

Construindo Conhecimentos: uma Experiência na Educação Infantil do CAP/INES¹

Luciana Andrade Pais Rosa²

As primeiras organizações que atenderam crianças pequenas surgiram nos Estados Unidos por volta do século XIX. Friedrich Fröbel (1782-1852) foi o criador dos jardins de infância e “embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, Fröbel foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim de infância com uso dos jogos e brinquedos” (KISHIMOTO, 2002, p. 61).

De acordo com Valle (2008), em 1899, foi fundado no Rio de Janeiro o primeiro Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, cuja proposta inicial era meramente assistencialista, destinada a cuidar dos filhos das mulheres das classes menos favorecidas economicamente, que começaram a trabalhar para atender ao grande movimento de industrialização e urbanização, bem como aos filhos das empregadas domésticas. “As creches populares atendiam somente o que se referia à alimentação, à higiene e à segurança física. Eram chamadas de Casa dos Expostos ou Roda.” (VALLE, 2008, p. 64).

Mais tarde, com o intuito de combater o fracasso escolar no atual ensino fundamental, a pré-escola adota a teoria da prontidão, em que, através de exercícios de treinamento de habilidades para aprender a ler e escrever, a criança estaria pronta para começar sua vida escolar. Essas teorias marcaram durante muito tempo o demérito da pré-escola, que não fazia parte do contexto educacional.

Somente muito tempo após o surgimento da pré-escola é que as crianças surdas começaram a frequentar esse segmento com professores especializados. De acordo com Silva (2005, p. 7), “a Educação Infantil foi criada no INES em meados da década de 1960, chamada na época de ‘Jardim de Infância’ e foi um projeto das professoras Ismênia e Islêa de Lima”.

A educação infantil, que era direito dos filhos da mulher trabalhadora, hoje é dever do Estado e direito de toda criança, condição essa reconhecida na Constituição Federal de 1988, no art. 208, inciso IV. O direito a essa educação também tem destaque em outros documentos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), que reconhece a necessidade da educação infantil no panorama educacional brasileiro.

No art. 29 do capítulo sobre Educação Básica, seção II, a educação infantil é vista como a primeira etapa da educação básica e “tem como finalidade o desenvol-

¹ Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

² Pedagoga; Professora da Educação Infantil do CAP/INES- Rio de Janeiro/RJ; Mestre em Letras e Ciências Humanas – Universidade do Grande Rio Profº José de Souza Herdy – Caxias/RJ.

vimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico e social". De acordo com a LDB, a educação deverá complementar a ação da família e da comunidade, promovendo a integração entre os aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos da criança.

A educação infantil passou a ter uma função pedagógica com objetivos próprios, voltados para a importância da primeira infância, que favorecessem as observações, os experimentos e as descobertas. Para Meyer (2003, p. 27), é necessário entender que esse período "não é uma imitação da escola de Ensino Fundamental", nem tampouco um período de prontidão, onde são treinadas habilidades. Sobre a função dessa instituição, cito Kuhlmann Jr. (2002 *apud* MEYER, 2003) ao afirmar que:

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (KUHLMANN Jr. 2002 *apud* MEYER, 2003, p. 27).

As primeiras aprendizagens na pré-escola do CAP/INES³

A Língua de Sinais

Partindo da constatação de que todos os alunos do SEDIN⁴ possuem um laudo de surdez bilateral severa e/ou profunda e que apenas dois desses alunos são filhos de pais surdos, deparamos com uma questão muito peculiar da surdez que é a forma como esses alunos se comunicam ao chegarem à educação infantil.

As crianças surdas, filhas de pais ouvintes, não adquirem naturalmente a língua utilizada pelos seus familiares, nem tampouco são expostas precocemente à língua de sinais. A comunicação dessas crianças normalmente acontece através de gestos naturais ou convencionados com seus familiares, o que não lhes dá subsídios suficientes para interpretar o mundo que os cerca. Inseridas nesse contexto, essas crianças chegam à educação infantil do CAP/INES não só com um déficit linguístico, mas com uma defasagem no seu desenvolvimento global.

Nesse período a interação professor/aluno começa gradativamente a ser mediada pela Libras. Entretanto, há de se ressaltar, que o fato dos professores conhecerem e utilizarem a Libras não lhes garante a fluência e o domínio das estruturas dessa língua. Bulhões (2006, p. 7) argumenta que a "maioria dos professores das escolas, privadas ou públicas, não têm domínio em Libras no Brasil, e os poucos professores que têm

³ A proposta curricular da Educação Infantil do CAP/INES está em consonância com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998).

⁴ Serviço de Educação Infantil.

não a possuem como primeira língua”. De Paula (2009) faz uma análise bastante interessante sobre essa questão:

Frequentemente o professor ouvinte faz trocas no uso de sinais por ter um conhecimento “dicionarizado” da língua de sinais e, portanto, não fluente. Assim, o professor ouvinte tem dificuldade para articular a polissemia da língua que domina – o português – e as possibilidades de “tradução” para a língua que utiliza com menor fluência – Libras (DE PAULA, 2009, p. 413).

Todo esse contexto vem ratificar a importância do surdo adulto, falante da língua de sinais, como mediador não só no processo de aprendizagem dessa língua, mas em todo contexto educacional, especialmente no que se refere ao desenvolvimento linguístico das crianças surdas. Autores como Sacks (1998), Quadros (1997), Skliar (1998), Goldfeld (2002), Guarinello (2007) entre outros, sustentam a ideia de que o aprendizado da língua de sinais se dá mediante a exposição do sujeito a essa língua, exatamente como acontece com o aprendizado do Português para crianças ouvintes. Sacks (1998) acrescenta que:

As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, e ela pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer: livre intercurso de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente, ocorre o inverso (SACKS, 1998, p. 44).

O surdo adulto, diferentemente do intérprete que tem a função de traduzir a fala do professor, é o profissional⁵ que, de acordo com Bulhões (2006, p.9), deverá contribuir na construção (i) “da identidade surda, (ii) de estratégias de comunicação para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem específico para surdos e (iii) facilitar a aquisição de informações e conceituações através da LIBRAS (conhecimento do mundo)”.

Ainda sobre a importância da aprendizagem de uma língua, Dizeu e Caporalli (2005) acrescentam que, ao adquiri-la, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo. A utilização de uma língua não se limita

⁵ No CAP/INES esse profissional é denominado Assistente Educacional em Libras – AEL.

à aprendizagem da gramática e aos seus usos corretos. Assim se expressa Marcuschi (2008) ao dizer que:

Pode-se admitir, ainda, que a Língua é uma atividade cognitiva. Pois ela não é simplesmente um instrumento para reproduzir ou representar idéias (pois a Língua é muito mais do que um espelho da realidade). A Língua é também muito mais do que um veículo de informação. A função mais importante da Língua não é informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sociohistóricos e permitir que se entendam. (MARCUSCHI, 2008, p. 67).

A brincadeira, a leitura, a escrita e o outro

O trabalho desenvolvido na educação infantil do CAP/INES busca dar oportunidade e incentivar a criança a vivenciar situações significantes que a auxiliem na construção do conhecimento. Pelo exposto anteriormente, diferentes formas de linguagens são utilizadas para estimular e promover a interação e a aprendizagem das crianças surdas ao ingressarem no SEDIN.

Os jogos e as brincadeiras, como atividades importantes do desenvolvimento pré-escolar, expõem as crianças a uma pluralidade de linguagens, dando-lhes acesso a um ambiente rico de significados. A criança surda, para participar desse ambiente, utiliza-se de diferentes ações e recursos expressivos (gestual e corporal) e da Libras (em processo de aquisição) para construção de toda ação simbólica presente no funcionamento lúdico.

Para as crianças surdas, brincar significa entender, perceber e conhecer o mundo que a cerca, mais que isso, significa conhecer seu próprio mundo. Através das interações com o outro que ocorrem por meio de múltiplas possibilidades, principalmente através dos jogos e das brincadeiras, essas crianças vivenciam situações de aprendizagem que contribuem para seu desenvolvimento como sujeito social, histórico e cultural. Segundo Martins (2009):

Brincar tem importância fundamental no sentido de nos fazer humanos, pois a brincadeira permite a elaboração da realidade e a apropriação da experiência social do grupo em que vive a criança, favorece a sua comunicação com outras crianças formando hábitos sociais em direção a ações e objetivos comuns, percebendo nosso papel no grupo e desenvolvendo a capacidade de autoorganização. (MARTINS, 2009, p. 16).

O maior desafio da educação infantil do CAP/INES não está somente em desenvolver um trabalho que respeite as diferenças e as diversidades, mas, principalmente, em buscar a compreensão da infância, bem como conceber a criança como um ser que percebe o mundo de um jeito muito próprio. Para subsidiar esta prática, torna-se

então, fundamental a ação do educador como mediador nesse processo, ajudando a criança surda na sua formação, ampliando suas linguagens, desafiando o raciocínio, construindo conceitos, etc.

Nesse período, toda aprendizagem deve ser construída a partir de desafios propostos na interação com o outro. “A ação do professor em relação ao brincar, enquanto mediador do processo pedagógico, envolve muitos procedimentos, muitas vezes silenciosos, para que a brincadeira alcance toda a sua plenitude” (MARTINS, 2009, p. 31).

A eficiência da interatividade aluno/professor cria oportunidades educacionais que preconizam a relação entre a teoria e a prática e o brincar e o aprender. Martins (2009, p. 32) afirma que “a brincadeira é, sem dúvida, uma ação educativa para a infância e deve ser considerada com todos os seus atributos na Educação Infantil, e sem a efetiva ação do professor ela não encontrará a sua plena possibilidade”.

O professor desempenha um importante papel na relação da criança surda (i) com a construção do conhecimento que se processa de forma integrada e global, (ii) no processo de constituição da sua identidade e da autonomia (iii). Para Vigotski (2007), o processo de aprendizagem não inclui apenas aquele que aprende nem tampouco aquele que ensina, mas a relação entre essas pessoas.

Partindo desse pressuposto, devemos, então, considerar que a ação do professor na pré-escola, como mediador, deverá ser sempre desafiadora, privilegiando através da atividade lúdica as habilidades criativas da criança surda. Sobre o papel desafiador do professor, Allessandrini (1994 *apud* Maranhão, 2007, p. 39) diz que “aprendemos quando adquirimos conhecimento. Situações de aprendizagem desafiadoras geram no indivíduo a necessidade interna básica de, talvez, romper com seus próprios limites”.

A brincadeira constitui, portanto, uma ação educativa relevante para a criança surda devendo ser considerada com todos os seus atributos na educação infantil. A posição assumida pelo professor durante as brincadeiras dimensiona suas possibilidades. Wajskop (1999) fala com muita clareza sobre a efetiva participação do professor nas brincadeiras.

Que o adulto seja elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos. E, como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, o adulto deve estar sempre atento às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento às suas questões, auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vive. (WAJSKOP 1999, p. 38).

As brincadeiras são fruto das relações sociais, históricas e culturais. As crianças recriam e assumem em suas brincadeiras personagens e papéis sociais vivenciados nesse contexto. Segundo Vigotski (2007), nas brincadeiras de faz de conta elas tentam compreender o mundo adulto, apreendendo regras de comportamento e assumindo

papéis sociais. Ao assumir esses papéis em suas brincadeiras, as crianças surdas demonstram as percepções que mantêm sobre a sociedade majoritária, o que me leva a concluir que, de fato, a experiência lúdica surge de elementos originários e mantidos pela cultura geral. No faz de conta, os alunos ressignificam não só o que vivem, mas o que sentem.

Analisar a criança surda encenando episódios de faz de conta não constitui uma tarefa muito fácil, pois ao mesmo tempo em que ela mostra perspicácia em buscar meios, como, por exemplo, gestos, expressão corporal para significar suas ações, ela também esbarra numa limitação linguística que muitas vezes esses meios não dão conta de representar.

A busca por uma superação na brincadeira pressupõe um aprendizado com consequências sobre outros aprendizados. As aprendizagens experimentadas pela criança surda no faz de conta enriquecem seu poder de criatividade, a flexibilização de significados, e ainda ampliam a imaginação e as competências organizacionais infantis.

Assim como as brincadeiras, a escrita também é uma atividade cultural produzida historicamente pela humanidade. Durante muito tempo, a aprendizagem da escrita ocorreu de forma mecânica, por meio da memorização das letras, sílabas e palavras. Atualmente, o principal desafio do professor não tem sido mais garantir à criança a capacidade de escrever, mas a descoberta dos usos dessa linguagem. Sob esta ótica, Vigotski (2007) acrescenta a seguinte reflexão:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita com tal. (VIGOTSKI, 2007, p. 125)

É sabido que as crianças elaboram sozinhas suas suposições sobre os usos da escrita, entretanto, é principalmente através da mediação e da interação com o outro mais experiente que ela irá sistematizar e conhecer os aspectos formais dessa linguagem.

Apesar de vivermos em uma sociedade letrada, é indiscutível a dificuldade que muitas de nossas crianças, especialmente as surdas, encontram para serem inseridas num contexto que estimule o prazer de ler e escrever. Para promover experiências significativas de leitura e escrita e fazer do SEDIN um espaço de acesso das crianças surdas ao mundo letrado, os professores buscam nos jogos e nas brincadeiras elementos importantes que contribuem com a motivação intrínseca para essas práticas.

Através do lúdico, os professores inserem seus alunos em um contexto prazeroso e dinâmico onde a leitura e a escrita fazem sentido para o sujeito surdo. Segundo Kato (2004, p.99) "para saber como ensinar algo para alguém é preciso entender o *que e como* esse alguém aprende em virtude da intervenção externa."

As experiências com a leitura e a escrita propostas a partir dos jogos e das brincadeiras incentivam os alunos a fazerem múltiplos usos dessas linguagens, (i) seja na busca de conhecimentos, (ii) no desenvolvendo do senso crítico, (iii) na aquisição de informações ou (iv) ao assumirem posicionamentos sobre os mais variados assuntos. Desse modo, a criança surda desenvolve não só a capacidade de entender melhor o mundo que a cerca como promove, gradativamente, a sua autonomia.

A intervenção dos jogos e das brincadeiras nas práticas dos professores do SEDIN possibilita de fato as aprendizagens significativas, uma vez que propiciam, por meio da atividade lúdica, o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos infantis. Entretanto, precisa-se ter a consciência que, quando se objetivam determinadas aprendizagens e apropriação de conceitos propostos pelos conteúdos curriculares, o professor deverá intervir diretamente, propondo a utilização de jogos que possibilitem à criança atingir tais objetivos, pois as brincadeiras livres que surgem da espontaneidade e imaginação são, na maioria das vezes, destituídas de objetivos imediatos. As situações de aprendizagens mediadas pelos jogos e brincadeiras no SEDIN são direcionadas pelos professores a partir de seus objetivos, o que revela não só a adequada utilização desses recursos bem como a consciência desses profissionais em relação à função dos jogos e das brincadeiras no processo ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acessado em 20 de novembro de 2009.

_____. Lei nº 9394/96 e Decreto nº 2.208/97 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Disponíveis em www.portal.mec.gov.br Acessado em 20 de novembro de 2009.

BULHÕES, Paulo André M. de. “A Atuação do assistente educacional em LIBRAS”. **Forum**, v. 14, Semestral (jul./dez.). Rio de Janeiro, 2006, p. 7-9.

DE PAULA, Liana Salmeron Botelho. “Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola”. **Revista brasileira de educação especial**. Universidade Estadual Paulista, v. 15, nº 3. Marília: ABPEE, 2009, p. 407-416.

DIZEU, L.C.T.B e CAPORALLI, S.A. “A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito”. **Educ. Soc.**, vol. 26, nº 91, maio/ago., 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200001&script=sci_arttext Acessado em 07 de janeiro de 2010.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**, 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**, 7ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. "Fröebel e a concepção de jogo infantil". In _____ (Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MARANHÃO, Diva Nereida Marques Machado. **Ensinar brincando: A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**, 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

MARTINS, Ida Carneiro. "As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola". Tese de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e viver: Projetos em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACKS, O. **Vendo vozes: Uma Jornada pelo Mundo dos Surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SILVA, Valéria Baptista. "Jogos pedagógicos: uma proposta de jogos educativos para crianças surdas, com reciclagem de papel". Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Plínio Leite, do mestrado profissional do ensino de Ciências de Meio Ambiente e Saúde. Niterói, 2005.

SKLIAR, Carlos (Org.). "Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade". In SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VALLE, Luiza Elena Ribeiro do. **Brincar de aprender: uni-duni-tê: o escolhido foi você!** Rio de Janeiro: Wak, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch: **A Formação Social da Mente**, 7ª edição, Trad. José Cipolla Neto, Luís S. Menna Barreto, Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1999.