

ATENDIMENTO À CRIANÇAS SURDAS: PROGRAMA DESENVOLVIMENTO INFANTIL – LINGUAGEM E SURDEZ

Mesa de Trabajo 3: Extensión, Docencia e Investigación.

SILVEIRA, Maria Alice C. (Aprimoramento/CEPRE/FCM/Unicamp)
mreiscamacho@gmail.com

GESUELI, Zilda M. (CEPRE/FCM/Unicamp)
zgesueli@fcm.unicamp.br

RESUMO

A temática da surdez é ainda muito polêmica e o trabalho com crianças surdas se constitui em um desafio que, como tal, necessita da ação conjunta de diferentes profissionais e órgãos governamentais. O objetivo deste trabalho é divulgar as atividades referentes ao processo de desenvolvimento da criança surda desenvolvidas no Programa Infantil: Linguagem e Surdez, do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto” - CEPRE, vinculado à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, localizado na cidade de Campinas, Estado de São Paulo, que tem por finalidade, o ensino, pesquisa e a extensão ou assistência à comunidade nas áreas das deficiências sensoriais.

O CEPRE recebe os recém nascidos encaminhados pelo Centro de Atenção Integral à Saúde da Mulher - CAISM para que estes realizem, entre outros atendimentos, a Triagem Auditiva Neonatal ou “teste da orelhinha”, que busca detectar precocemente a surdez nessas crianças. Caso o diagnóstico aponte para a surdez, os pais são orientados sobre os cuidados necessários e encaminhados para os programas existentes no CEPRE. Entre esses, está o Programa Infantil: Linguagem e Surdez, que atende crianças surdas entre 4 e 9 anos, realizando trabalhos em grupos e/ou individuais, orientando familiares e professores da rede regular de ensino.

As crianças e famílias participantes são atendidas por uma equipe interdisciplinar formada por Pedagogos, Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos, Psicólogos, Linguistas e Arte Educadores e Professores Surdos, cujo objetivo é desenvolver o uso da Língua de Sinais como primeira língua, bem como o ensino da Língua Portuguesa nas formas oral e escrita, como segunda língua, oferecendo assim uma proposta bilíngüe de atendimento. As atividades propiciam o processo de letramento e o raciocínio lógico matemático, destacando a importância da imagem no desenvolvimento de crianças que fazem uso de uma língua

viso-gestual, baseada em uma metodologia pautada na concepção de linguagem enunciativo-discursiva, que prioriza a interação e a troca entre as crianças. A interação com professores surdos nas atividades semanais contribui para a formação da identidade surda. Além disso, as famílias participam de reuniões periódicas com o objetivo de auxiliar na solução de eventuais dificuldades na educação e interação com seus filhos surdos, bem como recebem orientação quanto aos seus direitos junto à sociedade.

INTRODUÇÃO

A temática da surdez é ainda muito polêmica e o trabalho com crianças surdas se constitui em um desafio que, como tal, necessita da ação conjunta de diferentes profissionais e órgãos governamentais, especialmente porque esta é uma preocupação que começa a ter visibilidade em documentos somente a partir do séc. XIX

A surdez, do ponto de vista patológico, pode ser definida como uma deficiência sensorial não visível que causa dificuldade em perceber ou detectar sons e pode ser de diferentes graus. Entretanto, tais definições têm sido muito discutidas ultimamente, principalmente quando o diagnóstico da surdez rotula o indivíduo surdo como deficiente, desconsiderando sua diferença cultural e linguística.

Por muito tempo, a noção de surdez foi vista somente sob o ponto de vista médico, privando os indivíduos surdos de uma língua própria e da convivência com outros surdos. O surdo era concebido, nos padrões da maioria ouvinte, como deficiente que precisava ser curado e trazido de volta à normalidade.

Pelo fato da língua falada ser considerada como traço distintivo do ser humano em relação aos animais, por um longo período, esta obteve primazia sob as demais formas de comunicação, impedindo os surdos de usarem a língua de sinais sob pretexto, inclusive, de que era prejudicial ao desenvolvimento e que impediria a completa integração do surdo na sociedade. Em 1888, ficou estabelecido no II Congresso Internacional ocorrido em Milão na Itália, o ensino da língua nas formas oral e escrita e, para que o surdo pudesse se adequar às exigências do sistema educacional era necessário que soubesse falar.

Tal corrente educacional, denominada “oralismo” se consolidou no final do século XIX, apoiada no uso da língua do grupo majoritário ouvinte como forma exclusiva de utilização nos atendimentos educacionais e guia para organizar as atividades curriculares. De acordo com essa corrente a língua é concebida apenas como um código do qual o indivíduo se apropria.

Entretanto, na década de 60 alguns questionamentos em relação ao comportamento e desempenho das crianças surdas suscitaram dúvidas quanto a eficácia do oralismo e, nesse período, começaram a surgir críticas em relação a proposta oralista, especialmente em relação ao *“fracasso em oferecer condições efetivas para educação e o desenvolvimento da pessoa surda”* (GOES, 2002. P. 40). Considerava-se uma defasagem do indivíduo surdo em relação ao ouvinte uma vez que a utilização com ênfase na oralidade dificultava ganhos no campo cognitivo, pois era necessário que o surdo incorporasse uma linguagem *“numa modalidade à qual este [o surdo] não pode[ia] ter acesso natural”* (GOES, 2002. P. 40). Além disso, tal proposta centrava-se no uso da linguagem oral sob pretexto de integrar o surdo à comunidade ouvinte, entretanto tal metodologia apenas aumentava as desigualdades entre esses.

É nesse contexto que surge uma nova proposta que amplia os recursos comunicativos, buscando trazer para a educação dos surdos os sinais utilizados pela comunidade surda, desmistificando assim, a idéia de que por meio da utilização dos sinais não é possível haver uma comunicação eficiente.

Surge, então, a denominada Filosofia da Comunicação Total, caracterizada pela utilização de um conjunto de recursos comunicativos, buscando ensinar a língua majoritária e dar acesso a outras áreas curriculares citação. O objetivo desta filosofia era a comunicação, não importando os meios para que esta acontecesse, contemplando uma vasta rede de atividades além da língua falada, escrita e sinais. De acordo com tal filosofia, o foco não é mais o lado patológico ou médico do indivíduo surdo, ao contrário, o surdo é uma pessoa que *“apresenta a marca da surdez”* (GOES, 2002. P. 41).

Apesar de a Comunicação Total não ser considerada, pelos seus estudiosos, como método, com objetivo de auxiliar a aprendizagem da língua majoritária, esta acabava utilizando na prática educacional e clínica a abordagem bimodal, ou seja, duas modalidades de uma mesma língua, nesse caso a língua oral e a língua majoritária sinalizada. Dessa forma, eram utilizadas duas modalidades (oral e gestual) de uma mesma língua na educação de surdos.

Muitos foram os debates acerca da implementação da Comunicação Total e do bimodalismo. Seus defensores argumentam que o problema não está na metodologia em si e sim na maneira como esta é utilizada. Por outro lado, os críticos da proposta argumentam que a concepção de linguagem baseava-se na comunicação somente, não garantindo o uso de uma língua natural (nem a língua oral e nem a língua de sinais), inclusive, descaracterizando a língua de sinais.

Em meio a esses debates emerge uma nova orientação educacional, o bilingüismo, cujo objetivo é o ensino da língua de sinais como a primeira língua do indivíduo surdo, e o ensino da língua majoritária como segunda língua. Para o bilingüismo, *“a fala é vista como uma possibilidade e não como uma necessidade”* (ROSSI, 2000 p.16). A exposição da criança surda precocemente à língua de sinais favorece sua aprendizagem e a aquisição de uma segunda língua, ao contrário do que pensavam os defensores do oralismo. Sabe-se, porém, que tal exposição constitui-se em um complicador visto que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes e a língua de sinais não será a primeira com a qual terão contato.

A efetiva utilização dessa proposta envolve esforços em diferentes âmbitos da sociedade uma vez que se fazem necessárias mudanças de concepção e uma reestruturação nos atendimentos tanto das escolas como das famílias. É essencial também, a aceitação da comunidade surda com suas características, e, conforme Skliar (1999), o reconhecimento político da surdez como diferença. Outro importante fator destacado por Gesueli (2003) é a aceitação por parte da comunidade ouvinte da utilização da Língua de Sinais não apenas como meio para alcançar a oralização, mas como a língua na qual o sujeito surdo se constitui.

Para Skliar (1999), a educação bilíngue possui caráter “político” como construção histórica e social e “político” como relações de poder e a escola é perpassada por essas relações, sendo um local em que *“ideologias e formas sociais heterogêneas se debatem num contexto de poder”*. (SKLIAR, 1999 p.7)

Tal proposta opõe-se à visão predominantemente clínica da surdez e sugere que a educação bilíngue é mais do que dominar uma das duas línguas em certo nível, visto que tratar o bilingüismo apenas como uma metodologia pode transformá-lo em mais uma ferramenta pedagógica especial. Para que isso não aconteça, é necessário que a discussão sobre a educação bilíngue não esteja restrita apenas aos espaços escolares, estabelecendo-se assim, um novo olhar sobre o tema.

Faz-se necessário ainda, pensar a educação bilíngue para além do olhar da educação especial, uma vez que esse olhar da deficiência pode mascarar a questão da diferença em seu sentido político, impedindo, de certa forma, a participação do sujeito surdo no contexto educacional.

PAPEL DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Por volta das décadas de 60 e 70, confrontos sobre o desenvolvimento da criança surda se intensificaram, especialmente, no que diz respeito ao pensamento e linguagem e as possibilidades que a criança surda tem de se desenvolver nos campos da elaboração conceitual.

Algumas dessas dificuldades eram consideradas inerentes à surdez e eram associadas à limitação da capacidade linguística. Argumentava-se que pelo fato da criança surda não ter domínio consistente da linguagem (nesse caso a língua falada), suas capacidades de pensamento e estruturação simbólica era reduzidas (Zamorano apud Góes, 2002).

Uma linha de estudo baseava-se na linguagem como subordinada ao pensamento. Tais estudos eram orientados pelas teorias piagetianas e, para eles, a pouca quantidade de experiências e trocas comunicativas resultava no atraso de desenvolvimento da criança surda, principalmente por causa da limitação da linguagem (Góes, 2002).

Entretanto, críticas apontavam o fato de que alguns aspectos importantes eram desconsiderados, como por exemplo, a duração da escolarização, o contato com a língua falada e ainda, o uso que a criança e o adolescente fazem de outros recursos linguísticos. O último aspecto deve-se à consideração, por parte dos estudiosos, da língua de sinais como mera gestualidade e não como uma língua natural.

O fato de subordinar a linguagem ao pensamento pode levar ao esvaziamento da discussão sobre o uso da linguagem, reduzindo-a apenas a expressão do pensamento (Góes, 2002).

Para Góes (2002), a grande contribuição das teorias psicológicas no que se refere ao pensamento e linguagem, encontra-se na teoria Histórico Cultural de Vigotsky. De acordo com essa perspectiva teórica o desenvolvimento psicológico é concebido como *“internalização de formas culturais de atividade”*(GÓES,2002, p. 27), que resultam em novas formas de funcionamento psicológico constituído à medida que o indivíduo participa na cultura.

A linguagem assume um papel fundamental e Vigotsky se opõe aos estudos que separam pensamento e linguagem nos processos de inteligência. Para ele, fala e pensamento são processos que se entrecruzam resultando em uma relação de constituição recíproca. *“A fala da criança se desenvolve no plano das interações sociais e, ao ser*

internalizada, participa da organização das ações sobre os objetos, da construção do plano de funcionamento interno e das transformações dos processos mentais.” (IDEM p. 30)

O conceito ou significação que a criança dá ao mundo se forma na relação com o outro mediada pela palavra. Por meio desse processo, é possível *“estabelecer enlaces com outras palavras... abstrair e generalizar... implica um processo de significar, e não de representar algo já significado.” (IDEM, p. 32)*

No que diz respeito à criança surda, as críticas são direcionadas ao fato do planejamento educacional centrar-se no que falta ao indivíduo surdo, organizando-se por uma visão clínica que acaba por negligenciar as diferentes possibilidades de desenvolvimento da criança.

Para a teoria Histórico Cultural é importante destacar os pontos fortes da criança surda no planejamento educacional e não conceber a surdez como uma fraqueza, limitando as possibilidades de desenvolvimento da criança em nome da deficiência. Para Góes, *“Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.” (IDEM, p. 38)*

Nesse sentido, a língua de sinais tem um papel importantíssimo, por ser essa a primeira língua do indivíduo surdo, favorecendo a aprendizagem e diferentes experiências que impulsionem o desenvolvimento. O ensino da língua majoritária, oral e escrita, deverá ocorrer como segunda língua.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM REABILITAÇÃO - CEPRE

Na cidade de Campinas, Estado de São Paulo, está localizado o Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto”- CEPRE, vinculado à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, que tem por finalidade, o ensino, pesquisa e a extensão ou assistência à comunidade nas áreas das deficiências sensoriais.

O CEPRE foi fundado pelo médico otorrinolaringologista Gabriel Porto em 1973 com atendimentos voltados à deficiência visual e surdez. A princípio o CEPRE funcionava no prédio de um orfanato de meninas cegas e até 1985 era conhecido como um Centro de Reabilitação e Ensino, que atendia crianças com necessidades especiais encaminhadas pelo Hospital das Clínicas da Unicamp. O Centro Gabriel Porto, como era conhecido,

funcionava como uma instituição, na qual as crianças surdas aprendiam a ler, escrever e falar.

Embora o CEPRE sempre tenha sido vinculado à diretoria da Faculdade de Ciências Médicas – FCM – somente por volta da década de 90 é que o perfil do Centro ampliou-se com a criação de áreas de ensino, como cursos de pós-graduação lato sensu e especialização. Investimentos foram feitos também na formação acadêmica dos professores que já atuavam, desenvolvendo pesquisas em nível de mestrado e doutorado em decorrência das próprias indagações sobre a prática exercida nos atendimentos. Como resultado dessa mudança, o Centro de Reabilitação tornou-se Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação, mais conhecido como CEPRE e uma nova pesquisa desenvolvida com neonatos pela área de neurologia, foi acrescentada às duas áreas (surdez e deficiência visual) até então existentes, integrando pela primeira vez profissionais do CEPRE, neurologia e profissionais do Centro de Atenção Integral à Saúde da Mulher – CAISM. Em 2001 foi aprovado pelo Conselho Universitário o curso de Fonoaudiologia que teve início em 2002 e em 2007 o curso de Mestrado Profissional “Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação que legitimaram a atuação do CEPRE nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda hoje, o CAISM encaminha as crianças recém-nascidas para o CEPRE para que estas realizem, em cumprimento à Lei Municipal 235/2000, a Triagem Auditiva Neonatal, popularmente denominada “teste da orelhinha”. Por meio deste teste os pesquisadores do CEPRE buscam detectar precocemente a surdez em crianças recém-nascidas. Caso o diagnóstico aponte para a surdez, os pais são orientados sobre os cuidados necessários e encaminhados para os programas existentes no CEPRE.

Desde 1994, o CEPRE participa do Curso de Aprimoramento para profissionais não médicos na área da saúde, financiado pela Secretaria da Saúde. Conta atualmente com 12 programas. Entre esses, está o Programa de Desenvolvimento Infantil: Linguagem e Surdez, que atende crianças surdas entre 4 e 9 anos, realizando trabalhos em grupos e/ou individuais, orientando familiares e professores da rede regular de ensino. Tais programas constituem-se, na verdade, em um curso de pós-graduação lato sensu com um total de 2080 horas.

As crianças e famílias que participam do programa são atendidas por uma equipe interdisciplinar formada por Pedagogos, Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos, Psicólogos, Linguistas, Arte Educadores e Professores Surdos, cujo objetivo é desenvolver o uso da Língua de Sinais como primeira língua, bem como o ensino da Língua Portuguesa nas formas oral e escrita, como segunda língua, oferecendo assim uma proposta de ensino

bilíngüe. As atividades propiciam o processo de letramento e o raciocínio lógico matemático, destacando a importância da imagem no desenvolvimento de crianças que fazem uso de uma língua viso-gestual. Para isso, baseam-se em uma metodologia pautada na concepção de linguagem enunciativo-discursiva (Coudry e Morato, 1990), que prioriza a interação e a troca entre as crianças. A interação com professores surdos nas atividades semanais oferece contexto linguístico para o uso e funcionamento da língua brasileira de sinais, bem como contribui para a formação da identidade das crianças.

O trabalho de orientação às famílias é realizado por assistentes sociais no que se refere aos seus direitos junto à sociedade e por psicólogos que realizam reuniões periódicas a fim de propiciar momentos de discussão entre os pais de maneira a ajudá-los a solucionar as eventuais dificuldades na educação e interação com seus filhos surdos. A troca entre as famílias favorece o enfrentamento do sentimento de perda e luto que sentem diante da surdez do filho.

Assim, o presente trabalho busca apresentar as atividades referentes ao processo de desenvolvimento da criança surda realizadas no Programa Infantil: Linguagem e Surdez, do CEPRE/FCM/Unicamp.

OBJETIVOS

- Observar as atividades que envolvem o uso da língua de sinais como primeira língua.
- Observar as atividades que envolvem o processo de aquisição do português como segunda língua na forma escrita.

METODOLOGIA

Para atender aos objetivos do trabalho, a metodologia esteve centrada na pesquisa qualitativa com base na observação participante.

A escolha pela pesquisa qualitativa se deve ao fato de que, por haver contato direto com o objeto de estudo escolhido, esta possibilita ao pesquisador presenciar um grande número de situações, especialmente por meio do contato direto e prolongado. Além disso, o pesquisador tem a oportunidade de verificar os fenômenos da forma como acontecem no cotidiano do grupo observado, sendo capaz de captar os significados que os indivíduos dão

às falas e ações. De acordo com Ludke e André (1986), por meio da pesquisa qualitativa, o pesquisador consegue capturar a perspectiva dos participantes, considerando os diferentes pontos de vistas e as diferentes atitudes em cada situação.

A observação participante foi escolhida como principal método de coleta de dados, pois permite ao pesquisador se aproximar dos sujeitos e acompanhar as experiências vivenciadas no local da pesquisa em momentos em que não seria possível outras formas de coleta. Além disso, é possível ao pesquisador-observador, recorrer aos conhecimentos prévios, frutos de sua própria experiência, como auxiliares nesse processo de compreender e interpretar os fenômenos estudados (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26)

A observação se deu na atuação com dois grupos de crianças. Um grupo que frequenta o CEPRE as segundas e quartas-feiras das 8:00 às 10:30 e outro às terças e quintas-feiras das 14:00 às 16:30.

O primeiro grupo é composto por cinco crianças, três meninos e duas meninas. Dessas, uma criança com 6 anos, duas com 7 anos e duas com 8 anos. O segundo grupo é composto por seis crianças, cinco meninas e um menino. Dessas, duas crianças com 6 anos, uma criança com 7, uma com 8 anos, uma com 9 anos e uma com 10. Nesse grupo, uma das crianças tem um bom resíduo auditivo e é oralizada.

Algumas atividades tem horário semanal, como é o caso da aula de artes que, para o grupo da manhã acontece toda segunda das 8:00 às 9:00 e para o grupo da tarde toda terça das 14:00 às 15:00; e o lanche que de manhã acontece as 9:30 na segunda e quarta-feira, e à tarde às 15:00 toda terça e quinta-feira. O professor surdo atua com as crianças duas vezes na semana no período de uma hora por dia. Com exceção desses horários, as demais atividades são planejadas em conjunto com os profissionais que participam dos atendimentos das crianças.

As atividades realizadas no grupo são filmadas e fotografadas, com a devida autorização das famílias e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, constituindo assim uma base de dados para diferentes pesquisas.

ATIVIDADES

As atividades realizadas no grupo de surdez do CEPRE têm por objetivo auxiliar o processo de aquisição da língua de sinais como primeira língua e, na modalidade oral e escrita, o português como segunda língua. Todas as crianças que participam do grupo estão matriculadas na rede regular de ensino de sua cidade e frequentam os atendimentos, em sua maioria, em horários contrários aos da escola.

Durante os atendimentos, os profissionais envolvidos procuram trabalhar em conjunto, facilitando o processo de aquisição do conhecimento com atividades integradas.

Nas aulas de artes, por exemplo, é explorado o lado mais lúdico e criativo das crianças por meio de atividades que auxiliem o desenvolvimento da comunicação visual e do pensamento abstrato. Entretanto, tais atividades são planejadas em conjunto com os demais profissionais.

Exemplo disso foi a atividade com o livro “O homem que amava caixas” de Stephen Michael King. Todos os profissionais que atuam com as crianças no grupo se reuniram para decidir o primeiro projeto a ser trabalhado após o período de férias. Optamos então pelo livro mencionado. Após esse processo, elaboramos as atividades que poderiam auxiliar o desenvolvimento da leitura, escrita, interpretação de texto e desenvolvimento da narrativa, visto que algumas crianças apresentam dificuldade na narrativa de seu cotidiano e este é um importante aspecto a ser trabalhado.

Em um primeiro momento, os dois professores surdos que trabalham com as crianças em cada período, contaram a história do livro para o grupo em língua de sinais. Depois explicaram a história e pediram para que as crianças dissessem o que entenderam.

É interessante notar nesse momento as diferentes maneiras de perceber a história. Por algum tempo, algumas literaturas referentes à surdez tratavam a criança surda como incapaz de aprender ou desenvolver o pensamento abstrato por conta da “limitação” de sua linguagem. Ao trabalhar com o grupo é possível perceber que as crianças mostram entendimento da história e conseguem abstrair conceitos e idéias, relacionando fatos vivenciados com a história contada. Assim, como as crianças ouvintes são capazes de perceber os detalhes e nuances da história e contá-la com riqueza de detalhes, o mesmo acontece com as crianças surdas, respeitando é claro, as diferentes faixas de idade e o repertório cultural de cada uma.

Após a explicação da história e conversa sobre o texto, os professores passaram então a trabalhar com as principais palavras do texto. Primeiro pedimos que eles dissessem as palavras que lembravam e anotamos cada uma, complementando se necessário. Nesse momento também, quando perguntávamos as palavras e uma criança respondia, pedíamos que ela viesse à lousa para escrever. Depois de escreverem todas as palavras, os professores surdos passaram então a explicar em língua de sinais cada uma delas.

Pelo fato de ser muito importante trabalhar com o visual, associamos as palavras ao desenho, pedindo que as crianças escrevessem não apenas as palavras, mas as representassem por meio do desenho.

Em outro momento, trabalhamos com a sequência da história. Escolhemos figuras que faziam parte do texto original e as entregamos para as crianças para que elas as colocassem na ordem da história. Essa é uma atividade importante, pois auxilia a criança a construir o pensamento lógico, fundamental para o trabalho com matemática, bem como para o processo da narrativa, uma vez que por meio da sequência a criança consegue estruturar seu pensamento e contar a história mais uma vez.

Com a sequência feita, pedimos para as crianças escreverem pequenas frases ou palavras sobre cada uma das imagens. Nesse momento, consideramos a idade e conhecimentos da língua de cada uma das crianças visto que temos crianças em idades diferentes.

Para dar continuidade ao trabalho, fizemos um “ditado” recortado com as palavras e imagens da história. Essa é uma importante atividade, pois trabalha com a memória visual da criança, facilitando o processo de assimilação do português escrito. Entregamos para as crianças uma folha com as imagens das palavras trabalhadas anteriormente e embaixo, fora de ordem, estavam as palavras escritas. Cada criança tinha que recortar as palavras e colar embaixo da figura correspondente.

É interessante notar que nos momentos em que trabalhamos com atividades sequenciais, cada criança recorre ao que internalizou das atividades anteriores como apoio para realizar a atividade atual.

Em outro momento, trabalhamos com um texto elaborado em conjunto com as crianças. Pedimos a elas que recontassem a história e escrevemos o que elas diziam, montando um novo texto. A seguir, entregamos o texto para cada uma e pedimos que tentassem destacar palavras conhecidas. Percebemos nesse momento que as crianças destacaram palavras além das que trabalhamos com mais frequência. Após a atividade com o texto, entregamos um “caça palavras” utilizando as palavras previamente conhecidas.

Tais atividades são importantes para a criança surda uma vez que o visual é fundamental para seu processo de aquisição da língua escrita. Por esse motivo, trabalhamos repetidamente com algumas palavras e atividades.

Nas aulas de artes, fizemos um trabalho com as caixas. Levamos caixas de diferentes tamanhos e formatos e a primeira atividade foi trabalhar com a noção de maior e menor, pedindo que as crianças identificassem os tamanhos. Em seguida, as crianças colocaram as caixas umas dentro das outras e depois as empilharam. Em um momento seguinte, as crianças começaram a montar os objetos que viram na história. Começaram a fazer um castelo, mas pararam no meio e montaram um avião.

Durante a montagem, as crianças contavam pedaços da história, o que é interessante, pois através do material concreto, utilizando o visual, a criança estabelece relações abstraindo fatos da história, o que muito contribui nesse processo de aquisição do conhecimento e de construção da narrativa.

Em paralelo com o livro, trabalhamos atividades que auxiliam o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Elaboramos uma série de atividades em conjunto com uma das bolsistas que trabalha conosco, aluna do curso de matemática, que propiciam tal pensamento, a maioria delas em forma de jogos que facilitam a associação número/quantidade.

Trabalhar com a matemática é também um desafio, pois algumas crianças ainda não conseguem associar o número à quantidade, ou ainda, associar o número à sua representação em Língua de Sinais. Por isso, começamos com atividades mais simples de reconhecimento numérico associado à quantidade e representação em LIBRAS, para então, dar continuidade às atividades mais complexas, relacionando diferentes quantidades e valores.

Uma dessas atividades é um jogo de dominó feito com os números em LIBRAS e a respectiva quantidade. Trabalhamos em alguns momentos com o jogo e para algumas crianças foi muito difícil entender as regras. Em um primeiro momento, algumas crianças usavam apenas os desenhos que representavam quantidade para jogar, mas posteriormente, ao explicarmos que os desenhos estavam relacionados aos números, entenderam que havia ligação. Para as crianças essa é uma atividade lúdica, que torna a aprendizagem mais prazerosa e, portanto facilita a assimilação dos conceitos.

Outros exemplos podem ser citados, trabalhamos com jogo de boliche, basquete com bolinhas coloridas, representação da quantidade com tampinhas de garrafa associadas ao número ordinal, entre outras. Cada uma dessas atividades busca explorar o raciocínio lógico-matemático de forma lúdica, de maneira a desenvolver a expressão e o pensamento. Temos percebido avanços em relação aos conceitos apresentados ao trabalhar dessa forma.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Podemos concluir que as atividades tanto de leitura escrita como de raciocínio lógico matemático tem possibilitado o desenvolvimento de crianças surdas e a sua inserção no ensino regular. Assim, podemos observar as potencialidades da criança surda em se comunicar e desenvolver sua língua, constituindo-se com identidade surda.

Nesse processo, o papel do professor surdo é de extrema importância para a aquisição da linguagem, pois tal interação possibilita o reconhecimento e aceitação da surdez implicando na sua constituição como sujeito da linguagem e do mundo.

Algumas crianças a princípio não se identificam como surdas por apresentarem algum resíduo auditivo e serem oralizadas, e as atividades realizadas e conjunto com os professores surdos, auxiliam a formação dessa identidade surda.

Estudos na área da educação e da surdez têm demonstrado que, ao contrário da concepção predominante de que a língua de sinais se constitui em obstáculo para a aprendizagem do português, a Língua de Sinais auxilia, para muitas crianças, a aprendizagem da língua majoritária.

Ao longo dos atendimentos, temos observados que tais proposições têm total suporte, pois vemos que por meio do uso dos sinais, muitas crianças conseguem compreender melhor conceitos que se perderiam caso fosse utilizado apenas o português, reforçando que aprender a Língua de Sinais não impede a aprendizagem do português.

Muitas crianças, que frequentam o CEPRE desde cedo, desenvolvem características bilíngues uma vez que utilizam ambas as línguas em seu cotidiano. Por meio do trabalho realizado no CEPRE, podemos observar esse desenvolvimento e perceber a importância de um trabalho conjunto que priorize a Língua de Sinais como primeira língua da criança surda.

Muitos são os desafios de uma proposta de educação bilíngue para surdos, especialmente porque a Língua de Sinais, para muitos, não tem o “status” de língua e por isso, ainda existe a concepção de que a aprendizagem da Língua de Sinais pode atrapalhar o desenvolvimento da língua falada e escrita.

Entretanto, este é um trabalho que exige esforços em diferentes âmbitos da sociedade, uma vez que é necessária uma mudança na concepção de surdez e sujeito surdo. É importante pensar a surdez para além da visão clínica, para além do discurso da deficiência e da perda. É fundamental reconhecer e aceitar as especificidades da surdez e perceber que a criança surda não tem possibilidades a menos mas, ao contrário, de acordo com Vigotsky, ela tem possibilidades outras.

REFERÊNCIAS

COUDRY, M. I. H. e MORATO, E. M. Aspectos discursivos da Afasia. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, SP: Unicamp, 1990, p. 1- 179.

GESUELI, Z.M. Língua de Sinais e Aquisição da Escrita. In: SILVA, I.R., KAUCHAKJE, S., GESUELI, Z.M. (orgs) *Cidadania, Surdez e Linguagem*. São Paulo: Plexus editora, 2003.

GÓES, M.C.R. Linguagem, surdez e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ROSSI, T. R. F. Brincar: uma opção para a interação entre mãe ouvinte/filho surdo. Campinas, 2000. Doutorado [Tese em Educação Física]. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In SKLIAR, C. (org). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999