

Integração da criança surda em jardim infantil

Uma experiência de linguagens alternativas (*)

MARIA RAQUEL
DELGADO MARTINS (**)

A educação de crianças surdas em Portugal, marcada historicamente por uma forte corrente oralista, mantém há mais de cem anos esse processo como forma generalizada. Tem-se geralmente acompanhado de um regime de segregação escolar — escolas especiais — instituições reservadas exclusivamente a crianças deficientes auditivas, em regime de internato. Só nos anos 60/70 foi introduzido o regime de integração dessas crianças em classes de ensino regular, com tipos de apoio diferenciados, mas mantendo uma educação exclusivamente oralista.

Nos dois casos o objectivo último da educação das crianças deficientes auditivas é a integração social e profissional na idade adulta. No primeiro caso pretendia-se atingir esse objectivo pela segregação institucional, ministrando um ensino dito «especial»; no segundo caso a criança é integrada desde a primeira infância no meio de ouvintes. Pode-se dizer que, em nome da integra-

ção, numa situação se segrega e noutra se integra.

Vários estudos quer a nível internacional⁽¹⁾, quer a nível nacional têm vindo a demonstrar a necessidade de utilização de recursos adequados a cada tipo de «necessidade educativa especial»⁽²⁾. O tipo de resposta educativa, em cada caso é não só um problema científico como um problema de política educativa orientada para soluções de inovação e de renovação de mentalidades que acompanhem a integração dos resultados científicos na prática educativa. Importa pois, analisar de um ponto de vista psicolinguístico o significado dessas opções educativas em alguns dos aspectos mais relevantes.

Para a criança ouvinte a percepção de fala é um dos elementos fundamentais na aquisição e desenvolvimento da fala, tem de ouvir falar para falar. A percepção de fala terá de se acompanhar de interacção verbal, a criança tem de comunicar, de falar, para

(*) Comunicação apresentada ao Colóquio Psicologia e Educação, ISPA, Setembro de 1985, Lisboa.

(**) Investigadora Principal em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

(1) *Annual Report 1982*. Laboratory for language and cognitive Studies. Salk Institute. University of California. San Diego.

(2) Delgado Martins M. R. et al. (1985) *A Criança Deficiente Auditiva. Situação Educativa em Portugal* Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação, Lisboa 1986.

desenvolver um sistema linguístico. Para tal, o meio linguístico deverá ser suficiente (interacção verbal em casa, na rua, no meio escolar, infantário ou jardim de infância) e diversificado (interacção com adultos e crianças, vários registos e níveis de linguagem).

Sendo que, para as crianças consideradas, a deficiência atinge a via fundamental que é a audição, importa saber a medida exacta em que essa deficiência pode alterar a aquisição e desenvolvimento linguístico e outros aspectos do desenvolvimento com ele relacionados.

O grau e tipo de surdez terá de ser avaliado em relação à percepção de fala. Estão estudados métodos rigorosos de avaliação de uma curva audiométrica e do seu significado para a fala. Como já o expusemos para a língua portuguesa⁽⁴⁾ a transposição de uma linha audiométrica para um gráfico Risberg-Martony⁽⁵⁾ permite obter uma informação precisa da audição de fala para cada caso.

Nos casos em que a perda auditiva não atinge zonas frequenciais indispensáveis à compreensão, ou em que a correcção protética (ganho protético) restabelece a percepção nestas zonas, deverá a criança estar em meio linguístico igual ou mesmo favorecido ao das crianças ouvintes: ouvir falar os pais, as crianças da sua idade, o que implica integração escolar mais precoce possível com crianças ouvintes e «falantes».

Em tais circunstâncias, o regime de classe especial surge como uma resposta contraditória uma vez que oferece um meio linguístico de privação das produções dos pares e, nalguns casos, do meio familiar.

Os casos de perda auditiva profunda ou total (mesmo com prótese) significam uma incapacidade de percepção das zonas fre-

quenciais de fala e consequentemente ausência de aquisição de um código linguístico verbal. Tendo em conta a importância deste código no desenvolvimento da criança, terá de se propor um sistema linguístico alternativo.

Estudos iniciados e largamente desenvolvidos, em particular por Bellugi e Klima⁽⁶⁾ mostram que a língua gestual é uma língua natural, de estrutura equivalente à língua oral, com idênticos níveis gramaticais. Processa-se, no entanto, no aspecto da produção por via motora (gesto) e no aspecto perceptivo por via visual (percepção visual do gesto).

Outros trabalhos (7,10) mostram que os processos de aquisição e desenvolvimento da língua gestual, em meio linguístico gestual, são idênticos aos da língua oral.

Para propor um modelo de intervenção educativa é necessário o conhecimento da situação actual na área de ensino «especial» de crianças deficientes auditivas, assegurado, neste caso, pelo já citado trabalho⁽²⁾ *A Criança Deficiente Auditiva. Situação Educativa em Portugal* para além do conhecimento de alguns aspectos da Língua Gestual Portuguesa (LGP)⁽⁸⁾ que permitiram fundamentar a experiência de inovação pedagógica que a seguir se descreve.

(4) Delgado Martins, M. R. (1983) «Fronteiras da Audição na Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Verbal» *Cadernos do COOMP* n.º 7/8, 87-99 Lisboa, 1983.

(5) Risberg, A. Martóny, J. (1972) «A Method of Classification of Audiograms» *Speech Communication Ability and Profound Deafness*. Ed. G. Fant. A. G. Bell Ass. Washington, D. C.

(6) Klima, E. S., Bellugi, U. (1979) *The Signs of Language*. Harvard University Press, Cambridge Mass.

(7) Bellugi, U., Klima, E. S. (1982) «The Acquisition of Three Morphological Systems in American Sign Language» *Speech, Place and Action: Studies of Language in Context*, John Wiley and Sons. Sussex 1982, 297-313.

(8) *Mãos que Falam*. (1980) Ed. do Laboratório de Fonética e da Direcção-geral do Ensino Básico-Lisboa 1980.

(9) Wedell, K (1981) «Conceitos de Necessidades Específicas de Educação» *Cadernos do COOMP*, n.º 7/8, 19-26. Lisboa, 1983.

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Os dados científicos citados e o conhecimento da situação educativa actual em Portugal permitiram-nos formular as seguintes propostas de trabalho:

1) A aquisição do código linguístico constitui um factor fundamental no desenvolvimento global da criança; na criança surda, na ausência de um código linguístico deverá ser introduzido um código alternativo equivalente, a língua gestual e a escrita.

2) A aquisição de linguagens deverá realizar-se de modo «natural», significando aqui numa interacção com o meio linguístico da língua a adquirir, seja ela a língua oral, gestual ou a escrita.

3) A aquisição da língua verbal, poderá processar-se partindo de um código referencial/gestual, associado semânticamente a modalidade escrita.

4) A iniciação precoce ao código escrito poderá constituir o mediador do código oral no caso das crianças surdas, derivando deste processo implicações para a teoria geral da aprendizagem.

5) A integração implica uma aceitação da diferença, neste caso pela valorização da diferenciação linguística.

A experiência realizada com linguagens alternativas à língua gestual e escrita, introduzidas em idade pré-escolar, visava pois:

— melhorar a comunicação das crianças surdas com os ouvintes pela língua oral e com os surdos (crianças ou adultos) pela língua gestual, numa perspectiva de integração pela valorização da diferença.

— possibilitar um desenvolvimento cognitivo e afectivo sem atrasos nem desvios em relação às crianças ouvintes da mesma idade.

— incentivar o prazer e a consequente vontade de comunicar criando situações de interacção «felizes» e valorizadas no meio familiar e escolar.

— permitir uma futura integração numa situação escolar formal, no ensino primário, mais particularmente pela facilitação da apropriação do código escrito.

A experiência realizou-se na Secção de Educação Terapêutica do Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica (SET de A-da-Beja do COOMP), com uma equipa constituída por 4 educadoras de Infância, 2 terapeutas de Fala, três técnicos de língua gestual (surdos ou bilingues) e três técnicos especialistas em pedagogia e psicolinguística.

Decorreu durante os anos lectivos de 1983/84 e 1984/85 e as crianças acompanhadas foram em número de três, com as seguintes características:

1) *O Tiago*, surdo profundo, sem ganho protético significativo acompanhado pela instituição desde os 14 meses. Teve sessões de terapia de fala dos 14 aos 19 meses, idade em que se integra no regime experimental. Em 1983/84 é acompanhado só em sessões individuais; no ano 84/85 é admitido no Jardim de Infância em A-da-Beja, com 2 anos e meio.

2) *O Jorge*, igualmente surdo profundo, sem ganho protético. É acompanhado pela instituição, com sessões de terapia de fala semanais desde Janeiro de 1982 com aproximadamente dois anos. Integra-se no primeiro ano da experiência com a idade de 3 anos, só com sessões individuais, frequentando um Jardim de Infância fora da Instituição, passando no ano seguinte (1984/85) a estar integrado também no Jardim de Infância no Set de A-da-Beja, (5-6 anos de idade).

3) *O Pedro*, surdo profundo, mas integrado no Jardim de Infância desde Outubro de 1981, aos três anos de idade. Acompanhado igualmente por sessões de terapia de fala. No ano de início da experiência tinha 5 anos. Manteve-se na instituição e no regime experimental até aos sete anos.

Os dois últimos casos podem ser considerados casos de recurso, isto é, até então tinham um acompanhamento escolar e de terapia de fala, sem que tivessem adquirido linguagem. O primeiro caso é um caso em que a intervenção proposta é feita precocemente, se considerarmos a idade de intervenção média, em geral, no país.

A Instituição em que se realizou a experiência oferecia como terreno facilitador de experimentação, uma prática pedagógica e um funcionamento institucional com as seguintes características:

— método natural de ensino aprendizagem em geral, e particularmente na iniciação à leitura e à escrita.

— introdução precoce do contacto com a escrita.

— uma pedagogia «do sucesso» que permite a valorização da diferença de natureza social, cultural ou linguística.

— uma integração social da instituição, permitindo uma divulgação da experiência.

— uma acção de formação contínua e em exercício dos membros da equipe, factor de assimilação de novos conhecimentos e de renovação de práticas.

A experiência foi regularmente registada em vídeo, avaliada em discussão desses vídeos, em reuniões de equipe levando a uma constante reformulação das situações experimentadas.

As situações ensaiadas foram genericamente de dois tipos:

1) Sessão individual da criança surda com a terapeuta de fala e com o surdo adulto. A interacção nestes casos era paralela, comunicação oral com o adulto ouvinte e comunicação gestual com o adulto surdo. A função do surdo adulto é, além de transmitir a sua língua materna gestual, a de se constituir em modelo do surdo na comunidade adulta, para as crianças, os pais ouvintes e, os professores e os técnicos de educação. Estas sessões podiam ainda decorrer

com as duas crianças juntas (como na sala de aula) no sentido de uma interacção comunicativa entre as duas crianças surdas.

Nestas sessões estava geralmente presente o pai ou a mãe de uma das crianças, para acompanharem o processo seguido pelos filhos. Devia ainda permitir-lhes uma aprendizagem simultânea da língua gestual para poderem comunicar no seu meio familiar. Nestas sessões, a terapeuta de fala podia ainda ser substituída pela educadora da criança surda mantendo a mesma função de interacção oral e de aprendizagem da língua gestual.

2) O segundo tipo de situação é a classe de aproximadamente 20 crianças de ensino regular dos 3 aos 5 anos, sempre com 2 educadoras de infância (não especializadas em ensino especial). O adulto surdo, nesta situação, tem a função de intérprete de língua oral/gestual e gestual/oral, das interacções educadores/crianças na sala de aula. Para tal, além do técnico surdo foram introduzidos na sala, com funções de intérpretes ouvintes filhos de pais surdos, por isso bilingues.

Consideramos importante distinguir aqui duas acepções de bilinguismo. No caso destes técnicos significa um domínio equivalente de duas línguas, uma vez que desde que nasceram usaram a língua gestual como língua materna, com os pais e a língua oral como ouvinte numa sociedade de ouvintes, no meio, na escola. No caso das crianças envolvidas na experiência, sendo filhos de pais ouvintes, com uma experiência exclusivamente oral, a situação poderá assemelhar-se à da criança que começa a aprender uma língua estrangeira em meio linguístico da sua língua materna. Bilinguismo significa, neste caso, domínios totalmente diferenciados de duas línguas. No caso das crianças surdas poderá mesmo dizer-se que aprendem uma língua estrangeira na ausência de uma língua materna.

CONCLUSÕES

As observações directas e em vídeo realizadas durante os dois anos em que decorreu a experiência permitem tirar algumas conclusões nas várias áreas em que o projecto pretendia intervir:

1) As crianças surdas, sem linguagem até então, em contacto com «falantes» de língua gestual, iniciaram uma comunicação caracterizada por etapas equivalentes às da aquisição da língua oral. A primeira etapa foi a atitude de comunicação, neste caso implicando um olhar atento para o rosto e as mãos do seu interlocutor, compreensão global do discurso gestual antecedendo a compreensão do gesto particular, imitação do gesto rapidamente utilizado de uma forma intencional. A produção do gesto, como na língua verbal, é posterior à sua compreensão e revela utilizações idênticas: gesto-palavra, gesto-frase e depois complexificação da estrutura sintáctica gestual.

2) O desenho experimental desta experiência leva a instituição a constituir-se em modelo do meio social: sendo uma instituição de ensino regular a maioria das crianças, dos adultos, dos professores e técnicos é ouvinte; as crianças surdas e os técnicos surdos constituem uma minoria que, neste caso, simula a situação real. A introdução dos surdos adultos permite dar um modelo da língua e permite a sua aprendizagem em condições naturais: as crianças podem falar com os adultos e com as outras crianças surdas ensinando-se e corrigindo-se entre si. Esta interacção, em língua gestual dentro do grupo surdo e em língua oral com os restantes membros da instituição, estabelece o limite de utilização de cada um dos códigos levando à necessidade de dominar os dois. Este desejo de saber verifica-se por parte das crianças surdas mas igualmente por parte dos ouvintes que vão progressivamente «falando» em língua gestual. A valorização atribuída, neste caso, à língua da minoria arrasta a valorização dos falantes

dessa língua, sendo condição indispensável para uma integração na sociedade.

Considera-se pois que este modelo contém os elementos fundamentais do «ensino integrado». Além dos aspectos de integração social e linguística que acabamos de enunciar permite também uma «real» integração nas actividades escolares: participam efectivamente em todas as actividades propostas no grupo e essa integração passa pelo desenvolvimento de estratégias próprias de captação da informação (estratégias de percepção visual, táctil, vibratória) que lhes permitem participarem no que se passa à sua volta.

3) Para o contacto precoce com a escrita, pelo método natural, implica alguns conceitos fundamentais: o professor escreve o que a criança diz e afixa na sala de aula o que ficou escrito, o professor escreve o plano das actividades para o dia ou para a semana, escreve o jornal de parede e outras textos que as crianças pedem. Numa fase em que a criança não sabe escrever, este processo implica conceitos fundamentais quanto à aprendizagem da escrita. Implica, em primeiro lugar, dar sentido à escrita: a criança «sabe» o que está escrito e sabe que o escrito serve para fixar ou assegurar a permanência do que se diz e faz na sala e fora dela. Outro dos conceitos fundamentais implícitos neste processo é que a escrita é decorrente do oral; numa primeira fase é globalmente o texto escrito que corresponde ao discurso, mas progressivamente a criança vai identificando unidades menores da escrita e da sua correspondência com o oral, vai pois seguindo uma via analítica no acesso ao código escrito. Um terceiro conceito implicado é que a exposição ao texto escrito é um elemento essencial para a aprendizagem da escrita: permite dar o sentido da «permanência» e permite ir reconhecendo e reproduzindo o escrito.

4) A investigação realizada com estas crianças surdas põe em relação à aprendizagem da escrita hipóteses diferentes. Com

efeito os pressupostos («pré-requisitos») para essa aprendizagem estão em parte ausentes: não tendo adquirido um sistema linguístico verbal, a escrita não tem suporte referencial. Nas situações em que todo o processo se mantém exclusivamente no sistema audio-oral, podemos propor a hipótese, já anteriormente formulada⁽⁹⁾ de que a escrita é a «modalidade» primeira e exclusiva de acesso ao código verbal.

Na experiência de bilinguismo aqui exposta a hipótese é diferente: a língua gestual assume a função de sistema linguístico adquirido e como sistema referencial para o código escrito. O código escrito, uma vez adquirido passa ele a ser o mediador para o sistema verbal oral.

5) No plano da introdução da inovação pedagógica a experiência teve características importantes uma vez que, sendo a primeira e a única realizada, até agora, no nosso país (a nosso conhecimento), foi realizada numa instituição de ensino regular com educadores não especializados em ensino especial. A aceitação da experiência foi conseguida com os conflitos decorrentes de uma certa insegurança de uma acção que se planeia e reformula em função da sua evolução. Teve as dificuldades próprias ao trabalho interdisciplinar em que cada um tem de dar do seu saber e receber dos outros integrando o co-

nhecimento numa acção pedagógica para os membros do grupo e junto das crianças.

O projecto teve igualmente de se afirmar perante os «preconceitos» históricos e sociais contra a linguagem gestual, particularmente no meio institucional. O grupo teve igualmente de fazer um percurso difícil que foi o que levou ao convívio com adultos surdos. O confronto com o «modelo» adulto das crianças de hoje pode ser violento para os pais, para os técnicos de educação e até para as próprias crianças. Talvez por essas razões tenha sido sempre evitado o contacto da «escola especial» com o mundo dos adultos surdos. As dificuldades surgidas levaram à procura de estratégias adequadas, procura que deverá continuar.

Os resultados apresentados apontam para a necessidade de estudos complementares formais do ponto de vista psicológico, linguístico e educacional, sendo já de assinalar o trabalho de Carolina Fernandes⁽¹⁰⁾ que é um contributo neste sentido para este Projecto. Contudo, as hipóteses levantadas pelas estratégias de aprendizagem das crianças surdas, particularmente na relação oral/escrito/gestual, parecem-nos geradoras de conceitos novos para a teoria da aprendizagem e do desenvolvimento em geral, abrindo novas pistas de investigação que importa explorar.

(9) Delgado Martins, M. R. (1980) «Estratégias de Aquisição da Linguagem na Criança Deficiente Auditiva» *Revista do Desenvolvimento da Criança*, Vol. II, n.º 1/2, 84-87. Lisboa 1980.

(10) Fernandes, C. (1986) *Duas Línguas para a Comunicação; Alguns contributos para a aquisição da língua na criança surda profunda*. Monografia de 5.º ano. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) — Lisboa, Abril de 1986.