learnings that happen through the nonverbal language are compromised. We aim to investigate the first linguistic concepts of the deaf child. Dialoguing with few academics we will bring our pedagogical practice. Vygotski defends that the word's signification process begins in the first months of the child's life and occurs through its interactions. Brazelton and Greenspan agree that the base of the communication is the nonverbal language. Spitz affirms that it is important that the child understands the concept of the word "no". For us, the experiences lived by them in the premature education can ease the linguistic significations of

INTRODUÇÃO

Na Educação Precoce, famílias ouvintes apresentam como queixa principal a falta de comunicação entre elas e a criança surda. Diante disto muitas vezes, em situação extrema, deixam de interagir com a criança. Tal situação interfere em suas primeiras aprendizagens, principalmente, aquelas ligadas aos conceitos linguísticos e que têm início através da linguagem não verbal. Este artigo tem como objetivo investigar estes primeiros conceitos que possibilitam não apenas a comunicação, mas, a interação da criança surda com seu meio social e seu desenvolvimento cognitivo.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

109

A estimulação precoce é definida pelo MEC/SEESP como um “conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo”.

EDUCAÇÃO PRECOCE

A estimulação precoce é definida pelo MEC/SEESP (1995, v. 3, p. 11) como um “conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo”.

No INES este atendimento teve início em 1975, idealizado pela professora Ivete Vasconcelos. Ao observar que muitas crianças surdas, aguardando a idade para serem matriculadas nesta Instituição, perdiam um tempo precioso para suas primeiras aprendizagens, propôs uma intervenção precoce para aquelas crianças e, paralelamente, um atendimento aos familiares.

Atualmente, este serviço, no Instituto, é denominado de educação precoce. As crianças atendidas têm de 0 a 3 anos de idade e surdez profunda ou severa. Seus familiares, participando de tais atendimentos, são apoiados, orientados e incentivados a participar do processo de escolarização de seus filhos.

Neste atendimento procuramos manter alguns pontos que são fun-

damentais para o desenvolvimento da criança surda, entretanto, através do pensamento vigotskiano, buscamos um olhar mais crítico sobre as primeiras aprendizagens da criança surda, dentro da abordagem sócio-histórica. A questão do conceito ou significado linguístico apresentada por Vygotsky nos mobiliza para o ponto mais desafiante e de maior vulnerabilidade para o atendimento à criança surda. Assim, esse autor defende que “o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (VYGOTSKY, 2008, p.104). Segundo o autor, estas funções começam a ser desenvolvidas desde o nascimento, através das interações do bebê com o adulto.

Procurando alcançar esses objetivos, orientamos as famílias para a importância de cada uma dessas funções. Visando o desenvolvimento global da criança surda e na sala de aula, as atividades são sempre desenvolvidas em um clima de ludicidade, já que é esta a linguagem reconhecida por qualquer criança e que lhe permite a aquisição de conhecimentos cada vez mais complexos. Assim, atender a criança surda e seus familiares continua sendo a principal característica

deste atendimento, entendendo que as primeiras aprendizagens se efetivam, principalmente, em seu núcleo familiar.

SURDO E SURDEZ

Para este estudo é importante definirmos a surdez e consequentemente o que se entende por pessoa surda, uma vez que ao iniciarmos os atendimentos na educação precoce a família necessita conhecer estes termos e assim (re)conhecer a criança que está diante dela, bem como seu potencial. Adotaremos a definição apresentada pelo INES (2003, p. 11) como sendo “a redução ou ausência da capacidade para ouvir determinados sons, devido a fatores que afetam as orelhas externa, média e/ou interna”.

A definição de pessoa surda que é apresentada pela Lei de LIBRAS (BRASIL, Decreto n.º 5.626/05), como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS”, consideramos incompleta para nosso estudo, pois falar de surdo e surdez exige um conhecimento um pouco mais aprofundado, uma vez que as famílias trazem muitas indagações para a sala de aula. Tais perguntas são respondidas por nós ou, quando exigem um conhecimento mais específico, a família é encaminhada para ser orientada por profissionais especializados neste tema.

Marchesi (1995, p.199) aponta que as diferenças existentes entre um surdo e outro são aspectos relevantes. Deste modo, considerar o tipo e o grau de surdez, além da idade em

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

110

que ocorreu e sua causa, são aspectos que vão diferenciar o atendimento para a criança surda visando melhor atendê-la, principalmente, na faixa etária a que estamos nos referindo. Entretanto, devemos considerar, também, a época em que ela foi inserida no processo educacional, pois são fatores relevantes para seu desenvolvimento global e que diferenciam nossa abordagem pedagógica.

LÍNGUA, LINGUAGEM E COGNIÇÃO

Outro assunto bastante complexo diz respeito ao tema: língua, linguagem e cognição. Fernandes nos apresenta dois conceitos pertinentes a este estudo, uma vez que estão ligados, direta ou indiretamente, ao tema surdo e surdez. Para ela linguagem significa:

[...] qualquer meio de comunicação, como a linguagem corporal, as expressões faciais, a maneira de nos vestirmos, as reações de nosso organismo (tanto aos estímulos do meio, como de nosso pensamento ou, mesmo, dos aspectos fisiológicos), ou a linguagem de outros animais, os sinais de trânsito, a música, a pintura, enfim, todos os meios de comunicação, sejam cognitivos (internos), socioculturais (relativos ao meio) ou da natureza, como um todo. (FERNANDES, 1999, p. 64)

A definição que esta autora apresenta sobre língua indica ser um sistema abstrato de regras gramaticais. Para ela tais regras têm sua estrutura identificada “nos seus diversos planos – dos sons; da estrutura; da formação e das classes de palavras; das estruturas frasais; da semântica;

da contextualização e do uso”.

Estas duas definições nos dão a base para a compreensão deste estudo, que vai ser complementada pelo pensamento de Kozlowsky (2000, p. 49) ao afirmar que a língua de sinais tem uma estrutura própria e que um sinal gestual envia a um conceito, não havendo correspondência termo a termo com a língua oral. Complementando esta ideia Quadros (2003, p.99) diz que “ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utilizado na língua de sinais utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro”. Assim, através destas duas autoras compreendemos que a língua de sinais e a língua portuguesa apresentam todos os elementos de uma língua, porém, se diferenciam em sua realização.

Outro ponto a ser discutido é a relação entre a aquisição de uma língua e o desenvolvimento cognitivo. Fernandes e Correia (2008, p. 18) afirmam que a capacidade humana para adquirir uma língua “se apresenta como uma competência específica para a operação, produção e decodificação dos signos, permitindo, através desta faculdade, a produção dos significados”. Além disto, esses pesquisadores entendem que a aquisição de uma língua não apenas auxilia na comunicação entre os seres humanos, mas, também, o seu desenvolvimento cognitivo. Isto é verdadeiro tanto para o surdo quanto para o ouvinte, porém, cada um organiza o pensamento de acordo com sua percepção de mundo onde o surdo desenvolve uma base

viso-espacial e o ouvinte, uma base oral-auditiva. Sobre estas diferenças Quadros e Schmiedt (2006, p.14-15) afirmam que as formas como o surdo organiza o pensamento e a linguagem “transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso com características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes”. Estes dados nos oferecem uma compreensão sobre a importância do período anterior à aquisição de uma língua, que permite à criança surda formar sua base linguística através de elementos denominados não verbais. É a este período que estaremos nos referindo, neste artigo.

LINGUAGEM NÃO VERBAL

Segundo Brazelton e Greenspan (2002, p.125) “a segurança interior, que torna possível a uma criança prestar atenção, também dá à criança a capacidade de ser amorosa, confiante e íntima tanto com adultos como com seus iguais”. Estes autores afirmam que esta capacidade se dá ainda no primeiro semestre de vida do bebê, entre o quarto e sexto mês de vida. Para eles “o bebê estuda os rostos de seus pais, arrulhando e desenvolvendo seus sorrisos com um brilho especial próprio, enquanto os dois se cortejam e aprendem sobre o amor juntos”. Estes dois autores completam que é nesta relação que “todos os conceitos intelectuais, abstratos, que as crianças dominarão em idades posteriores, baseiam-se nos conceitos que elas aprendem em seus primeiros relacionamentos”.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

111

Várias pesquisas apontam que crianças surdas diante dos sinais visuais podem adquirir as mesmas aprendizagens que o bebê ouvinte. Esta é uma orientação importante para os pais, na educação precoce. Muitas vezes, diante de um laudo de surdez, eles se distanciam do filho deixando de utilizar não apenas a voz, mas, também, a linguagem não verbal apontada por Brazelton e Greenspan (2002, p.24) como base da comunicação. Com isto, durante nossas orientações aos familiares, enfatizamos que a linguagem não verbal propicia inúmeras aprendizagens ligadas aos gestos, às expressões corporais e aos sinais perceptivos, e que estes são importantes para que a criança surda interaja em seu meio familiar permitindo seu equilíbrio interno, uma vez que ela poderá compreender melhor seus sentimentos e pensamentos, externando suas necessidades e desejos.

Desde os primeiros atendimentos da criança surda, na educação precoce, procuramos identificar com a família de que forma é feita a comunicação entre ela e a criança. Algumas dizem que falam e a criança entende. Outras famílias dizem que não conseguem se comunicar com a criança. Nossa postura é orientá-las sobre a surdez e as formas de se comunicarem com sua criança surda, considerando o sorriso, os olhares assertivos, as caretas, bem como apontar, pegar e devolver, além de negociar, entre outros sinais, apontados por Brazelton e Greenspan (2002, p.24) como linguagem não verbal.

Na maioria das vezes, após alguns atendimentos, a própria família, buscando uma forma mais adequada para se comunicar com a criança, sinaliza para nós que houve uma

melhora em suas interações. Isto oferece mais tranquilidade tanto para o adulto quanto para a criança, favorecendo a (re)construção do vínculo familiar. Além disto, para Brazelton e Greenspan (2002, p. 24), destes sinais, “surge um sistema complexo de solução de problemas e interações reguladoras que continuam por toda a vida do indivíduo”.

O GESTO DE APONTAR

Durante nossos atendimentos, em diversas situações, a criança surda aponta nos indicando um brinquedo ou objeto. Aproveitando seu interesse iniciamos uma “brincadeira” de adivinhar: “É este?”. “Não”. “É este?” “Não”. E assim, continuamos nossa brincadeira. Quando a família está presente, pedimos que ela signifique aquele gesto da criança explicando para ela que esta é uma forma de comunicação muito importante neste período do desenvolvimento linguístico.

Vygotsky (2007, p.56) em seus estudos afirma que o gesto de apontar, inicialmente, “não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação”. Desta forma o ato de esticar o dedo, na concepção Vygotskyana, é um movimento onde a criança “tenta pegar um objeto colocado além do seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar”. Esta tentativa de aproximação do objeto vai ser modificada qualitativamente pela presença do adulto. E Vygotsky prossegue em seu exemplo dizendo que:

Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros [...]. Neste momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. (VYGOTSKY, 2007, p. 57)

Para a criança surda o gesto de apontar possui um grande significado porque é, basicamente, sua forma de comunicar necessidades, desejos, medos. Neste momento, ao dar um significado para este gesto indicativo, o adulto, também, está oferecendo sua atenção e a criança se sente mais confiante e segura.

O CONCEITO DA PALAVRA “NÃO”

Este processo de conceituação que se inicia no nascimento, através das interações que vão se efetivando, principalmente entre a mãe e o bebê, permite que, próximo ao seu primeiro aniversário, a criança, seja ela surda ou ouvinte, apresente uma mudança em seu comportamento. Ou seja, tal mudança representa um salto qualitativo na vida da criança, que se torna mais autônoma. Para Spitz (2004, p.188) “o mêncio negativo

Várias pesquisas apontam que crianças surdas diante dos sinais visuais podem adquirir as mesmas aprendizagens que o bebê ouvinte.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

112

da cabeça 'não' é também, e talvez principalmente, o primeiro conceito abstrato formado na mente da criança". De acordo com este autor:

[...] torna-se bastante evidente que não é imitação pura e simples. É verdade que a criança imita o gesto da mãe. Mas é a criança que escolhe as circunstâncias em que deve usar esse gesto e, mais tarde, quando deve usar a palavra 'não'. Ela usa primeiramente o gesto, quando recusa algo, seja uma solicitação ou um oferecimento. (SPITZ, 2004, p.188)

O autor conclui que "o estudo cuidadoso das circunstâncias que levam a criança ao domínio do gesto de meneio negativo da cabeça revela que é o resultado de um complexo processo dinâmico."

Quadros e Schmiedt (2006, p.20) complementam esse pensamento trazendo o exemplo da criança surda afirmando que por volta dos dois anos de idade "é verificado o início do uso da negação não manual através do movimento da cabeça para negar, bem como o uso de marcação não-manual para confirmar expressões comuns na produção do adulto".

Tal fato constatado por essas autoras pode ser comparado ao uso do meneio negativo de cabeça a que Spitz se refere indicando que a criança ouvinte já adquiriu o conceito, porém, somente depois é que faz uso da palavra, no caso da criança surda, do gesto e das expressões faciais que o acompanham. Isto comprova que a criança surda, antes de se utilizar da língua como um instrumento, seja ela oral ou de sinal, utiliza o gesto e a expressão corporal.

Spitz (2004, p.189) enfatiza que "o principal fato intelectual necessário para tais abstrações e generalizações não pode ser explicado através da simples acumulação de traços de memória".

É necessário ressaltarmos que a criança surda precisa da expressão corporal para sua compreensão. Assim, ao empregarmos o "não" precisamos dizê-lo com todo o corpo: o olhar; a expressão facial e a postura corporal precisam conter este conceito, somente assim a criança surda vai gradativamente compreendendo o significado da palavra "não". Isto cabe para qualquer conceito linguístico.

As atividades desenvolvidas por nós, na sala de aula, contêm momentos de dramatização onde a criança surda expressa seus sentimentos e experiências de mundo, podendo com isto criar situações novas porque adquiriu do conceito linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças surdas, da educação precoce, adquirem os primeiros conceitos através da linguagem não verbal, em que o gesto de apontar e o meneio negativo da cabeça acompanhado do movimento do dedo indicador são empregados por elas dentro de um contexto real. Isto permite um crescimento quantitativo e qualitativo de suas interações, conseqüentemente, lhe permitindo maior autonomia para que resolvam seus problemas através da ludicidade, envolvendo imaginação e criatividade, próprias de todas as crianças, incluindo as surdas.

Referências bibliográficas

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); art. 18, da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 02 de dezembro de 2009.

BRAZELTON, T. Berry; GREENSPAN, Stanley I. *As necessidades essenciais das crianças: o que toda criança precisa saber para crescer, aprender e se desenvolver*. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNANDES, Eulália. Pensamento e linguagem. In: CARNEIRO, M. (Org.). *Pistas e travessias: bases para o estudo da linguagem*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p.63-81.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

113

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Carlos Manoel de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

INES. *Série Audiologia*. Edição revisada. Rio de Janeiro: INES, 2003.

KOZLOWSKY, Lorena. O modelo bilíngue/bicultural na educação do surdo. In: Anais do seminário - *Surdez: desafios para o próximo milênio*. Rio de Janeiro: INES, 2000.

MARCHESI, Álvaro. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, A. (Orgs.). Tradução de Marcos A. G. Domingues. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MEC/SEESP. *Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce*. Brasília: MEC/SEESP, 1995 [Série Diretrizes, v. 3].

QUADROS, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de vista*. Florianópolis n.º 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/ponto-devista_05/05_quadros.pdf. Acesso em: 06 de dezembro de 2009.

_____; SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SPITZ, René A. *O primeiro ano de vida*. Tradução de Erothildes Millan Barros da Rocha. Revisão: Monica Stahel. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organização: Michael Cole... [et al.]. Tradução: José Cipolla Neto... [et al.]. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.