

A CRIANÇA NÃO OUVINTE E A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

ZILDA MARIA GESUELI

Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Zilda Maria Gesueli e aprovada pela Comissão Julgadora em 19/8/88

Campinas, 1988

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson

Profa. DRA. MARIA LAURA TRINDADE MAYRINK-SABINSON



Para o Gi
que vivenciou comigo
cada momento deste trabalho

Agradecimentos:

A meus pais, pelo apoio e dedicação constantes.

Ao meu irmão Márcio e à querida Lu, pelo incentivo e disponibilidade.

À querida Lalau, pela paciência, partilha nesta caminhada e, principalmente pela amizade construída.

A Lia e Erick, pela participação indireta, mas indispensável.

A Cleide, pela fidelidade de tanto tempo e pelo difícil trabalho de composição gráfica e impressão.

Aos amados alunos: Ana Paula, Carolina, Clayton, Daniele, Eduardo, Leandro L. e Leandro M., pelas descobertas que fizemos e, principalmente, por tudo que me ensinaram. E aos pais dos alunos que confiaram neste trabalho.

Ao Centro de Reabilitação "Prof.Dr. Gabriel Porto" que me permitiu realizar esta pesquisa.

A CAPES e ao CNPq, pelo auxílio indispensável nos anos de 1983 a 1986.

Ao NIED e ao Márcio (NEPA), pela ajuda na impressão deste trabalho.

Aos professores do IEL, pela minha formação acadêmica em especial, Bernadete Abaurre e Maza, pelas reflexões no decorrer deste trabalho.

Aos meus colegas de trabalho, pelas discussões em busca de uma melhor compreensão do não ouvinte.

E a todos os meus amigos, cada um à sua maneira, por dividirem comigo as frustrações e alegrias vividas neste período.

RESUMO DA TESE

Este trabalho tem como objetivo observar, descrever e refletir sobre o processo de alfabetização de crianças não ouvintes, cuja fala não estava desenvolvida, contrariando assim as expectativas do oralismo de que é necessário "oralizar" a criança antes de colocá-la em contato com a escrita.

Faço um acompanhamento longitudinal de sete sujeitos, com perda auditiva profunda (média 90dB), inicialmente com 5-6 anos de idade, por um período de dois anos e meio. Mantive um diário das atividades de leitura-escrita, com as respectivas observações sobre cada criança.

O trabalho mostra que a criança não ouvinte, mesmo quando ainda não "oralizada", é capaz de pensar sobre a escrita, levantando hipóteses muitas vezes semelhantes àsquelas observadas em crianças ouvintes. Os sujeitos desta pesquisa mostram-se capazes de lidar com a escrita, produzindo e interpretando textos. O trabalho sugere, também, que, através da escrita, o não ouvinte pode chegar à fala.

Os fatos observados apontam para a necessidade de se repensar o trabalho com não ouvintes, respeitando-se suas diferenças e recusando-se uma rotulação de "deficiência" e "incapacidade".

Candidato: Zilda Maria Gesueli

Orientador: Profa. Dra. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson



ÍNDICE

I - INTRODUÇÃO	1
1.1 - Uma breve história do meu trabalho oralista e as consequências deste trabalho.....	12
II - METODOLOGIA E COLETA DE DADOS	20
2.1 - Descrição dos sujeitos	23
2.2 - O trabalho realizado pela instituição em sala de aula.....	34
III - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE PROPICIARAM OS PRIMEIROS CONTATOS COM LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA	39
3.1 - As primeiras produções escritas	47
3.1.1 - A escrita-leitura das histórias contadas pelas crianças	48
3.1.2 - A escrita-leitura observada durante atividades extra-classe	49
3.1.3 - A leitura de receitas	64
3.1.4 - A leitura de livros de história e outros materiais	65
3.1.5 - A escrita de bilhetes	66
3.1.6 - A escrita de palavras de interesse das crianças	67
3.1.7 - O interesse pela escrita	69
3.1.8 - Outras atividades	71
IV - A ESCRITA DE PALAVRAS	73
4.1 - Algumas hipóteses levantadas pelas crianças não ouvintes	83



4.2 - A escrita como um fenômeno visual	105
5 - A ESCRITA DE TEXTOS	110
5.1.1 - Textos produzidos a partir de uma frase dada ou de uma história lida	111
5.1.2 - A produção dos primeiros textos espontâneos	119
5.2 - Textos espontâneos durante o ano de 1987	132
5.2.1 - A escrita de frases e sua influência na oralização	136
5.2.2 - A produção escrita de textos	142
CONCLUSÃO	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
ANEXO I	186
ANEXO II	187

I - INTRODUÇÃO

Minha experiência com crianças não ouvintes de diferentes faixas etárias, inclusive adolescentes, tem me levado a questionar a maneira como vem sendo conduzida a sua oralização e também sua alfabetização.

Venho trabalhando com crianças não ouvintes desde 1978, dentro de uma instituição que, até pouco tempo (1986), utilizava, exclusivamente, o método oralista. O objetivo principal do trabalho era o de levar as crianças à fala. Para tanto, todo o trabalho feito com a criança enfatizava a produção da fala, sendo tolerados apenas os gestos chamados "naturais", proibida a mímica e os gestos padronizados da chamada linguagem dos sinais.

As crianças eram atendidas individualmente no período de 0 a 3 anos num trabalho denominado "Estimulação Precoce". A partir dos 3 anos as crianças eram atendidas em grupo e se desenvolvia com elas um trabalho semelhante ao realizado pela pré-escola. Todo este trabalho enfatizava a produção de fala pelo não ouvinte.

A partir dos 7-8 anos encaminhava-se as crianças "oralizadas" a escolas de ouvintes para que fossem alfabetizadas. Aquelas que não chegavam a se "oralizar" neste período eram encaminhadas para instituições especiais onde se continuaria a tentativa de oralização paralela à escolarização. Portanto, a oralização da criança era entendida como um pressuposto à sua alfabetização.



Meu contato com adolescentes não ouvintes, que passaram pela instituição e pelo método oralista, sendo alfabetizados a partir da oralidade, e que frequentavam escolas regulares, deixou-me bastante inquieta. Pude perceber nestes adolescentes, frequentando 6a. e 7a. séries do primeiro grau, uma certa frustração pela difícil interação com os colegas ouvintes, além de apresentarem sérias dificuldades em redação e interpretação de texto, um problema que, sabemos, não se restringe apenas aos não ouvintes (ver, por ex., Pécora (1983), Silva (1986)).

Quero enfatizar já desde o início que não sou contra a orali-zação da criança não ouvinte, mas sim contra uma maximização da defi-ciência, o ensino de uma linguagem oral totalmente artificial, o "treinar" a criança a produzir frases que passam a ser decoradas e que não têm nada a ver com a realidade dela. Frases estas que, muitas ve-zes, não são nem usadas pelos ouvintes. O resultado que se obtém, a partir das técnicas de pronúncia apresentadas pelo método oralista, é a produção de uma "fala morta" (Vygotsky, 1984). Preocupados em desen-volver a fala, ou seja, a emissão de sons pelo não ouvinte, os profis-sionais que atuam com essas crianças se esquecem de aspectos importan-tíssimos da linguagem: seu papel na estruturação do pensamento - "ação sobre o mundo"- e seu aspecto comunicativo - "ação sobre o outro" . Vygotsky diz o seguinte: "Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. Algo similar tem acontecido com o ensino de linguagem falada para surdos-mudos. A atenção tem se concentrado inteiramente na produção de



letras (sic) em particular, e na sua articulação distinta. Nesse caso, os professores de surdos-mudos não distinguem, por trás dessas técnicas de pronúncia, a linguagem falada e o resultado é a produção de uma fala morta." (pag. 119).

Trabalhos recentes sobre a aquisição da linguagem por crianças ouvintes, dentro de uma visão sócio-interacionista, têm mostrado que a linguagem se constitui na interação, cabendo ao adulto um papel fundamental no processo (ver, por ex., De Lemos, 1982; Lier, 1983). Já existem inclusive, estudos em andamento sobre a aquisição da linguagem por crianças não ouvintes, dentro desta abordagem (Pereira, 1983).

O contato com não ouvintes e a observação de suas características mostra-me que a sua expressão própria não é e nem pode ser a oral, mas sim a gestual ou mímica. Sendo assim, não podemos de forma alguma proibir o uso de gestos, como propõem os adeptos do oralismo, que o fazem na crença de que, sendo estes 'mais fáceis' do que o uso da linguagem oral, vão acomodar o não ouvinte, tornando-o relapso na sua emissão. É importante considerar, ainda, que a própria criança ouvinte utiliza gestos desde cedo para se comunicar (ver Vygotsky, 1984 e Lier, 1983) e que o uso de gestos não termina com a infância. Nós, adultos, continuamos a utilizá-los na comunicação de forma marcante e significativa. Se o gesto está presente no mundo do ouvinte, muito mais estará no mundo do não ouvinte. Portanto, proibí-lo e recusá-lo seria não aceitar a interação com o não ouvinte, ou, até mesmo, não aceitar a própria criança.



Se a interação é o espaço privilegiado da constituição da linguagem, não aceitar a expressão gestual do não ouvinte prejudicaria sua possibilidade de constituir a linguagem.

Sabemos que a linguagem oral estará sempre presente, principalmente, no caso dos sujeitos desta pesquisa, filhos de pais ouvintes, que convivem a maior parte do tempo com pessoas ouvintes-falantes. Será, porém, necessário o não ouvinte estar falando o português para poder ser alfabetizado?

Se a modalidade de linguagem mais naturalmente desenvolvida pelo não ouvinte parece ser a gestual ou mímica, porque não pensarmos numa alfabetização que não passe necessariamente pela oralidade?

É claro que isto não significa deixarmos de lado a linguagem oral. Esta deve ser, na medida do possível, também aprendida, pois é através dela que o não ouvinte poderá se comunicar mais facilmente com o ouvinte. Não será, no entanto, melhor, inclusive emocionalmente, tentarmos um contato com a escrita sem esperar que, antes, o não ouvinte se torne um falante? Através da escrita ele teria também possibilidade de se comunicar com o ouvinte.

Parece-me que não aceitar a própria criança significa querer transformá-la em um ouvinte e isto jamais será possível. A defasagem, pregada por alguns especialistas, entre a criança não ouvinte e a criança ouvinte não estará sendo cavada por nós adultos, pelo fato de não aceitarmos a comunicação gestual própria destas crianças? Será que não podemos considerar o não ouvinte com inteligência normal, apenas como uma criança que se utiliza de uma linguagem diferente?

Foi procurando a resposta para estas perguntas que optei pela expressão "não ouvintes" no lugar de "deficientes auditivos".

A partir destas considerações sobre a comunicação com o não ouvinte, como poderemos tratar sua alfabetização? Devo esclarecer aqui que estou entendendo alfabetização como a aquisição de leitura e de escrita pela criança.

Os métodos utilizados na alfabetização do não ouvinte não são muito diferentes dos da escola comum. São, na verdade, os mesmos, enfatizando-se, no entanto, a estruturação da linguagem oral tomada como pressuposto para que a alfabetização aconteça. O que tenho encontrado, portanto, é a aplicação dos métodos analítico ou analítico-sintético na alfabetização de crianças não ouvintes. O último trabalho a que tive acesso sobre o assunto é a tese de mestrado de José Geraldo S. Bueno (Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - DERDIC - São Paulo - 1982) - "Alfabetização de Deficientes Auditivos: Estudo sobre aplicação de abordagem analítica", onde se pode ler o seguinte:

"Para mim, a adoção de processos analíticos ou analíticos sintéticos realmente atende as características da criança deficiente auditiva, levando-se a uma posição de rejeição de processos sintéticos. Quanto ao ensino da leitura e escrita em relação a comunicação do deficiente da audição, ainda defendendo a posição de que ela deve se apoiar no desenvolvimento da linguagem oral". (pag. 42, grifos meus).



Sendo este um estudo recente, datado de 1982, parece-me não haver propostas de se procurar outro caminho para a alfabetização do não ouvinte, um caminho que não passe, necessariamente, pela oralidade e pela utilização de métodos de alfabetização. Será, então, impossível tentarmos desenvolver o processo de leitura e escrita sem passar pela oralidade? E sem adotar um método dos já consagrados pela tradição?

O caso particular de Kato (1983), que adquiriu a escrita do português sem que dominasse a modalidade oral da língua, uma vez que até os seis anos só falava o japonês, aponta para a possibilidade de uma alfabetização sem uma passagem obrigatória pelo domínio da modalidade oral da língua. A situação de aquisição da escrita de Kato parece-me, até certo ponto, semelhante a do não ouvinte. Ela não tinha o domínio da modalidade oral da língua em que a alfabetização se processava e sim de uma língua cuja estrutura é diferente do português. Como acontece com o não ouvinte inserido na escola regular, sua interação com os colegas e professores deve ter sido, no mínimo, prejudicada.

Kato, no entanto, além de ouvinte, já dominava uma língua estruturada e socializada, o que não ocorre com o não ouvinte, filho de pais ouvintes, o qual parece possuir uma comunicação gestual restrita, estabelecida na sua interação com adultos mais próximos, pouco inteligível até para alguns de seus familiares. Além disso, ela já se iniciara na leitura do japonês, cuja escrita, diferentemente do português, não é alfabética.

É preciso, então, refletirmos sobre o que vem a ser o processo de leitura e, especificamente, como se dá, na criança, a aquisição



da escrita. Pesquisas recentes têm demonstrado que o processo de leitura não se resume à simples decodificação de letras em som. A leitura se realiza na busca do significado. Ela se faz pelo significado, sendo as estratégias de decodificação, quando muito, meios auxiliares: "Decoding skills" are used only to a very limited extent, and then primarily because a good deal of instructional effort is expended on impressing such methods upon children". (Smith, 1973 a; pag.71).

Segundo Goodman (1982), a leitura se faz na busca do significado do texto escrito. Este autor define leitura como: "Leer es obtener sentido de lo impreso, obtener sentido del language escrito" (Goodman, 1982; pag. 87). Para Goodman, "toda lectura es interpretacion y lo que el lector és capaz de compreender y de aprender através de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura". (pag. 18). Goodman propõe a existência de um único processo de leitura, independente da língua utilizada pelo leitor. Este processo seria "suficientemente flexible para permitir diferencias en las estructuras de lenguas que diferem en sus ortografias, en las características de diferentes tipos de textos, y en la capacidad y proposito de los lectores". (pag. 17).

Goodman e Smith concordam, portanto, em que ler não é simplesmente decodificar letras em sons. Smith (1973 b) afirma, que "writing tends to be seen primarily as a matter of reproducing letters, which it is not, just as reading is often mistakenly viewed as a matter of identifying them". (p.128).

Estes estudos têm sugerido que enfatizar a decodificação em sons, que é o que a escola geralmente faz, não é o melhor caminho, pois mesmo as crianças não alfabetizadas estão em busca de um significado no texto escrito. Citando novamente Smith (1973 a):

"...children learning to read appear to know instinctively that reading involves reading for meaning, not reading to identify individual words". (p.78). A ênfase na decodificação em sons produziria leitores, que "lêem" as palavras, mas que não compreendem o significado das mesmas. A preocupação com uma boa pronúncia pode levar a uma não interpretação do significado.

Smolka (1987) sugere que a criança que decodifica apenas, perdendo de vista o significado, é fruto de escolarização. Vejamos a seguinte citação da autora: "... Temos comprovado que a criança que aprende a "ler sozinha" não perde o sentido mas precisamente busca sempre mais sentido enquanto decifra!!!"(Smolka, 1987; pag.17).

Trabalhos como os de Ferreiro & Teberosky (1979), Vygotsky (1984) e Luria (1983) têm nos mostrado a importância de considerarmos toda a história da aquisição da escrita pela criança. Estes autores deixam claro que a história da escrita na criança começa muito antes da sua entrada para a escola e que também antes de perceber a relação escrita alfabética/oralidade, a criança passará por várias etapas, parte de um longo processo.

O trabalho de Luria (1983) mostra que a criança parte de traços indiferenciados, que gradualmente vão se transformando em figuras e desenhos, os quais passam, mais tarde, a ser diferenciados da escri-



ta simbólica. Isto significa que uma escrita pictográfica, no decorrer do processo de leitura-escrita, é anterior à simbólica, e que a concepção da escrita como capaz de representar idéias precederia uma concepção alfabética da escrita.

Ferreiro e Teberosky (1979), nos mostram que, antes de ingressar para a escola, a criança, não importando sua classe social, formula hipóteses a respeito de leitura-escrita e que a sua concepção pode ser bem diferente daquela de um adulto alfabetizado. Para o adulto é muito fácil estabelecer a relação letra/sons da fala pelo fato de conhecer e dominar já a escrita alfabética. Isto não ocorre com a criança que vê a escrita como simbólica muito antes de vir a perceber a relação escrita/oralidade.

Sempre se pensou no adulto como tendo o poder de decisão sobre o momento ideal para o início desta aprendizagem, daí decorrendo as discussões sobre quando iniciar a alfabetização: pré-primário ou primeira série? Os trabalhos de Emília Ferreiro vêm nos mostrar que cabe à criança um papel ativo; é ela quem vai gradativamente construindo o processo de leitura-escrita.

O trabalho de Ferreiro & Teberosky (1979) nos mostra, também que a história de contato com o objeto escrita desempenha um papel na aquisição do conhecimento sobre a escrita. O contato maior ou menor com a escrita e com indivíduos leitores/escritores explicaria muitas das diferenças, observadas pelas autoras, na concepção da escrita por crianças de diferentes classes sócio-econômicas. Pode-se inferir, a partir daí, que o papel do adulto e da escola, longe de ser o de de-



terminador do início da aprendizagem da leitura-escrita, ou simplesmente o de expectador de um processo espontâneo, deveria ser o de estimulador do contato da criança com a escrita.

O papel do professor deveria ser o de estimular, observar, acompanhar e compreender o processo de leitura-escrita na criança. É o papel que tentei assumir no caso das crianças não ouvintes com quem atuei.

Levando em consideração as pesquisas citadas sobre o processo de leitura-escrita em crianças ouvintes, tentei, neste trabalho, observar o desenvolvimento deste processo em crianças não ouvintes, compreendê-lo e descrevê-lo. A minha tarefa foi a de, estimulando o contato com o material escrito e de escrita, acompanhar e descrever os diferentes momentos do processo de leitura-escrita na criança não ouvinte.

Não foi dada ênfase à oralização das crianças; portanto, o processo de aquisição da escrita não teve que passar necessariamente pela oralidade. Na minha interação com as crianças utilizei a chamada Comunicação Total: gestos, fala, mímica, expressão corporal, facial, pantomima, leitura, escrita, etc.

Inicialmente, me propus a colocar as crianças não ouvintes o mais tempo possível em contato com a escrita, através de diferentes materiais impressos e proporcionando-lhes acesso a lápis e papel. Incentivei também os pais neste trabalho. Estes foram orientados por mim no decorrer da pesquisa, para que pudessem auxiliar no desenvolvimento e na observação do processo. Pedi-lhes que observassem as crianças em



casa, respondessem suas indagações sobre a escrita, lessem para elas, e, se possível, me relatassem suas observações.

Para atingir estes objetivos levei em conta a visão de Goodman e de Smith a respeito do processo de leitura-escrita, os trabalhos de Ferreiro e colaboradores com crianças ouvintes, além de outros que serão mencionados no decorrer do trabalho.

1.1 - UMA BREVE HISTÓRIA DO MEU TRABALHO ORALISTA E AS CONSEQUÊNCIAS DESTES TRABALHOS

Atuando em uma instituição que utilizava o método oralista, o qual se voltava unicamente, para a oralização da criança não ouvinte, coube a mim desenvolver uma atividade denominada "Áudio-Visual", cujo objetivo era desenvolver a fala através da utilização de recursos áudio-visuais como figuras e slides.

Este trabalho dava ênfase à estruturação de frases a partir de diálogos (apresentados a partir de sequência de figuras) projetados em slides. Nesta atividade, a ênfase não era posta na correta articulação do fonema ou palavra, mas sobre a frase como um todo.

O trabalho realizado era uma adaptação das técnicas tradicionais do ensino de segunda língua, com o objetivo principal de tornar o não ouvinte conhecedor e falante da gramática do português. A língua vista como um código, exterior a seus falantes, a ser adquirida através de exercitamento.

O conteúdo a ser cumprido neste trabalho estava voltado unicamente, para o desenvolvimento da fala e para isto era considerada a faixa etária das crianças. O domínio da fala deveria se realizar progressivamente, seguindo uma ordem que o método acreditava se aproximar a do aparecimento da fala na criança ouvinte. Esta ordem era a seguinte: inicialmente seria trabalhado o uso de onomatopéias (piu-piu, au au, miau, upa-upa, etc.) e pequenas expressões (como: tchau, caiu, vem



cá, pega, oi, não pode, etc.), passando, em seguida, para o uso de palavras que nomeassem pessoas e objetos (como: papai, mamãe, nomes de animais, frutas, etc.), para depois iniciarmos a estruturação de pequenas frases, até o uso de frases mais complexas.

Empenhada neste trabalho utilizava figuras para a nomeação de objetos e slides que sugeriam pequenos diálogos, os quais as crianças deveriam memorizar e dramatizar.

Havia paralelamente uma outra atividade, desenvolvida pela fonoaudióloga, denominada "Treinamento Individual", a qual tinha como objetivo a correção de fala de cada criança. Nesta atividade, as crianças eram atendidas individualmente dentro de uma pequena sala revestida, com objetivo de isolar o som, onde a criança fazia uso de um aparelho amplificador. O trabalho a ser realizado se limitava à aquisição dos fonemas, correção de fala e treino auditivo.

Embora eu não tenha atuado neste trabalho, pude perceber que este estava voltado para a produção de fala de cada criança individualmente, objetivando o aperfeiçoamento da emissão de sons pelo não ouvinte, utilizando-se o mesmo conteúdo das atividades de grupo, no caso, a atividade do Áudio-Visual (havia outras atividades em grupo que não serão descritas aqui, pois o nosso interesse estava sobre estas duas somente: áudio-visual e treinamento individual).

No decorrer dessas atividades comecei a perceber um certo desinteresse por parte das crianças em trabalhar o conteúdo proposto e observei que em situações de recreio as crianças nunca se utilizavam da fala treinada, às duras penas, em sala de aula.



No final dos anos de 1983 e 1984 percebi, juntamente com outros professores, que as crianças demonstravam grandes dificuldades na oralização e total desinteresse pelo conteúdo desenvolvido em sala de aula. As crianças pareciam cada vez mais agitadas e utilizando-se de muitos gestos para se comunicar.

Juntamente com alguns professores da instituição, passei a refletir sobre as condições em que o trabalho era desenvolvido e o que muito contribuiu para essa reflexão foram as leituras realizadas sobre a visão sócio-interacionista da linguagem.

Foi possível observar que, sendo os diálogos pré-estabelecidos pelo professor, portanto, não constituídos na interação, criávamos uma situação artificial de linguagem que fugia da realidade das crianças. Não havia interação entre professor-aluno, pois o assunto a ser trabalhado era determinado pelo professor e este não representava o cotidiano das crianças.

Muitas vezes, as crianças vinham para a sala relatando fatos vividos, utilizando-se de gestos, mas esses não eram aceitos e deveriam ser transformados em fala. Sendo assim, as crianças eram, muitas vezes, interrompidas e tolhidas em suas tentativas de se comunicarem, pois todo o relato deveria ser traduzido em fala, o que parecia impossível para elas.

Não parecíamos preocupados com o desenvolvimento da criança de um modo geral, mas somente a fala nos interessava.

Sentindo necessidade de mudar o trabalho, principalmente porque nos deparávamos com um número cada vez maior de crianças que não



estavam se oralizando, passamos a questionar as técnicas utilizadas e concluímos que encarávamos o não ouvinte por um único aspecto, maximizando ainda mais a sua dificuldade.

A linguagem era vista somente como treino de fala e estruturação da gramática do português. O método oralista, fruto de uma concepção estruturalista, reduz a linguagem a um código estruturado cujo conhecimento se faz necessário à transmissão de "mensagens" de um indivíduo para outro, desconsiderando assim seus aspectos sociais e individuais.

Várias vezes, ouvi professores que atuavam com crianças não ouvintes, desde há muito tempo, afirmarem que era necessário desmutizá-las, ou seja, era preciso que elas tivessem, pelo menos, o domínio de todos os fonemas da língua para poderem ser alfabetizadas. E os trabalhos de alfabetização com crianças não ouvintes realizados até então, baseavam-se na linguagem oral (Silveira, 1982). Isto muito me preocupava pois, as crianças não estavam se oralizando e como se daria então o seu processo de alfabetização?

E uma vez que as crianças não estavam falando, precisávamos encontrar um outro caminho para a alfabetização, principalmente porque a escrita poderia ser uma outra alternativa para a comunicação com o ouvinte.

Preocupada, então, em encontrar um caminho mais eficiente e menos duro que levasse o não ouvinte ao domínio da escrita, passei a pesquisar sobre o processo de alfabetização. E a partir dos trabalhos de Emília Ferreiro e colaboradores, pensei na possibilidade de desenvolver leitura-escrita sem que as crianças estivessem oralizadas.



Inicialmente, o meu procedimento foi de descoberta. Eu estava buscando novas alternativas no desenvolvimento do processo de alfabetização destas crianças.

Em meados de 1985 assumi um grupo de crianças na faixa etária de 5-6 anos, não oralizadas, ou seja, emitiam algumas palavras apenas, associando-as a gestos naturais. A dificuldade de comunicação com essas crianças era evidente. Elas não tinham desenvolvido quer a comunicação oral, quer a gestual.

No início do trabalho, interessada em incentivar ao máximo o contato com leitura e escrita em sala de aula (o que não era preocupação da instituição, pois esta tendia a enfatizar a oralização das crianças), percebi que era preciso encontrar uma maneira de interagir com essas crianças. E isto não aconteceria, com certeza, unicamente através da fala.

Observei o quanto era importante nos entendermos em sala de aula, principalmente, porque as crianças apresentavam grande necessidade de se comunicar, relatando fatos e situações vividas por elas fora da escola.

Portanto, para que pudéssemos desenvolver o trabalho de leitura-escrita era preciso compreender as crianças e me fazer compreender por elas, deixar que elas me colocassem tudo o que pensavam e que normalmente não era compreendido pelos profissionais e familiares que lidavam com elas.

Era preciso desenvolver a linguagem no seu sentido mais amplo (não a fala, simplesmente): a interação teve um papel fundamental neste desenvolvimento.

Os diálogos deixaram de ser pré-estabelecidos e passaram a se constituir na interação, a qual não se deu somente através da fala, mas também através de gestos, desenhos, dramatizações, leitura e escrita. Todos esses recursos foram necessários para que pudéssemos nos comunicar.

A melhor forma que encontrei para me comunicar foi deixar claro a minha incapacidade de compreendê-los, mostrando um esforço enorme para entender tudo o que era relatado.

Outro ponto que deixei claro para as crianças foi mostrar que o meu interesse não era corrigir-lhes a fala e que qualquer outro recurso seria aceito na comunicação.

Quase que de uma maneira natural, ou seja, sem oficializar-mos, estabelecemos um trato que seria: não mudaríamos de atividade ou assunto enquanto tudo não estivesse esclarecido e o que é mais importante, qualquer forma de comunicação seria aceita (fala, gesto, desenho, dramatização, mímica, escrita). Na verdade, foi através da interação que pudemos nos entender e desenvolver a linguagem.

Sendo assim, o meu trabalho esteve voltado para o desenvolvimento da linguagem, a qual se constitui no dia a dia, a partir da interação.

Passsei a defender a possibilidade e o direito de o não ouvinte colocar suas vivências e sentimentos através da expressão gestual e essa experiência me fez crer que o não ouvinte é capaz de compreender e abordar qualquer assunto (compatível com a sua faixa etária).



Dentro do oralismo, limitávamos o mundo das crianças, pois tudo deveria ser trabalhado no "concreto", na crença de que só é possível falar com o não ouvinte sobre aquilo que ele pode ver, caso contrário ele não seria capaz de compreender. Subestimávamos a capacidade do não ouvinte deixando de tratar sobre diferentes temas (como por exemplo, histórias ficcionais, contos de fadas) na suposição de que as crianças não compreenderiam.

Será que a incapacidade não seria nossa, dos ouvintes, em não saber como negociar com as crianças estes assuntos? Foi a partir daí que a criança deficiente auditiva se tornou, para mim, a criança não ouvinte.

Passei também a usar recursos manuais e visuais para me fazer entender e observei que as crianças se sentiram à vontade para "falar" sobre os mais variados assuntos. Na medida em que ficava clara a minha incompreensão no momento da interação, as crianças utilizavam-se de outros recursos para se fazerem entender.

As crianças tinham tanta necessidade de se comunicar que foi preciso reservar, diariamente, o tempo inicial da aula para que elas relatassem suas experiências e todos tinham algo a colocar. Era preciso, muitas vezes, dar por encerrada esta atividade pois, do contrário ficaríamos a manhã toda relatando fatos vivenciados.

Nesta atividade não estávamos conversando simplesmente, mas interagindo, trocando experiências, o que nos colocava (professor e aluno) em um mesmo plano, ou seja, nossa relação era de igual para igual. O professor não era "dono do saber", assim como o aluno não estava ali somente para receber conhecimento, mas também para dar.

Na verdade, estávamos vivendo um processo de troca e de descobertas, com o objetivo de encaminhar o processo de alfabetização de maneira significativa e eficiente, no qual as crianças tivessem participação ativa.

Foi também a partir desta atividade que introduzi a escrita em sala de aula. Partindo do interesse e da necessidade que apresentavam em colocar suas idéias e tudo que guardavam dentro de si (provavelmente em consequência das condições oferecidas dentro do método oralista), fomos trabalhando a escrita.

"Deixar-se-á, portanto, de definir a língua à moda de Saussure, como um código, isto é, como um instrumento de comunicação. Mas ela será considerada como um jogo, ou melhor, como o estabelecimento das regras de um jogo e de um jogo que se confunde amplamente com a existência cotidiana" (Coudry, 1988; pag. 49).

II - METODOLOGIA E COLETA DE DADOS

Este trabalho é resultado de um estudo longitudinal do processo de alfabetização de crianças não ouvintes abrangendo um período de dois anos e meio (desde meados de 1985 até final de 1987).

Com o objetivo de coletar dados que me permitissem observar o processo de leitura-escrita destas crianças, me propus a fazer um diário das atividades de sala de aula, com as respectivas observações sobre cada criança. Foram também realizadas quatro gravações, sendo uma no início e outra no final de cada semestre durante o ano de 1986. Nessa ocasião propus às crianças, gravadas individualmente, tarefas de leitura e produção escrita semelhantes às realizadas por Ferreiro & Gomez Palacio (1982).

Uma vez que o trabalho estava centrado na interação e esta ocorria entre crianças que se utilizavam de outros recursos (além da fala), principalmente visuais, o ideal seria a utilização de video-tape. Porém, isto não foi possível em função das condições em que o trabalho se realizou. Um fator importante e que muito pesou na opção de não usar este material foi o seguinte: era preciso que as crianças estivessem acostumadas a este tipo de aparelhagem para que não se sentissem inibidas ou mesmo dispersas, o que causaria uma certa dificuldade na interação.

Sendo assim, utilizei o gravador, conhecido pelas crianças pois, na instituição, utilizava-se este aparelho na avaliação de lin-



guagem, realizada no final de cada ano, com todas as crianças. Mesmo sendo o gravador um aparelho ao qual as crianças já estavam acostumadas, algumas chegaram a recusá-lo, chorando e conseqüentemente não desempenhando as tarefas propostas.

O video-tape poderia dificultar ainda mais o trabalho por ser um aparelho não conhecido das crianças. Não haveria condições de manter esta aparelhagem na sala de aula para que as crianças se acostumassem a ela e passassem a agir com "naturalidade", como desejável, devido à questões de segurança e ao seu volume. Para realizarmos gravações fora da sala, estaríamos criando uma situação artificial, que provavelmente, não retrataria a realidade dos fatos, mesmo porque os dados analisados são referentes às atividades do dia a dia e não somente aos momentos de gravação.

Paralelamente ao trabalho diário com as crianças, foi realizado também um trabalho de orientação aos pais. Estes receberam, quinzenalmente, explicações sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula e sobre como eles deveriam agir em casa com as crianças. Os pais foram incentivados a participar ao máximo do processo de leitura-escrita dos filhos, propiciando, também em casa, o contato com material escrito e de escrita, observando as crianças e relatando-me suas observações.

Este trabalho foi válido na medida em que os pais de nível sócio-econômico e de escolaridade maior passaram a comprar livros de histórias infantis e ler também para os filhos não ouvintes, quando já não o faziam. E os pais de nível sócio-econômico mais baixo e com pou-



ca escolaridade, que muito raramente compravam algum material de escrita (gibis), relataram sentirem-se obrigados a ler folhetos, outdoors, placas de rua, na medida em que as crianças começaram a se interessar pela escrita.

Após um ano e meio de trabalho (final de 1986), as mães das crianças sujeitos desta pesquisa, foram entrevistadas. Nesta entrevista responderam oralmente a um questionário aberto sobre hábitos de leitura-escrita e sobre sua concepção a este respeito. Os dados obtidos nesta entrevista variavam um pouco em relação ao nível de escolaridade e descobri mães que não gostavam ou não viam necessidade de ler para os filhos mas viram-se obrigadas a fazê-lo devido ao interesse crescente da criança pela escrita, em função do trabalho realizado em sala de aula. Ao mesmo tempo, encontrei mães que costumeiramente liam para seus filhos e incentivavam a produção escrita deles. Foi ainda possível inferir a concepção dos pais sobre leitura-escrita e que incentivo as crianças tiveram em casa. Voltarei a falar do assunto durante a descrição dos sujeitos.

2.1 - DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

A pesquisa teve como sujeitos, inicialmente, sete crianças não ouvintes, com uma perda média de 90dB, o que significa profunda. A causa provável da surdez seria, para quatro crianças (Leandro L., Leandro M., Ana Paula e Daniele), rubéola durante a gravidez, variando para as outras três: origem genética (Clayton), meningite aos dois anos de idade (Carolina) e intoxicação da mãe durante a gravidez, através de processos químicos (Eduardo).

A faixa etária das crianças, no início do trabalho (meados de 1985), era 5-6 anos passando para 7-8 no final da coleta de dados (final de 1987), variando a classe sócio-econômica e o nível de escolaridade dos pais.

As crianças frequentavam também a escola comum, ou seja, escola de ouvintes, cursando na sua maioria o pré-primário. Somente durante o último ano da coleta de dados (1987) as crianças não frequentaram a escola de ouvintes pois, na sua maioria, já haviam cursado até o nível do pré-primário.

Cinco crianças (Clayton, Leandro M., Daniele, Carolina e Ana Paula) frequentavam o pré-primário em escolas infantis da rede municipal e duas outras (Leandro L. e Eduardo) frequentavam, diferentemente, escolas particulares; destas, uma estava cursando o pré-primário e fazendo uso de cartilha e a outra (Eduardo) cursando o jardim.



A maioria das crianças, a partir do que pude constatar pelas visitas que fiz a estas escolas, estava apenas sendo incentivada a reconhecer a escrita de algumas poucas palavras e a desempenhar exercícios de coordenação viso-motora.

Farei um levantamento das características de cada sujeito a fim de podermos ter alguma noção do ambiente familiar, o nível sócio-econômico e escolar em que vivem. Antes porém, gostaria de esclarecer alguns pontos em comum à todas as crianças.

Todas elas faziam uso de prótese auditiva, desde o início da reabilitação. Esta prótese amplifica o som, facilitando a percepção do mesmo, e é muito importante no trabalho de treinamento auditivo, cujo objetivo é o aproveitamento do resíduo auditivo da criança.

Outra característica comum à todas elas, no início deste trabalho, refere-se à sua forma de comunicação. As crianças não faziam uso do gesto padronizado, ou seja, da mímica utilizada pelos surdos adultos da região de Campinas, pois até o momento inicial da pesquisa (meados de 1985), estiveram expostas ao método oralista.

Estas crianças apresentavam grande dificuldade de fala, emitindo algumas palavras associadas a gestos naturais, não tendo sido observado um uso significativo de combinações de palavras. Portanto, a comunicação se tornava muito difícil, inclusive, porque o que era emitido pelas crianças nem sempre era inteligível devido à grande diferença na produção dos sons.

Sendo assim, encontramos grandes obstáculos nos momentos de interação, pois se tornava difícil a compreensão dos fatos relatados ocorrendo, muitas vezes, a não clarificação de detalhes descritos.



Com o decorrer do trabalho, as crianças se sentiram mais à vontade para usar diferentes recursos na comunicação e passaram a utilizar também o desenho, a dramatização, o gesto natural e padronizado, os quais foram negociados em sala de aula. Podemos constatar que esta negociação faz parte dos procedimentos de descoberta.

A utilização destes recursos muito facilitou a interação com o grupo, inclusive parece ter contribuído também para melhorar a emissão das crianças. Este fato será comentado no decorrer da análise dos dados.

Vejamos então, as características específicas de cada sujeito:

2.1.1) Leandro M. - com 05 anos, 06 meses e 07 dias no início do nosso trabalho, é portador de surdez neurosensorial bilateral profunda, com perda de 87dB no ouvido Direito e 86dB no ouvido Esquerdo. Leandro M. submeteu-se aos trabalhos de reabilitação, nesta instituição, desde os 02 anos de idade e frequentou escola de ouvintes dos 04 aos 06 anos.

Seus pais estavam na faixa dos 40 anos e não possuíam o 1º grau completo, tendo cursado somente as duas primeiras séries, exercendo a profissão de pedreiro e faxineira.

Leandro M. tem uma irmã ouvinte, com 20 anos à época do início da pesquisa, cujo nível de escolaridade não ultrapassava o 1º grau completo.

Leandro M. tinha pouco contato com escrita fora da escola devido ao nível sócio-econômico e cultural dos pais.

Sua mãe relatou em entrevista que sua vida seria ainda pior se não soubesse ler e escrever o pouco que sabe. Não gosta de ler e tem dificuldade para entender o que lê. Não costumava comprar livros de histórias infantis e nem ler para o filho, mas estava se vendo obrigada a ler para ele na rua, pois perguntava pela escrita. As duas atividades (leitura e escrita) são para ela igualmente importantes no dia a dia.

2.1.2) Daniele - com 06 anos, 04 meses e 14 dias no início do trabalho, é portadora de surdez neurosensorial periférica bilateral profunda com ausência bilateral de respostas aos estímulos à 105dB. Daniele tem o mesmo tempo de reabilitação que Leandro M. e frequentou uma escola de ouvintes somente durante um ano (1986).

Seus pais estavam na faixa de 25 anos, ambos não possuíam o 1º grau completo, tendo o pai concluído a 4a. série e a mãe a 7a. série. Quanto à profissão, a mãe cuida da casa e o pai é metalúrgico.

Daniele possui uma irmã ouvinte que tinha 05 anos de idade e não frequentava nenhuma escola.

Quanto ao contato com leitura-escrita fora da escola, encontramos a mesma característica da primeira criança.

Sua mãe relatou em entrevista que sua vida seria péssima se não soubesse ler e escrever e que considera as duas atividades igualmente importantes no dia a dia. Gosta muito de ler romances como "Sabrina" e "Júlia" mas não costumava ler para as filhas e nem comprar livros infantis (às vezes compra gibí).

2.1.3) Clayton - com 06 anos e 04 dias no início do nosso trabalho, é portador de surdez neurosensorial bilateral profunda com a mesma perda auditiva de Daniele. Clayton frequentou uma escola comum dos 05 aos 07 anos e está em processo de reabilitação, nesta instituição, desde os 02 anos de idade.

Seus pais estavam na faixa dos 35 anos e não possuíam o 1º grau completo (até 5a. série); desempenhavam os ofícios de pedreiro e empregada doméstica.

Clayton tem um irmão ouvinte com 03 anos de idade à época do início da pesquisa, e que não frequentava nenhuma escola.

A criança tinha pouco contato com leitura-escrita fora da escola, muito em função das dificuldades financeiras em que se encontrava a família.



Assim como a mãe de Daniele, sua mãe também relatou em entrevista que sua vida seria péssima se não soubesse ler e escrever. Declarou-se arrependida de não ter estudado mais. Considera a leitura mais importante do que a escrita, no dia a dia, pois "a leitura faz bem, ajuda a aprender". Costumava ler para o filho coisas na rua ou escrita em folhetos e objetos, principalmente quando ele perguntava.

2.1.4) Ana Paula - com 06 anos, 03 meses e 07 dias no início do trabalho, é portadora de surdez neurosensorial bilateral profunda, com uma perda de 93dB no ouvido Direito e 98dB no ouvido Esquerdo. Ana Paula, assim como Clayton, frequentou uma escola de ouvintes dos 05 aos 07 anos de idade e submeteu-se aos trabalhos de reabilitação, nesta instituição, desde os 02 anos.

Seus pais estavam na faixa dos 30 anos, ambos tendo cursado até a 4a. série do 1º grau e desempenhavam ofícios de montador (operário) e faxineira.

Ana Paula tem um irmão ouvinte, com 09 anos à época do início da pesquisa, que frequentava a escola do bairro em que morava (2a. série do 1º grau).

Parece ter pouco contato com a escrita em casa, pois a mãe declarou que não costumava comprar material de leitura e também não costumava ler para os filhos, a

não ser em caso de "muita necessidade" (Ex.: tarefa da escola).

Assim como as duas mães anteriores, relatou que sua vida seria péssima se não soubesse ler e escrever. Considera que ambas as atividades são importantes, mas declarou que não tem tempo para ler, e que só lê para os filhos quando muito necessário ou quando eles pedem. Não costumava comprar livros de história para eles.

2.1.5) Maria Carolina - com 06 anos, 04 meses e 08 dias no início do nosso trabalho, é portadora de surdez neurosensorial bilateral profunda com perda auditiva idêntica à de Daniele e Clayton. Carolina frequentou uma escola de ouvintes, assim como Clayton e Ana Paula, dos 05 aos 07 anos e esteve em processo de reabilitação nesta instituição, desde os 03 anos de idade. Seus pais estavam na faixa dos 35 anos, sendo que o pai não concluiu o 1º grau (até a 7ª. série) e a mãe possui 3º Normal (Magistério). Quanto à profissão, a mãe já lecionou mas, na época, ajudava a secretariar o trabalho do marido, que possuía uma pequena transportadora. A criança tem 02 irmãos ouvintes, um tinha 09 anos e frequentava a 2ª. série do 1º grau em escola estadual

e uma irmã de 06 anos que frequentava escola infantil da rede municipal.

Parecia ter bastante contato com escrita em sua própria casa, através de gibis, livros de história e cadernos e livros didáticos, utilizados pelo irmão mais velho. A mãe relatou que a criança manifestava muito interesse pela leitura-escrita, pois queria ver os livros do irmão e pedia que lessem para ela. Tentava escrever e pedia para a mãe escrever para ela.

Sua mãe relatou em entrevista que gostava de ler e afirmou "leio tudo o que cai na mão". Ao mesmo tempo alegou não possuir uma sistemática de leitura, lia quando dava tempo (pelo menos uma vez por semana). Costumava comprar livros de história para os filhos e costumava ler para eles.

Relatou ainda que explicava tudo o que se passava na novela para a filha não ouvinte pois ela ficava perguntando o que as pessoas estavam falando.

Considera as duas atividades (leitura-escrita) igualmente importantes no dia a dia e, assim como as mães de Clayton, Ana Paula e Daniele, disse que sua vida seria péssima se não soubesse ler e escrever.

2.1.6) Eduardo - com 05 anos, 11 meses e 06 dias no início do nosso trabalho, é portador de surdez neurossensorial

bilateral profunda, com perda de 108dB no ouvido Direito e 105dB no ouvido Esquerdo.

Eduardo frequentava escola de ouvintes desde os 05 anos de idade e estava em processo de reabilitação desde os 02 anos de idade, sendo que neste Centro de Reabilitação esteve aos 02 anos onde frequentou por um ano e voltou aos 05 anos de idade.

Seus pais estavam na faixa dos 35 anos e ambos possuem o 3º grau completo, sendo que a mãe é química mas não exercia a profissão e o pai é engenheiro químico.

Eduardo tem uma irmã ouvinte, com 03 anos de idade à época do início da pesquisa, que frequentava o maternal em uma escola particular.

Em função de a criança apresentar uma dificuldade motora, ela estava sendo atendida em uma clínica particular por uma fonoaudióloga que desenvolvia o trabalho de reorganização neurológica, juntamente com o desenvolvimento da linguagem oral. Esta criança utilizava-se da fala muito mais do que as outras crianças, associada a gestos naturais, apresentando também boa leitura labial.

Eduardo, assim como Carolina, possuía muito contato com leitura-escrita fora da escola, através de livros de história, gibi e coleções infantis. Pelo fato de os pais terem um melhor nível sócio-econômico e cultural,

U N I C A M P
BIBLIOTECA CENTRAL



o contato com leitura-escrita era bastante incentivado pela família através de livros e até cartas.

Segundo o relato da mãe, em entrevista, ela costumava ler diariamente revistas ou livros, "principalmente os que dizem respeito à educação e à deficiência do filho". Comprava material de leitura e costumava ler para os filhos com certa frequência. Gostava de presentear, trocar e receber livros.

Relatou também que o pai escrevia cartas para os filhos, pois trabalhava fora, e costumava trazer livros de histórias infantis emprestados da biblioteca onde trabalhava.

No seu dia a dia considera as duas atividades de igual importância e nem imagina como seria sua vida se não soubesse ler e escrever.

2.1.7) Leandro L. - com 06 anos, 02 meses e 13 dias no início do nosso trabalho, é portador de surdez neurosensorial periférica bilateral profunda, com uma perda de 108dB tanto para o ouvido Direito, como para o ouvido Esquerdo. Leandro L. frequentava uma escola de ouvintes desde os 03 anos de idade e esteve em processo de reabilitação, nesta instituição, desde os 02 anos de idade.

Seus pais estavam na faixa dos 35 anos sendo que a mãe possui o 1º grau completo e o pai o 2º grau completo. Ela cuida da casa e ele é comerciante (autônomo).

Assim como Carolina e Eduardo, Leandro L. possuía um nível sócio-econômico mais elevado e conseqüentemente um maior contato com leitura-escrita fora da escola, através de gibis, revistas e livros de história.

Leandro L. tem dois irmãos ouvintes um com 09 anos, à época do início da pesquisa, frequentando a 3ª. série do 1º grau e outro com 05 anos, frequentando o jardim de uma escola particular.

A mãe relatou que considerava a leitura e a escrita importantes, mas no dia a dia achava a leitura mais importante "porque é através dela que você se instrui", "não adianta escrever muito, você lê e guarda muita coisa". Acredita que se não soubesse ler e escrever não aprenderia nada. Gosta de ler revistas e livros, principalmente sobre educação e saúde.

Costumava comprar livros de histórias infantis para os filhos e lia para eles. Estudava com os filhos em casa, desenvolvendo e explicando-lhes a tarefa da escola, principalmente para o filho mais velho.

2.2 - O TRABALHO REALIZADO PELA INSTITUIÇÃO EM SALA DE AULA

No final de cada ano era realizado um planejamento de atividades a serem cumpridas pelos profissionais da instituição e ficou estabelecido que, a partir de 1985, cada grupo de crianças deveria ser assessorado por uma Pedagoga Especializada, uma Fonoaudióloga, um Professor de Educação Física e uma Psicóloga.

O trabalho desenvolvido pela Fonoaudióloga visava unicamente a aquisição e correção de fala. Este trabalho estava dividido em dois momentos denominados:

- a) **Rítmo Fonético** - trabalho em grupo, realizado duas vezes por semana em um período de 45 minutos por atendimento, visando desenvolver a aquisição de fonemas e ritmo musical através da expressão corporal. Esta atividade deixou de ser realizada durante o ano de 1987 devido à falta de profissionais da área.
- b) **Individual** - trabalho realizado individualmente, sendo as crianças retiradas da sala de aula duas a três vezes por semana, num período de meia hora por atendimento, para serem trabalhadas, de acordo com suas dificuldades específicas, visando unicamente a produção e correção da fala.

A Fonoaudióloga utilizava-se de uma simbologia específica (em anexo), na tentativa de representar movimentos corporais associados a movimentos articulatório, justificando-a como mais um recurso facilitador.

tador para a aquisição da linguagem oral por crianças não ouvintes. A partir do início do ano de 1986, esta simbologia foi substituída pelas letras do alfabeto devido ao fato de estarmos iniciando o processo de alfabetização, incentivando o contato com leitura e escrita em sala de aula.

Quanto à Educação Física, as crianças foram trabalhadas em grupo, duas vezes por semana em um período de 45 minutos por atendimento. O trabalho foi realizado por uma Professora de Educação Física especializada em deficientes auditivos, tendo um enfoque mais terapêutico do que recreativo. Isto significa que o trabalho visava desenvolver, através de brincadeiras e exercícios físicos, os conceitos trabalhados em sala de aula com a Pedagoga (orientação espacial, temporal, lateralidade, etc.), a coordenação motora global e o equilíbrio.

Quanto ao trabalho da Psicóloga foi mais o de assessorar a família no que diz respeito às dificuldades de relacionamento familiar e às expectativas dos pais em relação à criança não ouvinte.

O trabalho desenvolvido pela Pedagoga ou Professora Especializada foi realizado por mim, de 2a. à 5a. feira, das 8h às 11h30m, inicialmente com o grupo das sete crianças que, à partir de 1987, passou a ser de quatro crianças.

Neste trabalho eu deveria cumprir um planejamento estabelecido pela instituição, paralelo ao pré de uma escola comum, enfatizando-se o desenvolvimento da linguagem oral (sendo permitido o uso de gestos de apoio). Deste planejamento constavam quatro áreas a serem desenvolvidas, havendo um conteúdo pré-estabelecido para elas, que seria o seguinte:

a) Na área Psicomotora:

- Equilíbrio: estático e dinâmico;
 - Coordenação motora global;
 - Coordenação visomotora;
 - Orientação têmporo-espacial;
 - Esquema corporal;
 - Percepção visual, auditiva, gustativa, olfativa e tátil.
- (Os dois primeiros itens - Equilíbrio e Coordenação motora global - ficaram mais a cargo da professora de Educação Física).

b) Na área Cognitiva:

- Ciências - desenvolvendo os seguintes centros de interesse: animais, plantas, higiene, alimentação. Objetivando a observação do meio ambiente e de transformações seja de alimentos ou do próprio crescimento humano.
- Matemática - explorando quantidades, medidas e tamanhos.
- Estudos Sociais - trabalhando com os centros de interesse: família, escola, casa, vestuário e meios de transporte.
- Artes Plásticas - desenvolvendo a criatividade utilizando diferentes materiais de sucata.



c) Na área Social:

- Desenvolvimento de hábitos sociais incluindo aqui o ensino de vocabulário específico: cumprimentos, agradecimentos e desculpas.
- Desenvolvimento de situações de jogos com regras, onde cada um deverá respeitar estas regras e os próprios colegas.
- Realização de atividades extra-classes para serem trazidas para a sala de aula ou seja, a partir da experiência vivida fora da escola enriquecer o vocabulário, discutindo sobre o que foi vivenciado por todos.

d) Na área da Linguagem:

- Treinamento auditivo - trabalhando com o resíduo auditivo das crianças a fim de desenvolver, através da prótese auditiva, a percepção dos sons.
- Desenvolvimento da fala e linguagem partindo do conteúdo proposto nas outras áreas.
- Desenvolvimento da leitura labial.
- Trabalho com ritmo fonético, através do qual as crianças venham a emitir os fonemas e estruturas rítmicas.

- Desenvolvimento dos órgãos fono-articulatórios de cada criança a fim de que a sua emissão possa ser o mais próxima da criança ouvinte. (Este trabalho da área de linguagem, foi mais específico da fonoaudióloga).

O conteúdo destas quatro áreas, acima descrito, foi trabalhado por todas as professoras, variando em relação à faixa etária das crianças.

Já as atividades de leitura-escrita foram desenvolvidas somente por mim sendo integradas a todas as outras atividades.

Inicialmente planejei incluir as atividades de leitura-escrita na área de Linguagem, mas logo percebi a necessidade e a conveniência de integrá-las a todas as outras, como esclarecerei mais adiante.

III - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES QUE PROPICIARAM OS PRIMEIROS CONTATOS COM LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA

O trabalho de propiciar o contato com leitura-escrita teve início em agosto de 1985. Como meu contato com as crianças se deu durante o ano escolar, o trabalho foi interrompido apenas na época das férias escolares. Devo esclarecer que já vinha trabalhando com esse grupo de crianças desde o início de 1985, seguindo a programação proposta pela instituição, apresentada na seção anterior.

Sendo o objetivo principal colocar as crianças em contato com a escrita através de situações reais e observar suas reações, resolvi começar por levar para a sala de aula objetos contendo escrita, que fossem supostamente conhecidos pelas crianças. Foi então colocada, em um canto da sala, antes da chegada das crianças, uma cesta com diferentes objetos contendo escrita como:

- caixas de produtos (pasta de dente, bombom, remédio, sabão em pó, detergente, amaciante de roupa, fósforo, bolacha, sabonete, café).
- potes de produtos (iogurte, geléia, desodorante, talco, alimentos infantis, temperos).

Entre estes objetos havia também, em maior quantidade, jornais, revistas e alguns livros de literatura infantil (anexo II) com poucas ilustrações. Este material era de livre acesso e estava sempre à mão e todos poderiam manuseá-lo de acordo com sua disponibilidade e interesse.



Vejamos então como se desenvolveram as interações em torno desse material:

Inicialmente, quem terminasse sua atividade de sala poderia manusear os objetos contidos nesta cesta. As crianças pareciam interessadas nestes objetos pois, algumas queriam terminar sua atividade rapidamente para se dirigir a eles. Pude observar também que o interesse da maioria estava em brincar com este material fazendo torres, carros e casas. Nenhuma criança apontou a escrita, perguntou a seu respeito: era como se a escrita não existisse para elas, só o objeto seu portador.

O meu papel foi o de tentar despertar certa curiosidade pela escrita e para o que estava escrito. Sendo assim, eu apontava para a escrita contida nos objetos, utilizando-me de gestos e fala para perguntar o que ela significava ou o que eles achavam que poderia estar escrito. As respostas eram semelhantes: alegavam não saber e também não pareciam muito interessados, mostrando querer continuar a brincar sem que eu interrompesse com aquelas perguntas para as quais eles não tinham a resposta.

Sem querer ser desagradável, continuei insistindo nessa atividade e, aos poucos, as crianças começaram a arriscar algumas respostas em função do que conheciam do objeto. Ex.: ao mostrar a escrita em uma caixa de colírio (colírio Moura Brasil), a criança faz o gesto de pingar no olho. Para a escrita "NESTLÉ" em uma lata de creme de leite a criança faz gesto para comer. A minha postura diante destas reações, foi a de confirmar a resposta dada e depois ler para elas a palavra



escrita, explicando ser o nome do produto, pois embora algumas crianças estivessem familiarizadas com alguns produtos, elas não sabiam os nomes dos mesmos.

Outra atividade que introduzi foi a de contar histórias de livros infantis (ver anexo II), tarefa que não foi muito fácil inicialmente: eu não poderia ler o texto simplesmente mas teria que fazer uma leitura simultânea em gestos e mímica.

Acredito que em função da minha dificuldade inicial em desempenhar esta tarefa (mostrar que eu estava lendo e ao mesmo tempo explicar a história em mímica) as crianças mostraram-se um pouco desinteressadas, conversando e brigando entre si, dando pouca atenção à minha história.

Fiquei, inicialmente, um pouco frustrada pensando que utilizar apenas um livro de história com sete crianças não fosse viável. Mas continuei insistindo nesta atividade e aos poucos foi ficando mais fácil para mim desempenhar esta tarefa e a reação das crianças também começou a mudar. Suspenderei, por enquanto, qualquer comentário a este respeito, voltando a tratar logo mais sobre as mudanças de atitude das crianças em relação a estas atividades.

Quero enfatizar, neste momento, que as frustrações iniciais encontradas no contato com leitura-escrita, foram consequências também da dificuldade de comunicação, a qual não deixou de existir. Abro aqui um parêntese para explicar que, muitas vezes, tivemos que recorrer à mãe, pedindo esclarecimentos dos fatos trazidos para a sala de aula. Senti dificuldade, também, em me fazer entender sobre certas passagens



do texto, pois era possível perceber que a explicação não ficava clara para as crianças, como muitas vezes, as suas colocações e dúvidas não ficavam claras para mim. Mas acredito também que pelo fato de terem percebido isto as crianças se esforçavam para se comunicar, utilizando todos os recursos possíveis. Raras foram as vezes em que alguma criança desistiu na negociação das idéias e dos recursos de dizer e isto geralmente ocorria com as crianças que preferiam a fala aos gestos e que se sentiam um pouco inibidas para a dramatização. Mas eu insistia e procurava incentivá-las a usar outros recursos além da fala, como o desenho, por exemplo. Portanto, apesar das dificuldades de comunicação, foi possível a interação com o grupo e das crianças entre si e, na medida em que as dificuldades de comunicação foram sendo superadas, concomitantemente, a estruturação do pensamento pareceu fluir naturalmente.

Quanto às revistas, as crianças adoravam folheá-las procurando as figuras coloridas sem se preocuparem com a escrita. Passavam grande parte do tempo observando e descrevendo as figuras que lhes interessavam nas revistas, utilizando-se de fala e gestos. E sempre que elas me mostravam alguma figura, eu lhes apontava para a escrita abaixo perguntando pelo seu significado. Elas demonstravam, através de gestos, não saber o significado ou a que eu estava me referindo.

Já em relação aos jornais, o interesse parecia menor pois, folheavam-nos rapidamente, sem saber como manuseá-los. Eu tentava chamar a atenção delas para as manchetes (em letras escuras e grandes) incentivando o reconhecimento da escrita, mas elas mostravam-se desinteressadas querendo trocar por uma revista.



Em relação aos livros de história, também buscavam as figuras. E passavam longos intervalos de tempo olhando as ilustrações e comentando sobre elas. Houve o caso de uma criança que, ao folhear um livro que não continha figuras, ergueu os ombros, utilizando uma expressão facial que me pareceu de dúvida, querendo talvez dizer que para ela aquilo era desconhecido: onde já se viu livros sem figuras? Ou talvez ela estivesse apenas procurando pelas figuras e não as encontrando perguntava-me onde estariam. De qualquer forma o que lhe interessava parecia não estar presente naquele livro, pois ela o abandona em seguida.

O que pude perceber a partir daí, foi que o material sem ilustração ou com poucas figuras, principalmente as não coloridas, não era muito do interesse delas e acabava ficando de lado. Parecia que tudo se resumia na figura e o que não se apresentasse desta forma não interessava. Aos poucos eu fui tentando lhes mostrar a presença da escrita em tudo o que nos rodeava, enfatizando o significado da figura a partir da escrita localizada abaixo.

Para fazer a leitura de livros infantis, olhávamos primeiro a figura e depois eu mostrava a escrita fazendo um gesto para ler, querendo dizer que eu leria para elas. Este gesto foi utilizado em função de as crianças não possuírem aparentemente, nenhuma maneira de indicar o ato de ler. Não bastava que eu falasse "ler" - não seria suficiente para que elas me compreendessem. O gesto consiste em levantar os dedos indicador e médio como se fosse mostrar o número dois e movimentá-los sobre o texto escrito de cima para baixo, gesto adotado por mim, paratrazado pela linguagem de sinais.



Inicialmente, eu percebi que este gesto não lhes significava nada e a minha tentativa de leitura era um pouco frustrante, pois elas não tinham paciência em prestar atenção querendo conversar ou folhear o livro.

O que eu fazia na verdade, como já falei anteriormente, era uma leitura com tradução simultânea para a mímica, utilizando também as figuras para me fazer entender. É possível também que a minha maneira de traduzir não fosse muito clara e agradável para elas, pois pareciam querer entender a história somente através da observação das figuras. Portanto foi difícil, no começo, mostrar que a escrita nos esclarecia muito mais sobre a história do que a figura.

Com o decorrer do tempo fui comprando mais livrinhos de história para serem colocados na sala de aula, e estes foram sendo separados do material de sucata contendo escrita. Os livrinhos de história ficavam disponíveis e todos poderiam manuseá-los após o término das atividades de sala de aula, parte do planejamento estabelecido pela instituição.

Na medida em que pude observar que a maioria não parecia muito preocupada com a escrita e tinha um interesse maior pela figura, procurei escrever na lousa, usando letras de imprensa, palavras referentes às figuras que elas me mostravam. Ex.: mostravam um animal, eu escrevia o nome dele na lousa, ou um avião ou qualquer objeto na figura e eu escrevia o nome. A partir daí elas se interessavam em identificar as palavras escritas na lousa associando-as com as figuras escolhidas por cada um.

Este trabalho foi realizado durante o mês de agosto. Em meados de setembro, uma criança (Carolina com seis anos, cinco meses e vinte dias) apontou para a escrita em uma revista e em seguida estabeleceu comigo contato de olho. Interpretei como querendo saber o que significava. Eram bonecos de propaganda política com uma placa pendurada no pescoço onde aparecia escrito o nome do candidato. Eu tentei explicar que era o nome dos bonecos. Neste mesmo dia uma outra criança (Leandro L. com seis anos, três meses e cinco dias) desenhou uma casa na lousa e tentou escrever embaixo do desenho. Eu perguntei pela sua escrita e ele fez gesto para casa. Anotei a sua escrita da lousa e era mais ou menos assim: "Gaandro", o que parecia a escrita do seu próprio nome em letra cursiva (Leandro).

As crianças pareciam estar começando a se interessar pela escrita pois, quando desenhavam costumavam colocar letras que criavam, vogais e alguns numerais em meio ao desenho. Eu aproveitava para perguntar-lhes o significado desta escrita e as respostas, em geral, eram referentes ao desenho.

Com um mês de trabalho, algumas crianças (Daniele, Ana Paula, Carolina e Clayton) escrevem em seus desenhos apenas uma letra para representar uma palavra. Exemplos:

68)

PA PAI

papai

fabiana

Fabiana

fernando

Fernando

Ana Paula

Ana Paula

M A MÃE

manãe

E O M

tenta falar um nome de pessoa, depois fala (usando gesto): "amigo da Fabiana".

titia

titia - tenta falar o nome

titio

titio - tenta falar o nome

parece

parece nome de pessoa - fala, usando gesto, amiga da Ana Paula.

tia

tia - tenta falar o nome

tio

tio - tenta falar o nome

nadar

nadar

carro

carro

bebê

bebê

casa

casa

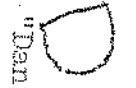
tenta

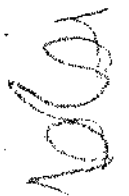
tenta falar um nome de pessoa - parece ser o nome da pessoa que ficou com o bebê.

(Ana Paula - nov./86)

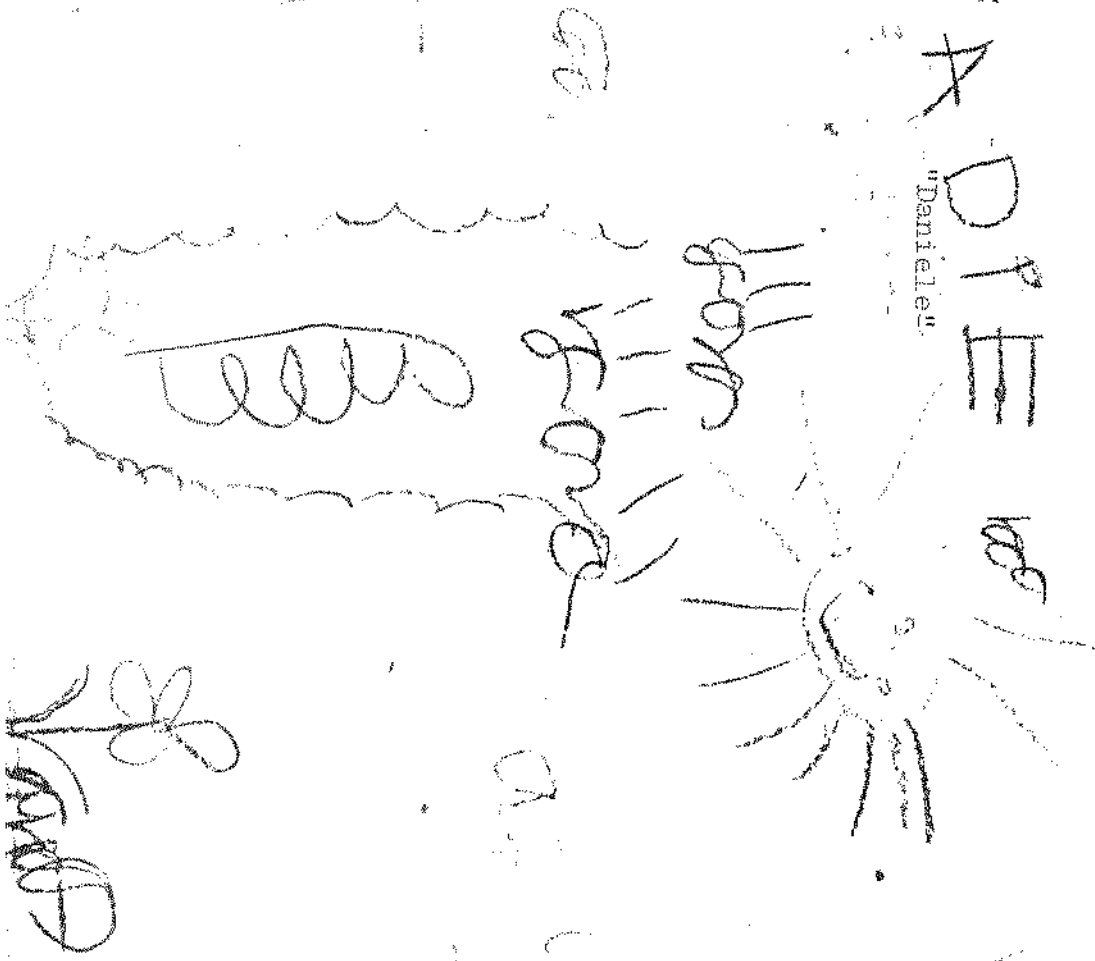
"papai" 
 "mamãe" 
 "irmã" 
 "Daniele" 

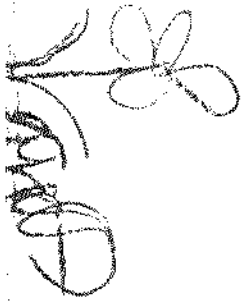



 "Daniele" 

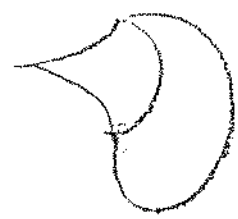








"chava"



10/9/85
Vã A

"fernando" - "vovô"

"Paula"

"papai"

"au-au"

"upa-upa"

"casa da vovô"

"casa"

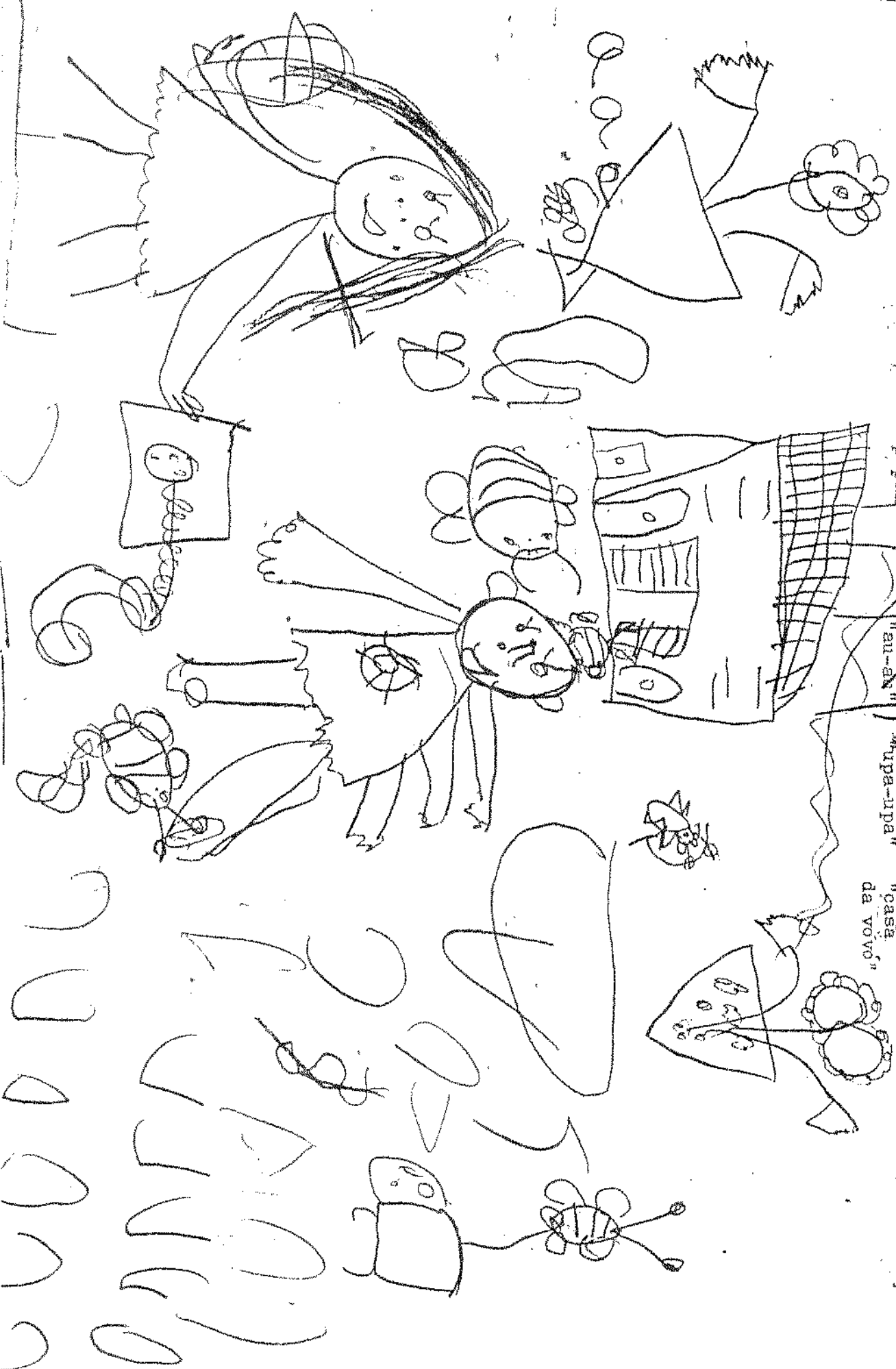
"casa"

"cão"

"bola"

Tentativa de escrita

Am Paula



Clayton
 K-a-3 "a"
 "três" "casa"
 "u"
 "casa" "casa"
 "três"
 "guerra-chuva"
 "casa"
 19/9/85

R-a-3 A M L I A A R 3 j R A 3



Carolina

Ca A O A a z i j M tit

Tentativa de escrita

10/9/85

"eu" "Paulo" "Dj"

"Carolina"

"Carolina"

"Carolina"

"Carolina"

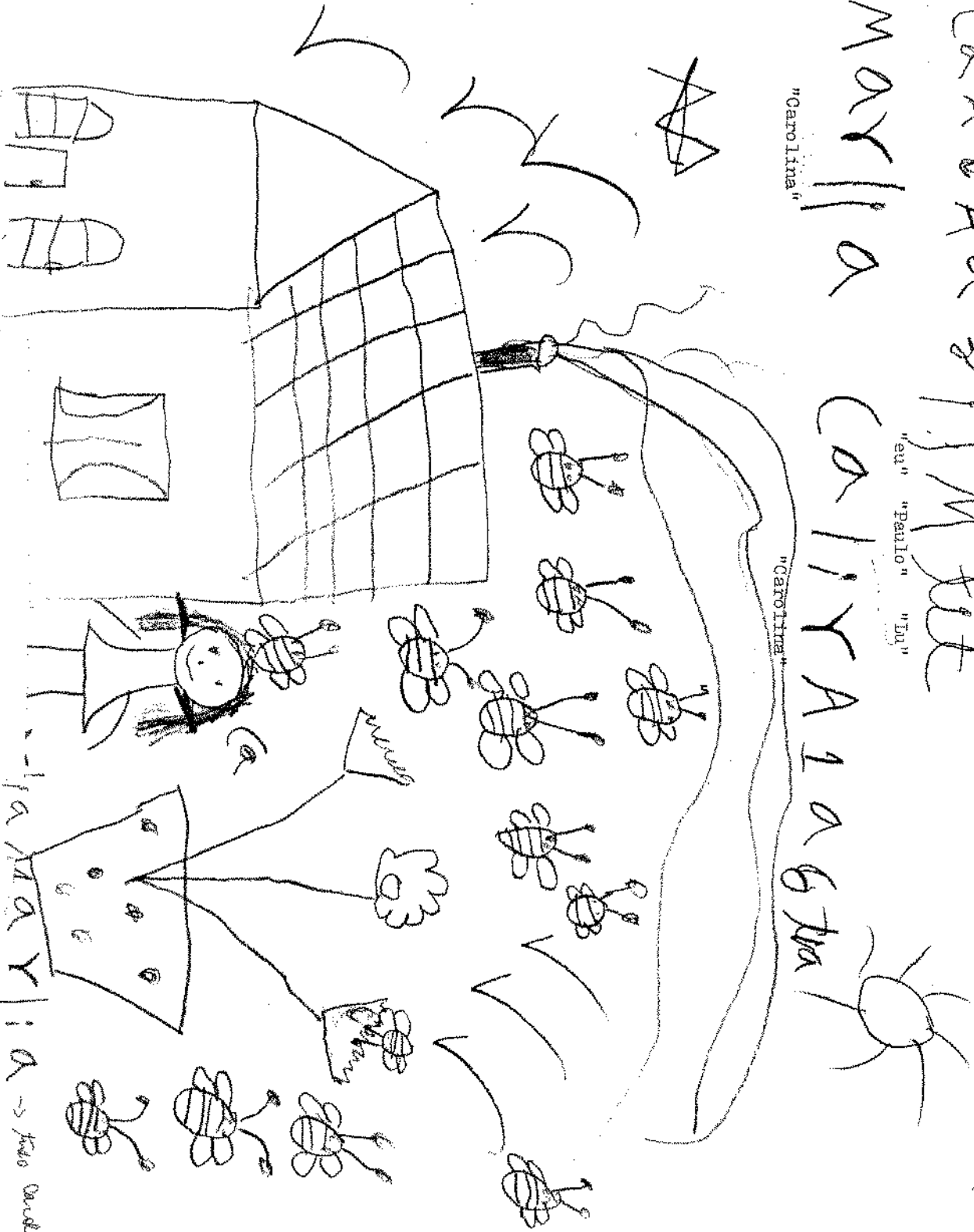
"Carolina"

MAR 11 a

CA 11 Y A 1 a 6 tra

"Carolina"

"Carolina"



-1a MAR 11 a -> 1a Carolina

Outros (Eduardo, Leandro L., Carolina e Leandro M.) começam a mostrar-se interessados pelas histórias de livros infantis, chegando a apontar para a escrita perguntando o seu significado, utilizando gesto e fala. E notei que outros (Leandro M. e Clayton) repetiam exatamente a minha expressão facial e gestos.

Na sua maioria as crianças estavam associando a escrita presente nos livros às figuras, ou seja, tentavam decifrar a escrita pela descrição da figura. Isto eu pude observar quando apontava para a escrita nos livros de histórias e elas me mostravam a figura tentando descrevê-la ou nomeando os objetos nela presentes.

Ao participarmos de alguns passeios ou atividades extra-classe, organizadas pela instituição, eu procurava mostrar-lhes a escrita na rua ou no lugar do passeio (Bosque dos Jequitibás, Parque Taquaral e Shopping Center), e pude perceber um certo interesse em tentar entender o que estava escrito, pois as crianças esperavam pela minha explicação e às vezes, faziam comentários a respeito, comportamentos que não notei em crianças de outros grupos (essas atividades eram realizadas com todas as crianças da instituição).

3.1 - AS PRIMEIRAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Quando retomamos em março de 1986, o trabalho proposto pela instituição deveria continuar, e, novamente, dentro da área de linguagem, inclui as atividades de leitura-escrita, com a diferença de que, para este ano, elas deveriam ser ainda mais frequentes e sistematizadas. Reservei quarenta e cinco minutos diários para trabalhar em atividades de leitura-escrita em sala de aula, que seriam especificamente:

- leitura de livros de histórias infantis de duas a três vezes por semana.
- produção de um livro de história para cada criança partindo de fatos narrados por elas, escritos e lidos por mim.
- situações que propiciassem a produção de leitura-escrita em sala de aula, partindo do interesse das crianças.

O meu papel deveria ser, no decorrer das atividades, o de leitor, escriba e incentivador do processo de leitura-escrita nas crianças a fim de acompanhar, observar e compreender o desenrolar deste processo. Sabemos que o adulto tem um papel fundamental na interação e, principalmente, na interpretação das produções escritas das crianças, pois é ele quem atribui significado ao que a criança escreve, ou, pelo menos, pede à criança que atribua um significado à sua escrita. Esse significado será, então, negociado por ambas as partes (locutor e interlocutor) e incorporado pela criança.



No decorrer do trabalho pude perceber que o contato com a leitura-escrita poderia estar presente não só nos quarenta e cinco minutos determinados por mim, mas integrado a todas as outras atividades. Sendo assim, passei a utilizar a escrita também em outras atividades por exemplo, no conteúdo de Ciências foi proposta a observação de transformações de alimentos: então fizemos gelatina, seguindo as instruções da caixa.

3.1.1) A escrita-leitura das histórias contadas pelas crianças

De duas a três vezes por semana eu anotava rapidamente o relato das histórias contadas por eles e depois passava para uma folha de sulfite datilografada ou escrita com letra de imprensa, apresentando o texto escrito em um momento posterior. Todos tentavam descobrir de quem era a história, buscando no texto as palavras conhecidas (que eles pareciam reconhecer por leitura global ou pelo contexto) como: o nome próprio deles que, embora não soubessem escrever, todos reconheciam em função do trabalho realizado durante o segundo semestre de 1985.

Estas histórias escritas e lidas eram ilustradas pelas crianças e afixadas no mural da sala e, passado algum tempo, gostavam de relê-las.

Na leitura dos textos pude perceber que as crianças estavam ora decodificando, tentando emitir os fonemas por elas conhecidos, ora

procurando pistas no texto, que seriam as palavras conhecidas por sua forma global. Em outros momentos tentavam descobrir o significado do texto por "adivinhação", baseando-se na figura ou tentando lembrar as histórias contadas na semana, arriscando-se a falar sobre uma delas. Ou ainda, tentavam adivinhar a palavra através da letra inicial, muitas vezes, conhecida por elas. Poderíamos citar vários exemplos, mas prefiro no momento me ater às atividades desenvolvidas em sala de aula e de maneira mais geral, esclarecer como elas influenciaram no decorrer do processo.

Como o objetivo das atividades foi sempre a escrita de fatos e situações reais, que fossem do interesse das crianças, escrevíamos em sala de aula cartazes a respeito de fatos do dia a dia como por exemplo, greve de ônibus, dia dos pais, dia das mães, copa do mundo, enfatizando sempre a experiência vivida por elas.

3.1.2) A escrita-leitura observada durante atividades extra-classe

Nas atividades extra-classe, propostas pela instituição, como a ida ao Bosque dos Jequitibás, realizada em maio, notei que algumas crianças (Carolina, Ana Paula e Eduardo) apontaram o nome dos animais na jaula querendo saber o que significava, o que não ocorreu na visita anterior feita em meados de 1985. Eu tentava explicar o nome dos animais e suas famílias e incentivava a observação de outras escritas presentes no lugar visitado.

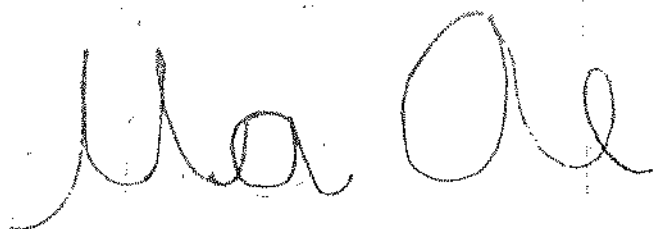


Voltando para a sala de aula, planejei a atividade de montar em classe nossa ida ao bosque. Sendo assim, fizemos jaulas de palitos e colocamos dentro animais de tecido e cada um deveria escrever o nome do animal escolhido. Provoquei assim a produção de escrita a partir de como achavam que poderia ser sem que eu nunca lhes tivesse ensinado antes.

Esta atividade foi bastante produtiva, na medida em que nenhuma criança se recusou a escrever. Todos fizeram a sua tentativa e vejamos algumas produções:

EXEMPLO 1 - LEANDRO L.

1)



para leão

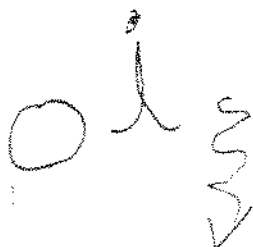
2)



para peixe e sapo,
respectivamente

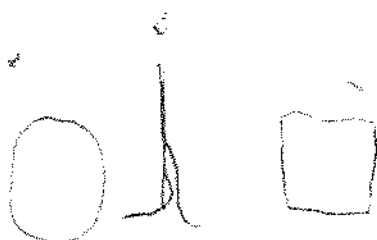
EXEMPLO 2 - CALYTON

3)



para peixe, emitindo pe i xe,
fazendo corresponder a emissão
aos segmentos escritos

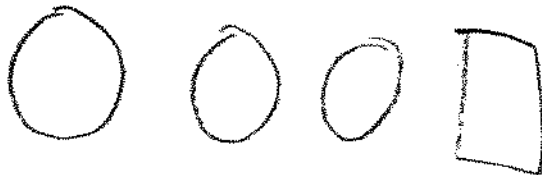
4)



para pato, emitindo pa i to,
fazendo corresponder a emissão
aos segmentos escritos e usando
gestos utilizados na atividade
de ritmo fonético

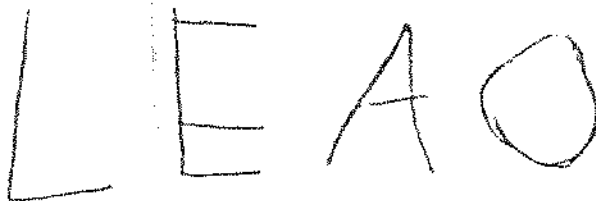
EXEMPLO 3 - CAROLINA

5)



para hipopótamo

6)



primeira produção escrita para
leão (produzida em 19/05/86)

7)



segunda produção escrita para
leão (produzida em 29/05/86)

EXEMPLO 4 - EDUARDO

8)

macaco

para macaco

9)

leão

para leão



O exemplo 1 é de Leandro L. que estava frequentando um pré-primário na escola comum, fazendo uso de cartilha. E é provável que estivesse, na época, aprendendo as vogais e a imagem da escrita que tinha era de escrita de vogais.

No exemplo 2, Clayton emitiu "pe i xe" apontando para os segmentos na sua escrita. O mesmo fez para a escrita de pato. Note que a criança está usando a simbologia que foi usada pela fonoaudióloga (ver anexo I).

No exemplo 3, parece que Carolina está também usando a simbologia utilizada pela fonoaudióloga. Mas a escrita da palavra "leão" pode se justificar pelo fato de, anteriormente, eu ter escrito esta palavra na lousa e depois tê-la apagado. Portanto, é provável que a criança tenha memorizado a forma pois alguns dias depois, para a mesma palavra, utilizou outra produção escrita (ver o último exemplo de Carolina).

O exemplo 4 é de Eduardo que apresenta sérios problemas motores, daí a sua dificuldade no desenho das letras, embora sua escrita tenha ficado legível. Para a escrita de "leão" tentou aproximá-la do que ele podia perceber da sua própria fala, aparentemente. Enquanto produzia sua escrita, a criança repetiu várias vezes sua rendição oral da palavra leão.

Esta, assim como outras atividades, não foram planejadas antecipadamente, mas surgiram no decorrer do trabalho a partir das reações e interesse das crianças.



Fizemos ainda em junho uma atividade extra-classe que muito ajudou o contato com leitura-escrita. Expliquei que iríamos ao supermercado, comprar algumas coisas para comer. Algumas crianças contaram através de gestos, fala e dramatização que costumavam ir ao supermercado com a mãe que olhava num papel para não esquecer o que comprar. Expliquei para elas que esta era também uma função da escrita: nos ajudar a não esquecer o que tínhamos a fazer ou comprar.

A partir daí fizemos a nossa lista de compras. Elas falaram o que queriam comprar e eu fui escrevendo: bolacha, banana, suco, gelatina, chocolate, balas.

Marcamos nossa ida ao supermercado e logo na entrada mostrei a escrita do nome do supermercado (Pão de Açúcar). Tentei explicar, li para elas o nome, mas é difícil saber até que ponto entenderam e esta foi uma das nossas dificuldades: nos certificarmos de que estávamos nos compreendendo.

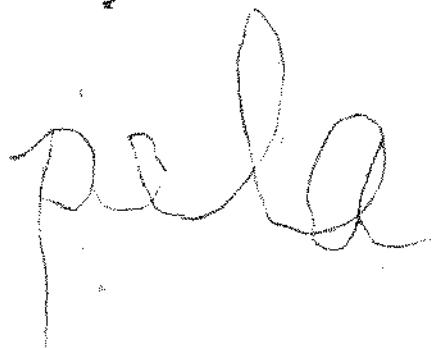
Ao entrarmos no supermercado uma das crianças (Eduardo) pegou a lista e foi em busca dos produtos, seguindo a escrita da mesma. Algumas palavras ele reconheceu e outras foi perguntando para mim. Assim, as crianças foram comparando as diferentes escritas e dentro do supermercado olhávamos a escrita dos nomes dos produtos e o preço dos mesmos.

As crianças pareciam muito interessadas. Estavam atentas e perguntavam pela escrita. Eduardo chegou a identificar a escrita de gelatina na lista de compras e na própria caixa de gelatina.

Passados alguns dias, montamos o supermercado em sala de aula utilizando objetos de plástico como: frutas, verduras e legumes. Cada um deveria escrever o nome do alimento escolhido e pudemos observar as seguintes produções:

EXEMPLO 5 - EDUARDO

10)



para pera (a sua escrita parecia se aproximar da sua produção oral da palavra "pera", que me soou mais ou menos assim ['pela] - infelizmente não tenho este dado gravado)

EXEMPLO 6 - LEANDRO L.

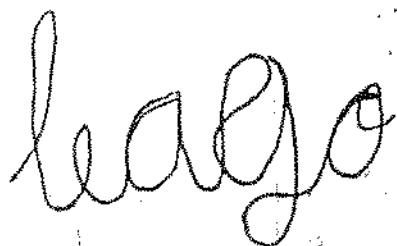
11)

11)



para abacaxi (seriam quatro segmentos correspondendo às quatro sílabas iniciando também pela letra "a"? Estes símbolos foram usados pela foncaudióloga, mas não correspondem aos fonemas da palavra abacaxi)

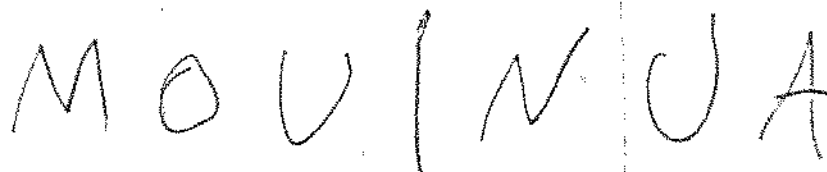
12)



para limão

EXEMPLO 7 - CAROLINA

13)



para laranja



14)

W I L O

para uva

EXEMPLO 8 - CLAYTON

15)

Rea

para pera



O que pude observar é que cada criança estava pensando sobre a escrita a seu modo. Algumas (Eduardo e Carolina) tentando reproduzir a sua própria fala, diferente que fosse, através da sua percepção dos sons. Outras (Carolina, Clayton, Leandro L.), ainda ligadas à simbologia utilizada pela fonoaudióloga; outras utilizando letras para representar sílabas ou mesmo combinando-as à sua maneira (como veremos nas seções seguintes). E algumas (Clayton, Carolina e Eduardo), aparentemente, tentando estabelecer um sinal para cada movimento dos lábios.

Para o segundo semestre, fizemos uma outra atividade extra-classe que mostrou o quanto é importante para elas o contexto visual ou seja, o quanto elas se detêm em pequenos detalhes da escrita, a qual se constitui de maneira significativa, para estas crianças, como um fenômeno visual que é. Tivemos a nossa ida à lanchonete onde exploramos a escrita na rua, como placas de propaganda, nome de casas comerciais, etc. Quando entramos na lanchonete cada criança deveria escolher seu refrigerante, apontando o nome escrito na máquina de refrigerantes.

Quanto ao sanduiche, em função de as crianças não serem alfabetizadas e também não serem oralizadas, não seria possível apenas nomeá-los. Foi preciso preparar quatro tipos de sanduiches diferentes para serem mostrados para elas e cada uma deveria escolher o seu a partir do que foi apresentado (a lanchonete possuía fotos na parede de alguns sanduiches, os mais caros e sofisticados, e que não retratavam o real. Sendo assim, optamos pela escolha do que as crianças poderiam ver e reconhecer. Gostaria de ressaltar que as crianças de outros gru-



pos também participavam destas atividades extra-classe e não só as observadas por mim).

Ao voltarmos para a sala de aula fizemos um cartaz onde cada um deveria escrever o nome do que bebeu e comeu. Algumas crianças chegaram a escrever corretamente o nome do refrigerante incluindo detalhes que aparecem no rótulo. Ex.: uma das crianças escreveu "Fanta", trocando as duas últimas letras e acrescentando um sinal sobre a letra "N", que aparece no rótulo. Exemplo:

NÓS FOMOS NA LANCHONETE E COMEMOS:

LEANDRO - TOTO DE LADILHA

Clayton - EIQTA - LA SNCHBRET

Eduardo - PAU E RPA

DANIELE -

ALON

OLAICEA

Leandro - RALON

SOIALE

Maria Carolina - MAO - ONA CA $\frac{C}{7}$

Ana Paula - OMASTARTOTO

NÓS BEBEMOS:

Leandro - CACO

CLAYTON - GUSATOBT

Eduardo - GUARANA

DANIELE - ANR LORO

Leandro - LOEADON

Maria Carolina - ONA

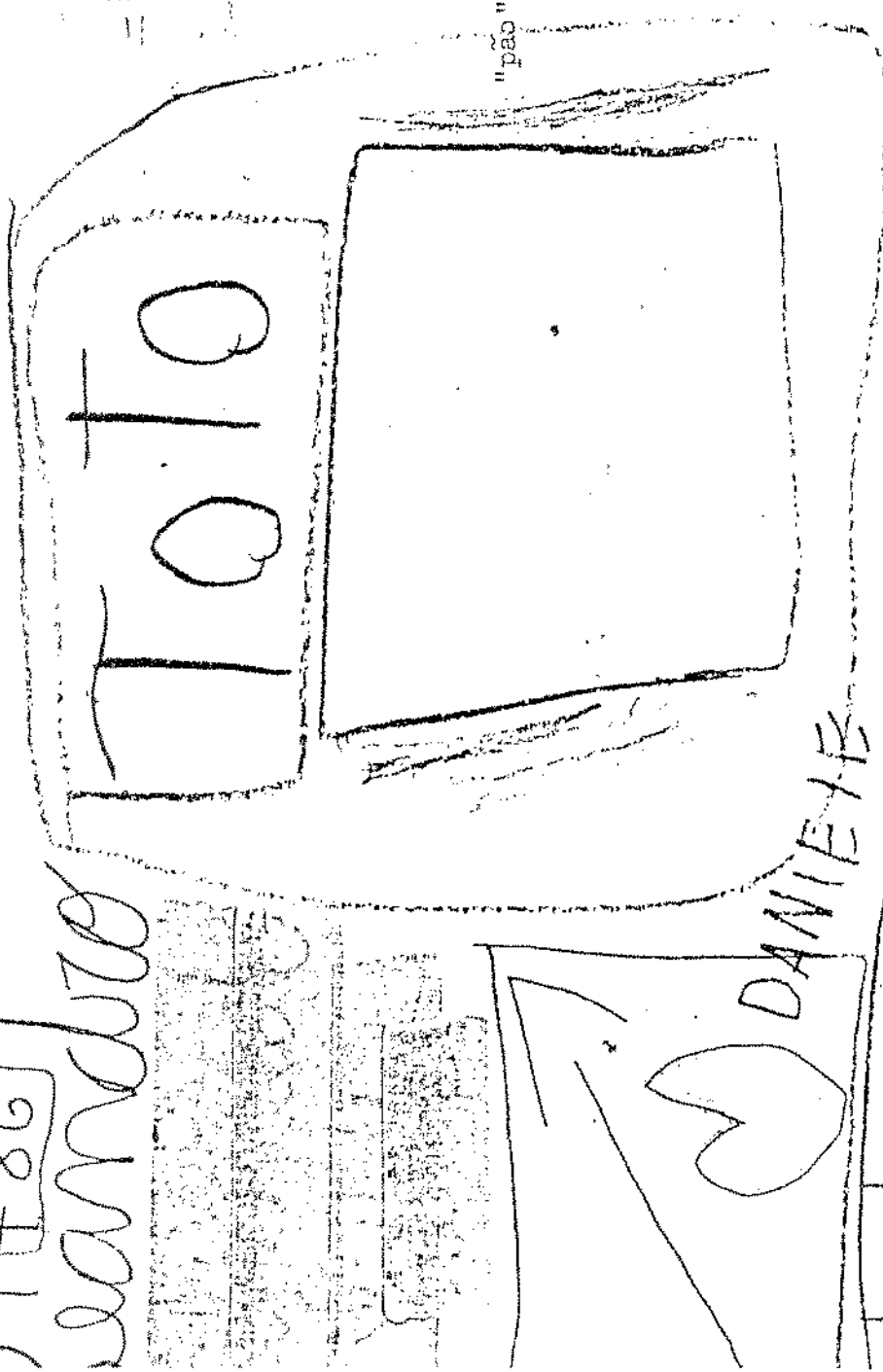
Ana Paula - FA^o VAT



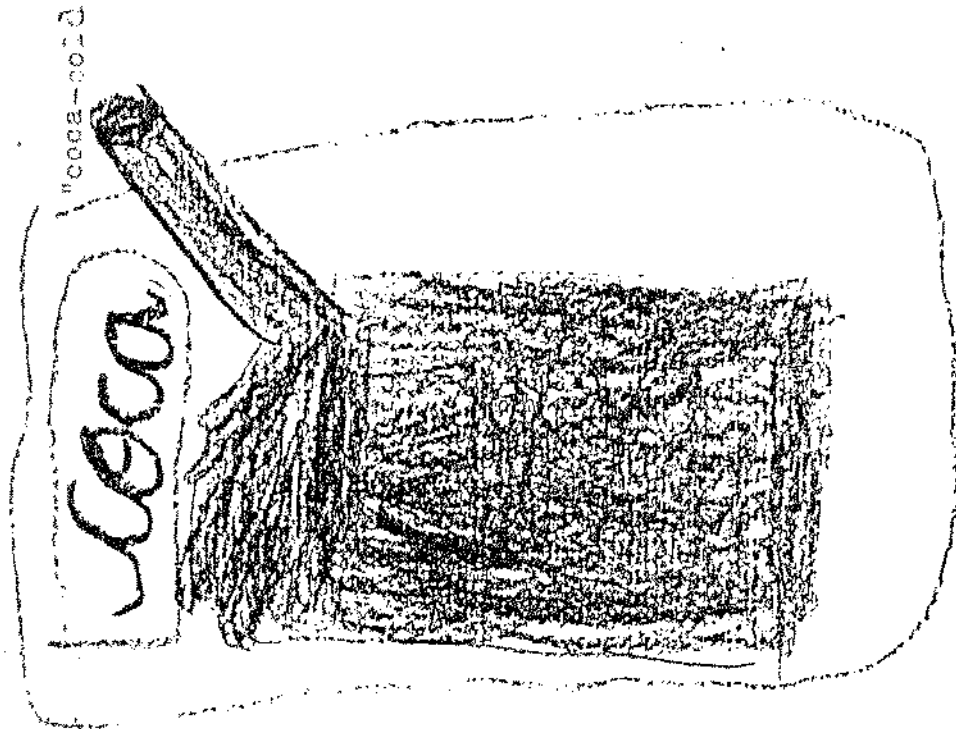
Ao desenharem a lanchonete tentaram escrever o nome da mesma. Na lanchonete o nome aparecia nas portas de vidro e pelo fato de estarmos do lado de dentro a escrita se mostrava espelhada e assim apareceu em seus desenhos. Tentaram também escrever o nome do sanduiche que comeram (ver cartaz da lanchonete acima e exemplos seguintes).

21F86

lanchete



"pap"



"Coca-Cola"

		Toto	TOTO
--	--	------	------

"rome da lanchonete"

5/9/86

TOTO
TOTO

→ "nome da
lancheonete"

TOTO
TOTO

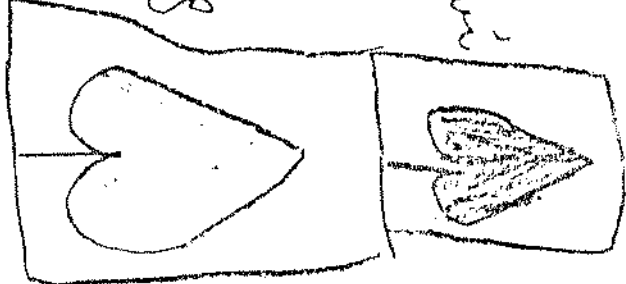
"nome da lancheonete"

TOTO
TOTO

"sanduiche"

TOTO
TOTO

Sandwich

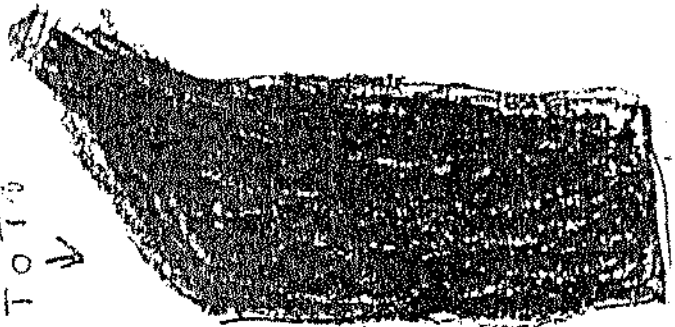


varia cardina



TOTO
TOTO

"succ"



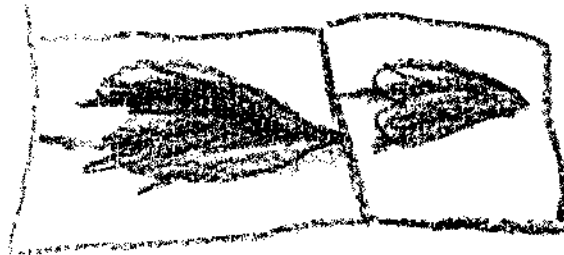
TOTO
TOTO

Sandwich
LEK NDR

"coca-cola"



"nome da"
lanchonete
- 705





O cartaz feito por elas a respeito da lanchonete ficou afixado no mural da sala. Passados alguns dias eu reescrevi o cartaz junto com elas, mostrando como seria a forma escrita do adulto. Comparamos os dois cartazes e o segundo serviu para mostrar que a escrita tem suas próprias convenções.

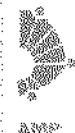
Tentei chamar a atenção para o fato de que, a cada vez que eu escrevesse a palavra **pão**, por exemplo, deveria fazê-lo sempre da mesma forma e o mesmo se dava com as outras palavras.

Para enfatizar estas explicações, utilizei também a produção escrita de Carolina ressaltando a convencionalidade da escrita. Esta criança parece ter conservado a sua escrita pois, tanto no momento da produção do desenho, como, no dia seguinte, no momento da produção do cartaz, ela utilizou a mesma forma escrita para as palavras "pão" e "coca-cola". A criança produziu o seguinte:

o Na - coca-cola

(ver cartaz da lanchonete e o desenho que se segue)

mao - pão



é possível que a criança já tivesse percebido a necessidade de conservação da escrita, ou seja, embora ela desconhecesse a forma convencional destas palavras, manteve a mesma forma escrita em diferentes situações.

As minhas explicações foram realizadas através da fala, gestos e utilizando os próprios cartazes confeccionados. Estes detalhes a respeito da convencionalidade da escrita, foram sendo negociados com as crianças ao longo do ano, partindo da própria escrita das crianças, suas dúvidas e interesses.

3.1.3) A leitura de receitas

Tentando integrar as atividades de leitura-escrita às de Ciências (estabelecidas pela instituição), utilizei a escrita de receitas culinárias também com o objetivo de observarmos as transformações de alimentos.

Sendo assim, para fazer uma gelatina, eu lia para elas as instruções da caixa e juntos desempenhávamos a tarefa.

Inicialmente elas demonstraram não compreender muito, mas algumas olhavam as figuras das instruções e tentavam segui-las. Esta atividade foi realizada no início de 1986.

Por volta do fim do ano (novembro de 1986) fizemos um doce, seguindo a receita, ocasião em que o comportamento das crianças já foi diferente. Escrevi a receita em letras de imprensa, em tamanho maior, para que todas pudessem ver e fomos tentando ler e fazer o que era pe-



dido. Algumas crianças chegaram a reconhecer a escrita de algumas palavras como: ovo, açúcar e leite. E uma criança (Eduardo) decodificou a palavra coco, ou seja, "leu-a" (fazendo a relação letra/som) mas não sabia o seu significado. Outra criança (Leandro M.) tentou ler o nome de um dos produtos utilizados na receita, decodificando as letras do rótulo.

3.1.4) A leitura de livros de história e outros materiais

Quanto aos livros de história pude perceber, em meados de 1986, que as crianças passaram a ter um maior interesse por eles, observando a escrita, apontando para ela e se dirigindo a mim. Algumas queriam até se colocar na minha posição de leitor e imitavam a minha leitura, inclusive utilizando os mesmos gestos introduzidos por mim para as palavras: leitura e escrita.

O fato de as crianças estarem assumindo o meu papel nas atividades de leitura, pode ser representativo de uma atitude interacional e do que De Lemos (1982) considera como sendo um dos processos dialógicos, dentro da visão sócio-interacionista de aquisição da linguagem. Este consiste na reversibilidade de papéis entre locutor e interlocutor e é denominado processo da reciprocidade.

Também em função do trabalho de orientação aos pais ter sido, durante o ano de 1986, mais sistematizado, algumas crianças traziam para a sala de aula folhetos de propaganda, livrinhos de história ou até instruções preventivas a respeito de como cuidar dos dentes, por

exemplo. Este material era lido por nós em sala de aula e as crianças participavam atentamente, inclusive trocando idéias umas com as outras sobre a história ou explicando os hábitos de casa de como e quando escovar os dentes. Enfim, participavam da leitura atentamente perguntando pela escrita, tentando reconhecer palavras já conhecidas ou utilizando as figuras neste reconhecimento.

Por volta de outubro, novembro, as crianças procuravam pelas histórias de livros infantis, já lidas por mim, querendo recontá-las a partir do que se lembravam. Muitos buscavam a escrita do texto querendo decifrá-la através de uma leitura global ou pela tentativa de decodificação ou até adivinhação a partir do contexto que já lhes era familiar.

O que pude perceber foi que dividiam sua atenção entre figura e escrita procurando conciliá-las. Não era dada atenção somente à figura como no início do ano mas a escrita era muito procurada por elas.

3.1.5) A escrita de bilhetes

Na época da Páscoa (e mais tarde na época do Natal) realizamos uma atividade que entusiasmou bastante as crianças. Dentro de uma cestinha de palha devíamos colocar bilhetes para o coelho (em dezembro para o Papai Noel).

Inicialmente elas ficaram um pouco confusas sem saber o que escrever e muitas alegavam que não sabiam escrever. Insisti para que o fizessem pois o coelho as entenderia. Algumas, em meio às escritas,

colocavam desenhos do coelho e do ovo e tentavam dizer que gostavam do coelho e queriam ganhar um ovo de chocolate. Isto pude perceber pela leitura que faziam dos bilhetes, sob solicitação. Por época do Natal a expectativa era a mesma e as crianças não mais desenhavam, sendo que algumas já escreviam "papai noel" e "Natal", pedindo os brinquedos preferidos e querendo ver o Papai Noel.

3.1.6) A escrita de palavras de interesse das crianças

Em junho tivemos nossa festa junina e antes que ela acontecesse confeccionamos um cartaz onde deveria aparecer tudo o que poderia ter em uma festa desse tipo. Então, fizeram fogueira, balão, bandeirinha, desenharam a barraca da coca-cola tentando escrever "coca-cola". Uma criança (Carolina) desenhou a barraca da pipoca colando pipoca no cartaz e tentou escrever "pipoca". Abaixo do desenho da barraca da pipoca também aparece algo escrito e quando pergunto o que significa a criança responde "homem vai comprar pipoca" usando fala e gesto. Ainda outra criança (Eduardo) fez a barraca do cachorro quente e tentou escrever "salsicha". Enfim todos desenharam e escreveram sobre o seu desenho.

Nesta época, por volta de junho de 1986, as crianças já reconheciam os seus nomes próprios e algumas já reconheciam a escrita de "papai" e "mamãe" e o nome dos irmãos que eram palavras muito usadas em nosso dia a dia. Algumas crianças além de reconhecer a escrita dessas palavras também as escreviam corretamente.



Sendo então este vocabulário muito usado e de grande interesse para as crianças, em meados de junho, passei a trabalhar com a escrita dos nomes dos membros da família. Além da escrita de "papai" e "mamãe" deveriam saber seus nomes e as crianças ficaram espantadas em descobrir que papai e mamãe também possuíam um nome.

Aos poucos fomos escrevendo, no chão, com letras de plástico, todas estas palavras. Passamos a usar também a datilologia, que foi introduzida por uma das próprias crianças que trouxe para a sala de aula um folheto contendo o alfabeto sinalizado. As crianças, na sua maioria, ficaram interessadas pela datilologia e fizemos juntos os sinais para todas as letras do alfabeto, falando o nome de cada uma delas.

Passamos assim a utilizar mais este recurso que, naturalmente, recebeu maior preferência de algumas crianças, as quais o aprenderam com facilidade. No momento da produção escrita algumas crianças pediam que eu representasse as letras através da datilologia, outras preferiam usar a fala ou simplesmente não reproduziam o alfabeto digital.

Por volta do fim do ano todos sabiam o nome dos membros da família e alguns escreviam corretamente o nome do pai, da mãe e dos irmãos.

Trabalhamos também no decorrer do ano com a escrita dos nomes de alguns animais, frutas e plantas que eram do interesse das crianças e que elas me pediam para escrever.

3.1.7) O interesse pela escrita

Por volta do meio do ano as crianças pareciam bastante interessadas na escrita, perguntando pelo seu significado e percebendo sua presença em todos os lugares. Ex.: vendo o meu caderno de anotações diárias aberto sobre a mesa, uma das crianças (Daniele) pergunta pela escrita e reconhece o seu nome escrito querendo saber porque estava ali. Outra criança (Carolina) percebeu a escrita quase imperceptível ao fundo de uma figura, querendo saber o que estava escrito.

Esta mesma criança tenta ler uma frase do texto ("Panela de Arroz") apontando para as palavras escritas. Ex.:

frase

escrita:

"Maneco Caneco comeu arroz e foi embora cantando"

a criança lê,

utilizando fala e

"Maneco comeu comeu arroz e foi embora"

gesto, apontando

para cada palavra:

fala fala fala fala fala e gesto

e e e

gesto gesto gesto

Outro fato que nos mostra o interesse das crianças pela escrita foi o seguinte: desde o início do trabalho tivemos uma plaquinha na porta da sala escrito "favor não interromper" e por volta de maio



de 1986 se deram conta desta placa, querendo saber o que estava escrito nela.

Enfim pude perceber, por estes e outros eventos em que não nos deteremos no momento, que as crianças já percebiam a presença da escrita no seu meio e sabiam que ela possuía um significado.

Pude observar, também, que a introdução das letras de imprensa expostas diariamente na sala, facilitou a produção de escrita das crianças. Estas letras de tamanho grande, foram colocadas em uma lousa imantada e as crianças puderam manuseá-las com facilidade. Notei que as crianças consultavam as letras da lousa imantada no momento da produção escrita e outras se interessavam em saber o que elas significavam ou como poderíamos utilizá-las. Aproveitamos para comparar estas letras de imprensa com as letras em cursiva que alguns estavam usando na escola comum que frequentavam. As crianças começavam a perceber que podemos escrever as mesmas palavras com letras diferentes e que isto não alterava o significado.

Ocorreu que algumas crianças só escreviam em cursiva e no momento de utilizar a letra de imprensa ficavam confusas. As letras do alfabeto da lousa imantada serviam também para orientá-las.

O interesse pela escrita não foi observado apenas por mim, mas também por outros professores da instituição e pelas mães das crianças, como já foi dito anteriormente. As mães afirmaram que o interesse pela escrita por parte das crianças havia aumentado significativamente e as mães que não se dispunham a ler sistematicamente para elas estavam se vendo obrigadas a fazê-lo, na medida em que eram muito



requisitadas. Alegavam que os filhos tinham interesse por tudo o que continha escrita "até no sabonete" - afirma uma delas e outra também - "nunca fico sem responder, mesmo que eu não saiba explicar bem o que está escrito, eu invento".

3.1.8) Outras atividades

Outras atividades que ainda foram inseridas neste segundo semestre de 1986 e que perduraram durante o ano de 1987 foram:

- trabalhar com o nome das letras do alfabeto e famílias silábicas (as quais não foram apresentadas de maneira sistemática como ocorre no trabalho com cartilhas, mas de acordo com o interesse das crianças), com o objetivo de chamar a atenção das crianças para a escrita enquanto um sistema de símbolos.

Meu papel foi o de tentar mostrar que uma pequenina parte, a letra, poderia alterar o significado da palavra e que um texto poderia ser segmentado em frases, palavras, sílabas e letras.

Todas as palavras a serem escritas foram sempre de escolha das crianças e negociadas com o grupo.

- incentivar a produção de textos - na medida em que as crianças faziam leitura de textos, mas a produção escrita era mais sobre nomes, procurei incentivar a produção escri-



ta de suas próprias histórias. As crianças deveriam cumprir o papel de escritores da própria história (ver seção V - 5.1).

Algumas vezes elas produziam a escrita da história e a partir daí eu reescrevia o texto criado por elas, tentando mostrar qual seria a forma que o adulto utiliza para escrever suas idéias.

Em meados de 1986 algumas crianças, atentas à escrita passavam o dedo lentamente sobre cada palavra do texto, aparentemente querendo descobrir o seu significado. Parecia que o texto não era mais visto como um todo, possuindo um único significado, mas que possivelmente percebiam que ele podia ser segmentado em palavras, contendo cada uma delas um significado próprio.

Concluindo, tentei desenvolver estas atividades da forma mais natural possível, criando situações reais de escrita, onde o meu papel foi mais o de escriba e leitor que de professor no sentido tradicional.

O que procurei criar em sala de aula foram eventos de letramento ("Literacy Events", conforme Brice-Heath, 1982) no decorrer dos quais as crianças tivessem oportunidade de trabalhar suas hipóteses sobre a escrita.

IV - A ESCRITA DE PALAVRAS

Podemos observar que as produções escritas destas crianças, até meados de 1986, se limitaram a palavras como: nomes de objetos, frutas, animais, nomes dos membros da família e qualquer outro nome escolhido por elas.

Quero enfatizar que a escrita produzida em sala de aula era negociada e a maioria dela de interesse das próprias crianças.

Observando as primeiras produções escritas, pude perceber que cada criança apresentava um ponto de partida e este parecia estar intimamente ligado à sua história de vida e ao meio ambiente em que ela estava inserida, ou melhor ainda, ao contato que ela possuía com leitura-escrita fora e na escola.

Apesar de, segundo relato das mães, a maioria das crianças possuírem pouco contato com leitura-escrita fora da escola devido, principalmente, ao nível sócio-econômico das famílias, foi possível observar diferentes maneiras de representar a escrita como:

1) uso da simbologia utilizada pela fonoaudióloga:

16)



mesa (Clayton - Data: 03/12/85)



2) uso da escrita imprensa maiúscula, a qual era utilizada em sala de aula:

17) T A J boneca (Eduardo - Data: 27/11/85)

3) uso da escrita imprensa minúscula:

18) v m e l cama (Carolina - Data: 05/11/85)

4) uso da letra cursiva

19) *Jairo* Jairo (Leandro L. - Data: 18/03/86)

5) uso de diferentes tipos de letras, inclusive o desenho, em
uma única palavra:

20) *Rrechu* casa (Daniele - Data: 12/11/85)

mesa (Leandro M.

Data: 24/03/86)

As crianças parecem estar representando a escrita a partir da maneira como esta lhes estava sendo apresentada. Em sala de aula usávamos constantemente a escrita imprensa maiúscula e, em casa, é provável que as crianças tivessem um contato maior com a letra cursiva pois, segundo relato das mães, as crianças tinham acesso a receitas culinárias, recados e cartas escritas por elas, quando não a material escolar de irmãos.

As professoras das escolas comuns, frequentadas paralelamente pelas crianças, usavam igualmente a letra cursiva, segundo foi possível observar em visita a essas escolas.

No caso de Carolina (item 3), aparece o uso da letra de imprensa minúscula que não era frequente entre as crianças e também não era o tipo de letra utilizada em sala de aula. Mas é possível se justificar tanto pela escola de ouvintes, como pelo contato que a criança possuía em casa, com livros e cartilha do irmão mais velho.

E quanto à simbologia utilizada pela fonoaudióloga (ver anexo) desde o início da reabilitação destas crianças, esta passou a ser substituída pelas letras do alfabeto quando iniciamos este trabalho de contato com material escrito.

Sabemos, segundo os trabalhos de Emília Ferreiro e colaboradores, que o contato com leitura-escrita tem um papel fundamental no

processo de aquisição da escrita de crianças ouvintes e o mesmo parece ocorrer com essas crianças não ouvintes. Parece-me que este contato também exerce grande influência no modo como a criança não ouvinte vai pensar a escrita.

Encontramos crianças utilizando inicialmente apenas a simbologia apresentada pela fonoaudióloga para representar a sua escrita. Isto pode ser consequência do fato de a criança não possuir contato com leitura-escrita fora da escola.

Vejamos:

22)



bola

23)



casa

24)

Casinha

casinha (Clayton - dez./85)

A maneira de pensar a escrita se restringia ao uso da simbologia pois, esta era, praticamente, a única forma escrita com a qual a criança possuía contato.

Clayton pertence a uma família que passa grandes dificuldades financeiras, sendo que os pais possuem o primeiro grau incompleto (até 5a. série). Segundo relato da mãe, a criança não possuía nenhum contato com leitura-escrita em casa. E na escola, desde o início da reabilitação, este contato se deu através dessa simbologia.

Podemos observar também, na produção escrita de Clayton, que para a escrita do diminutivo ele diminuiu o tamanho de sua escrita, como se esta estivesse relacionada com o tamanho do objeto (o que acontece também com crianças ouvintes, Emília Ferreiro & Teberosky (1979)).

De certa forma, Clayton tenta relacionar sua escrita com os sons da palavra em questão, porém utiliza-se da simbologia conhecida e

não das letras do alfabeto. Podemos notar na escrita da palavra "bola" o uso "correto" desta simbologia, não aparecendo a representação das vogais, a serem representadas em diferentes cores, uma vez que a criança estava utilizando lápis preto. (Esta simbologia se propunha a representar graficamente os sons e não as letras). Assim, o símbolo " { " representaria o som [ɣ] que, na escrita do português pode ser representado pelas letras "x" e "ch" e o símbolo " — " representaria o som [s] que, na escrita do português seria representado pelas letras "s", "ss" ou "c", "ç", etc. Para as vogais a representação se fazia através de algumas cores determinadas como: "o" seria representado pela cor verde e "u" pela cor marrom. Então, a sílaba "su" seria representada por um traço " — " na cor marrom e a sílaba [ɣo] ("cho" ou "xo") por uma linha curva " { " na cor verde (ver anexo I)).

Em um grupo de sete crianças, somente uma parecia pensar que as letras representavam sílabas. Esta criança, filho de pais com nível universitário, tinha muito contato com leitura-escrita em casa e apresentava um bom desenvolvimento de fala, pois os pais não aceitavam o gesto e exigiam que a criança usasse somente a fala para se comunicar.

Vejamos:

25) A P casa

26) TR mesa

27) A j j batata

28) T A j boneca (Eduardo - nov./85)

Após escrever, apontando para sua escrita a criança lia silabando. Exemplo: ba ta ta apontando para cada letra escrita.

Eduardo parece estar utilizando uma letra com valor de uma sílaba (o que ocorre também com crianças ouvintes, Emília Ferreiro & Teberosky (1979)), porém essas letras não correspondem aos seus valores sonoros convencionais. E o uso das mesmas parece ser aleatório uma vez que a criança usa a letra "A" e "j" para uma mesma sílaba ("ca" em casa e boneca), a letra "T" para sílabas diferentes ("me" e "bo" em mesa e boneca) e a letra "j" também para sílabas diferentes ("ta" e "ca" em batata e boneca).

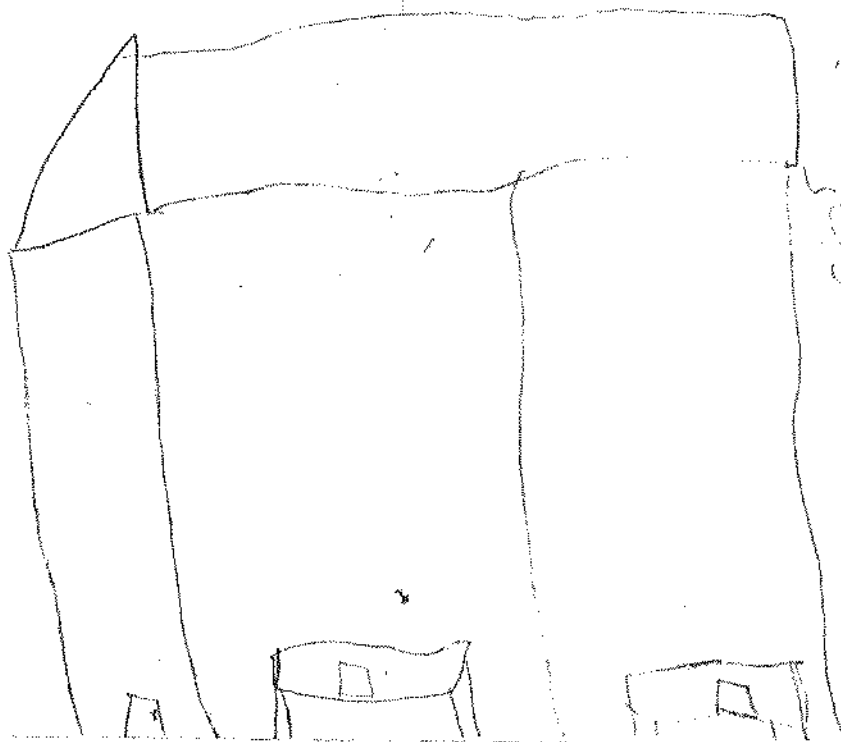


A criança parece estar se familiarizando com as letras do alfabeto. É possível que, pela falta de audição, ela esteja relacionando a escrita à leitura labial, produzindo uma letra para cada movimento labial, independente do seu valor sonoro.

Outras crianças usaram consistentemente o desenho quando se lhes pedia para escrever algo, escrevendo somente o seu nome próprio. Vejamos os exemplos a e b abaixo:



EXEMPLO - 8)



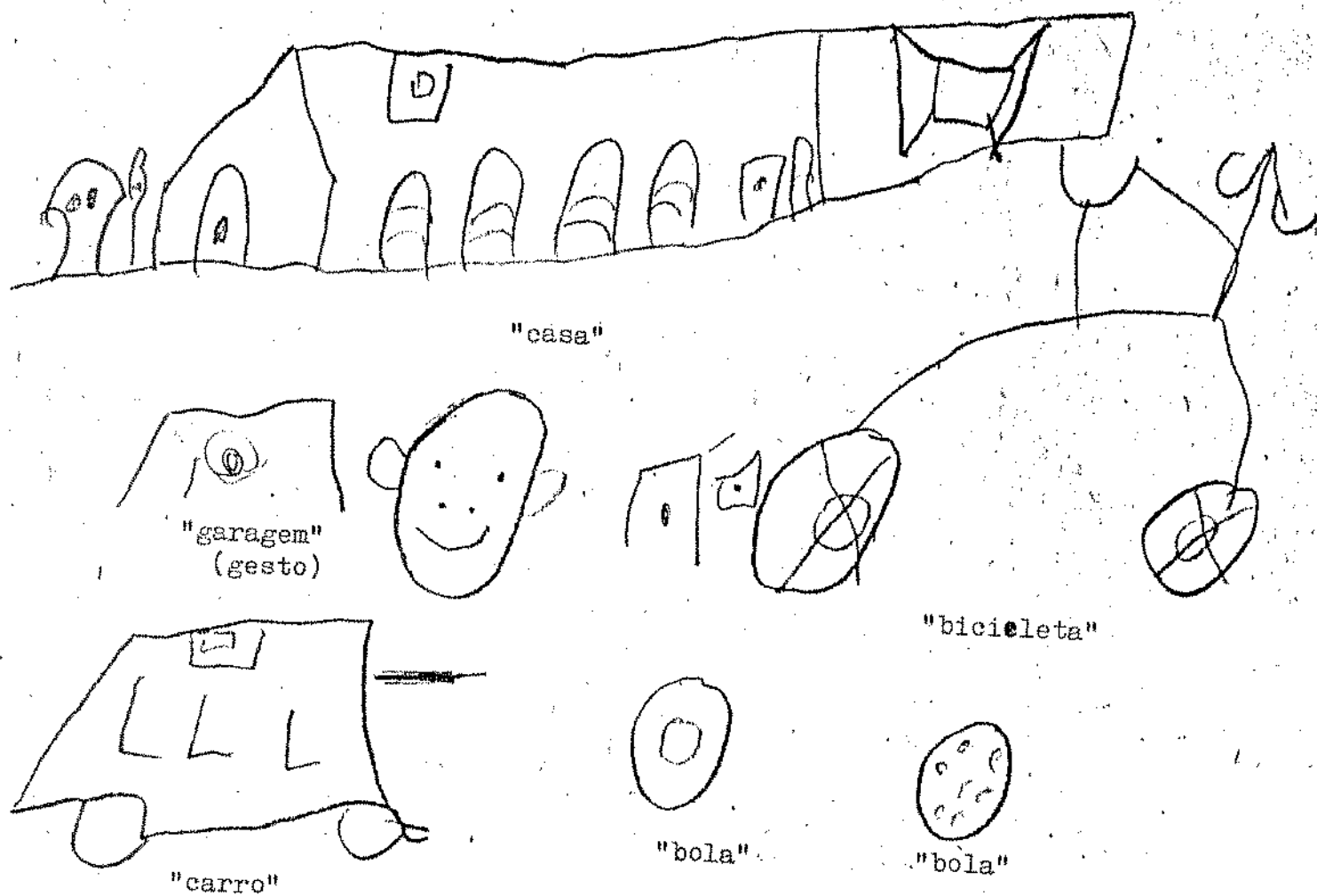
LEANDRO
S.





ALPINA

EXEMPLO - b)



Ana Paula



Podemos observar que cada criança parece estar pensando a escrita a seu modo e este modo está aparentemente ligado ao contato que ela possui com leitura-escrita, ou com a forma como esta lhe está sendo apresentada, ou ainda, com o fato de serem não ouvintes.

A partir destas primeiras produções escritas podemos perceber que as crianças não ouvintes, assim como as ouvintes, pensam sobre leitura-escrita, levantando também suas hipóteses a este respeito.

4.1 - ALGUMAS HIPÓTESES LEVANTADAS PELAS CRIANÇAS NÃO OUVINTES

Observando a presença constante da simbologia utilizada pela fonoaudióloga na produção escrita de algumas crianças e sendo mínimo o contato com leitura-escrita em casa, percebi o quanto era necessário intensificar este trabalho em sala de aula.

Passsei então, a utilizar diariamente livrinhos de histórias infantis, lendo para as crianças e deixando que elas os folheassem à vontade (ver seção III - 3.1). E até meados de 1986, continuei incentivando a produção escrita de palavras, criando situações que propiciassem esta atividade em sala de aula, partindo sempre do interesse das crianças.

Vejamos algumas produções obtidas ainda entre maio/junho de 1986, que parecem ilustrar diferentes maneiras de encarar a escrita.

Como já falei anteriormente, a simbologia utilizada pela fonoaudióloga aparecia constantemente na produção escrita das crianças. Clayton foi a criança que mais nos chamou a atenção no uso desta simbologia, pois o fazia com frequência e levou mais tempo que as outras crianças (cerca de um ano mais ou menos) para fazer uso somente das letras do alfabeto, com as quais ele vinha tendo contato desde o início do ano.

Vejamos a sua produção escrita:

29)

o o o



borboleta

30)

o i

boi

31)



leite (Clayton - jun./86)



Podemos observar que a criança utiliza um símbolo para cada sílaba e no momento da leitura ela confirma isto, apontando para cada elemento de sua escrita e silabando.

No exemplo 30 (para a escrita de "bol"), é possível que a sua representação não seja para a vogal "o" mas sim para o símbolo utilizado pela fonoaudióloga, no qual o círculo representa o fonema /p/. Na verdade, a criança deveria representar o fonema /b/ e não /p/, porém ambos são bilabiais diferenciados pelo traço de sonoridade. Em se tratando de uma criança não ouvinte, é natural o uso da leitura dos lábios, a qual não é suficiente para a discriminação do traço de sonoridade. Sendo assim, uma criança não ouvinte que não conhece a escrita da palavra, provavelmente, não encontrará diferença entre os fonemas /b/ e /p/. Portanto, é provável que Clayton esteja escrevendo a partir da leitura labial.

Parece natural entre crianças não ouvintes, ocorrer a relação escrita/movimento dos lábios, ou seja, a escrita acontece a partir da leitura labial que a criança é capaz de fazer. Isto reforça o que dissemos anteriormente a respeito de Eduardo (exemplos 25, 26, 27, 28).

Na escrita da palavra "borboleta" a criança parece agir da mesma forma, usando a representação do fonema /p/ e não do fonema /b/. E temos ainda o acréscimo de uma sílaba sendo que, no momento da leitura, a criança emitia o seguinte:



o o o ↓ ↗
po po po le ta

Este fato é comum acontecer na fala de crianças não ouvintes, principalmente, no caso de palavras em que há sílabas repetidas. Devido à falta de audição, a criança se confunde na repetição, acrescentando mais sílabas às palavras.

Encontramos ainda, outras crianças usando esta simbologia, porém utilizando também as letras, os numerais e o desenho na sua produção escrita. É o caso de Leandro M.. Foram apresentadas à criança duas figuras: uma estrela maior, uma menor e pedimos a ela que escrevesse. Ela apontou para a primeira figura e falou, usando gestos, "estrela grande" e para a segunda figura falou, usando gestos, "estrela pequena", depois escreveu o seguinte:

32) J O 8 →  1 O estrela grande

33)

H O Y θ m̃g

estrela pequena

Outros exemplos produzidos na mesma data:

34)

0 J 7 θ i a

patinho

35)

Q 4 1 U A Õ

galo

Em seguida, foram apresentadas três figuras de um mesmo pato e a criança produziu o seguinte:

36)

101 A A 7 6 0 03

patos (Leandro M. -
Jun./86)

Observando estes dados encontramos no exemplo 32, "estrela grande" e no exemplo 33 "estrela pequena" o uso das flechas " → " " ~→ " que fazem parte desta simbologia, porém na maioria das palavras escritas encontramos as letras, números, desenhos e até o "til" (exemplo 35). Estes são elementos com os quais a criança vinha tendo contato em sala, diariamente.

No exemplo 32, "estrela grande", observamos o uso do desenho juntamente com as letras e numerais podemos observar, no início desta seção (ex. 21), que Leandro M. também faz uso do desenho para representar a escrita da palavra "mesa".

Leandro M. parece estar se utilizando na escrita, assim como na sua linguagem verbal-gestual, de todos os recursos que conhece (letras, numerais, desenhos).

No exemplo 36 (patos), foram apresentadas três figuras iguais de pato para que a criança escrevesse a palavra no plural. Ela olhou as figuras e disse: "pato". Em seguida, pedimos a ela que escrevesse a palavra. Depois perguntamos pela sua escrita e ela respondeu: "pato" e mostrou com a mão o número três (mostrou três dedos).

O adulto respondeu: "três patos"! E Leandro M. acrescentou o numeral três à sua escrita.

Leandro M. parece conhecer numerais associando-os à quantidade que representam, porém é possível que, no momento da escrita, ele não esteja diferenciando letras e numerais, pelo fato de usar ambos ao mesmo tempo (exemplos 32 e 36), inclusive, o desenho.

Leandro M. pode também ter utilizado o numeral para representar o tamanho do objeto (exemplo 32 - "estrela grande") e o plural (exemplo 36), associando estrela grande à quantidade máxima conhecida por ele, até o momento (número 10) e patos à quantidade de figuras apresentadas (número 3). Note que para o exemplo 33 "estrela pequena", a criança utiliza um menor número de caracteres.

O uso do desenho na produção escrita de Leandro M. pode significar que a criança está se utilizando de mais um recurso para representar a sua idéia e não necessariamente, que ele não discrimina desenho e letras do alfabeto.

Embora pareça que a criança não esteja diferenciando o uso destes elementos (letra, numerais e desenho), o que ocorre também com crianças ouvintes (Emília Ferreiro & Teberosky, 1979) ela não os utiliza de maneira aleatória, mas de maneira coerente e representativa de sua idéia.

O fato de a criança utilizar na sua produção escrita todos os recursos de que dispõe, e não somente as letras do alfabeto, talvez, possa se justificar em função destas não serem suficientemente significativas para ela, a ponto de representar suas idéias, como são os numerais e desenhos. E, também pelo fato de utilizarmos diferentes recursos para nos comunicarmos, parece natural que a criança utilize o mesmo mecanismo na sua produção escrita.



Observando os dados de Leandro M., notaremos que a sua maneira de representar a escrita difere da maneira de Clayton, pois o primeiro faz muito menos uso da simbologia utilizada pela fonoaudióloga, enquanto o segundo se utiliza apenas deste recurso.

Contudo, Clayton parece estar fazendo uma relação letra (simbologia)/som (leitura labial), ou até, associando a escrita ao número de vezes que se abre a boca para pronunciar uma palavra, o que não ocorre com Leandro M..

Encontraremos também o uso de outros recursos para representar a escrita como a utilização das letras do próprio nome. Exemplo:



37)

NIELE

borboleta

38)

ANENL

pato

39)

ANIELE

gato

40)

E EANI ANPEUL ANIEUE

patos

(Daniele - Jun./86

No exemplo 40, foram apresentadas três figuras iguais de pato e a criança escreveu três palavras, uma abaixo de cada figura e ao terminar sua produção faz o gesto para o número três falando "pato".

Daniele utiliza um recurso diferente de Clayton e Leandro M., pois nesta época ela estava escrevendo o seu nome próprio e parece utilizar as letras do mesmo para escrever diferentes palavras. Este fato ocorre também com crianças ouvintes (Emília Ferreiro & Teberosky, 1979).

Em um primeiro momento, Daniele utilizou-se das combinações das letras de imprensa e cursiva (ver início desta seção, exemplo 20). Neste momento, conhecendo a escrita do seu nome em letra de imprensa maiúscula, prefere variar a combinação destas letras.

Podemos observar pelos dados destas três últimas crianças citadas (Clayton, Leandro M. e Daniele) que Leandro M. e Daniele estão utilizando diferentes recursos para representar a escrita, porém é possível que a maneira de pensá-la não seja muito diferente, pois ambos não modificam o número de letras para a escrita de dissílabos e trissílabos ("galo", exemplo 35 e "patinho", exemplo 34 - Leandro M. e "borboleta", exemplo 37 e "pato", exemplo 38 - Daniele), enquanto Clayton já faz esta diferença ("borboleta", exemplo 29 e "leite", exemplo 31).

Vejamos agora outra criança que se utiliza, assim como Daniele,
le, das letras do nome próprio:

41)

A O L I O

gato

42)

A O I L O

pato

43)

O A I

boi

44)

O I A O

borboleta

45)

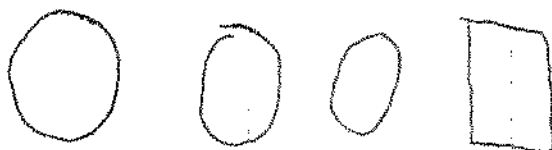
O I I O L

galinha (Carolina - Jun./86)

Carolina nesta época estava muito interessada pela escrita de seu nome (Maria Carolina) e parece ter se utilizado destas letras, em combinações variadas, para representar diferentes palavras.

No prazo de um mês, antes dos exemplos transcritos acima, a criança utilizava-se da simbologia usada pela fonoaudióloga:

46)



hipopótamo

(Carolina - maio/86)

Segundo este dado e a partir de outros que foram apresentados (ver Leandro L. na seção III - 3.1), notamos que as crianças usavam ora as letras do alfabeto, ora a simbologia que representa os fonemas, o que mostra uma certa oscilação na sua produção escrita. Foi possível perceber, no entanto, que as crianças pareciam estar optando, aos poucos, pelo uso das letras do alfabeto.

Com o objetivo de incentivar o uso das letras, além do contato com livros de histórias infantis, foi introduzida na sala de aula, por volta de maio, a lousa imantada contendo o alfabeto. Durante o segundo semestre de 1986, pudemos observar que as crianças a estavam consultando ativamente, no momento da produção escrita.

O uso do alfabeto digital (sinais manuais correspondentes a cada uma das letras do alfabeto), trazido para a sala de aula por uma das crianças, também muito contribuiu para o contato com as letras. A



partir de sua introdução, as crianças tiveram oportunidade de aprender o nome de cada letra, sua representação escrita e manual.

As crianças passaram a utilizar as letras do alfabeto com maior frequência. No entanto, encontraremos crianças, ainda no final do ano de 1986, utilizando-se da simbologia mencionada.

Temos ainda o caso de Leandro L. que, pelo fato de estar frequentando paralelamente a escola comum, no nível pré-primário, onde a professora estava utilizando uma cartilha e fazendo maior uso da letra cursiva, produz a escrita de vogais e ditongos (ver exemplos 1 e 2, na seção III - 3.1). Apesar da influência da escola comum ter sido fortemente marcada pelo uso das vogais, a criança também se utilizava da simbologia apresentada pela fonoaudióloga.

Vejamos os exemplos que se seguem:

47)



pato

48)



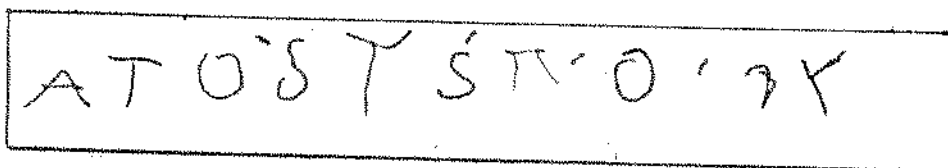
borbleta (Leandro L. - jun./86)

A criança parece estar associando um segmento para cada sílaba pois, no momento da leitura a criança apontou para os elementos de sua escrita e silabou. Portanto, assim como Clayton (nesta mesma seção, Leandro L. parece estar fazendo uma associação letra (simbologia)/som (leitura labial)).

Outro dado que nos parece interessante ressaltar é o caso de Ana Paula, pois ela apresenta, ainda, uma outra maneira de pensar a escrita.

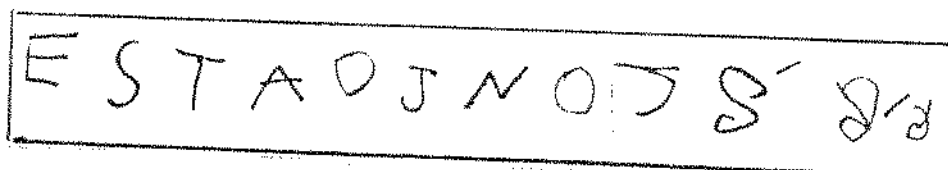
O recurso utilizado por Ana Paula é o de preencher todo o espaço da folha em branco com letras. Foi dada uma ficha à criança onde ela deveria escrever uma palavra de sua escolha. Vejamos:

49)



mamão

50)



banana

(Ana Paula - jun./86)

É possível que a criança esteja supondo que, para se escrever algo, é necessário ocupar todo o espaço em branco do papel. Este fato também ocorre com crianças ouvintes que em determinado momento de sua aquisição de escrita agem da mesma forma (Mayrink-Sabinson, em elaboração).

Ana Paula, assim como Leandro que faz uso do "til", parece colocar acentos sobre as suas letras. Talvez isto se dê pelo contato

diário, em sala de aula, com a escrita: estes são pequenos detalhes da escrita percebidos pelas crianças.

Em um momento posterior, Ana Paula produz o seguinte:

51)

A I M

pato

52)

E A T R O T O M, R

leão

53)

M I A O R

patos

54)

O A T R E F M R N

boi (Ana Paula - jun./86)

Estes dados foram obtidos num mesmo dia e podemos notar que a criança já não se preocupava, então, em preencher todo o espaço da folha. É possível que ela tenha percebido que isto não é necessário para que se escreva algo, provavelmente através do contato com a escrita produzida por colegas e professora.

Observando os exemplos notaremos que, para a escrita de "leão" e "boi", a criança utilizou o mesmo número de letras, porém, o mesmo não acontece para a escrita de "pato" e "patos": Ana Paula se utiliza de um maior número de letras para a escrita do plural. É possível que, pelo fato de terem sido apresentadas três figuras iguais de pato, a criança ache necessário colocar um maior número de letras para representar o plural.

Podemos observar também que a criança utilizou um maior número de letras para representar as palavras "leão" e "boi" do que para "pato" e "patos". Isto pode significar que ela está associando a quantidade de letras ao tamanho do objeto, no caso ao tamanho do animal pois, leão e boi são animais maiores do que pato.



ALP

Gostaria de apresentar ainda, a produção escrita de Eduardo que difere da produção de outras crianças pois, nesta mesma época (maio/junho de 1986), ele estava usando somente as letras do alfabeto e escrevendo de maneira bem próxima à forma convencional. Vejamos:

55)

galo (kalo)

56)

gato (kato)

57)



pato (pato)

58)



leite (leite)

Ao lado das palavras escritas aparece a transcrição fonética da fala de Eduardo para que possamos perceber a relação escrita/oralidade que essa criança parece fazer.

Eduardo, como já foi dito anteriormente, tinha um contato maior com leitura/escrita em casa e os pais não admitiam o gesto, exigindo somente o uso da fala.

Pelos dados acima, podemos observar uma tentativa de relacionar a escrita à sua fala. Parece que a criança, assim como os ouvintes, foi levada a relacionar a escrita com a oralidade. E sendo sua

fala diferente da fala de um ouvinte, Eduardo usa as letras que correspondem aos sons que ele é capaz de perceber ou captar pela leitura labial.

Sendo assim, como a criança não produz a oclusiva velar sonora, mas sim a não sonora correspondente, utiliza-se da letra "c", que pode representar na escrita o som que consegue produzir (ver exemplos 55 e 56). Sendo portador de perda auditiva profunda, minha hipótese é de que Eduardo esteja se baseando mais na leitura labial e de detalhes do gesto vocal que numa percepção auditiva para fazer essa relação, tranquila até certo ponto para um ouvinte - a relação letra/som. Isto explicaria, talvez, sua escrita para "leite" - o gesto vocal executado na emissão do ditongo [eɪ] sendo transcrito pela letra "a".

Portanto, assim como Clayton faz a relação escrita/leitura labial, Eduardo também parece fazê-la com a diferença porém, de que o primeiro parece estar pensando a escrita como silábica e o segundo como alfabética.

Fatos semelhantes aos discutidos acima não são privilégio de crianças não ouvintes; também as crianças ouvintes, ao fazerem a relação escrita/oralidade, cometem os chamados "erros ortográficos", pensando a escrita como mera transcrição da fala (ver Cagliari, 1985 e Abaurre, 1986 e 1987).

Eduardo é uma criança que apresenta dificuldade motora, o que dificultava sua produção escrita principalmente, na forma cursiva. Apesar disso, a criança insistia em utilizar este tipo de letra, talvez por incentivo da professora da escola comum e também da mãe.



Finalizando, gostaria de enfatizar que uma das preocupações, nesta época (meados de 1986), era incentivar o contato com as letras do alfabeto, com o objetivo de serem utilizadas no lugar da simbologia representativa dos fonemas introduzida pela fonocaudióloga.

Este trabalho de introduzir esta simbologia, justificado pelo método oralista, está no momento, sendo muito questionado na instituição, pois, não deixa de ser um código arbitrário, convencional que deverá ser aprendido e decorado pelas crianças não ouvintes. Os adeptos do método oralista acreditam que esta simbologia facilitaria o processo de aquisição dos fonemas pela criança não ouvinte, mas na verdade isto parece dificultar o processo de alfabetização uma vez que essa simbologia deverá ser substituída pelas letras do alfabeto. Uma criança que não possui amplo contato com leitura-escrita, provavelmente, usará esta simbologia para representar a sua escrita (caso de Clayton).

Sabemos que, embora se acredite que este trabalho possa facilitar a aquisição da fala, isto não garante o desenvolvimento da linguagem oral. Todas as crianças haviam passado por este método e a maioria não estava se expressando oralmente de maneira inteligível.

4.2 - A ESCRITA COMO UM FENÔMENO VISUAL

Sabemos que a escrita é uma forma visual da linguagem (Smith, 1973; pag. 71) o que vem a ser muito significativo para crianças que não dispõem da audição e que acabam se utilizando de uma linguagem baseada, praticamente, no visual (linguagem através de gestos e dramatização).

Parece natural que a criança não ouvinte se utilize com maior facilidade de uma linguagem visual do que oral, e a escrita, se considerada não como a transcrição da fala, mas como uma forma visual da mesma, poderá ser aprendida facilmente.

Se conseguirmos deixar as influências que a escola exerce sobre nós a respeito do conceito de leitura-escrita e tentarmos pensar a escrita como uma modalidade visual da linguagem, até certo ponto independente da fala, poderemos observar que a escrita vem inserida dentro de um contexto e muitas vezes, um contexto visual. É assim que a vemos nas ruas, inserida em cartazes, e nos livros, em meio à figuras, desenhos e símbolos.

Maurício Gnerre nos lembra que estamos em contato com diferentes formas de comunicação visual que não consideramos escrita: "O que nós consideramos "escrita" coexistiu durante milênios com outras formas de comunicação visual que não consideramos "escrita" (Gnerre, 1985; pag. 31).

Parece que não nos damos conta da importância destes elementos, que coexistem com a escrita, para a nossa leitura.

Em função da falta de audição, parece que o não ouvinte explora intensamente o contexto visual a que está exposto, captando detalhes que, muitas vezes, nós ouvintes não percebemos ou dos quais não nos damos conta.

Uma característica comum observada nestas crianças em sala de aula foi a percepção de pequenos detalhes dentro da própria classe, nos colegas, na professora e até na forma escrita de cada um. Por exemplo, ao observarmos uma figura catalogada em um dicionário ilustrado (pertencente à instituição) uma das crianças se deu conta do carimbo e rubrica do autor colocados discretamente no canto inferior da folha, perguntando por seu significado.

Quando apresentávamos figuras em sala, com o objetivo de esclarecer os assuntos tratados, figuras que continham, às vezes, uma escrita muito discreta (em letras bem pequenas, as quais não foram retiradas para não se perder a figura), as crianças observavam essa escrita e queriam saber o seu significado, fazendo perguntas a respeito.

Este fato pode também ter sido consequência do trabalho de contato intenso com leitura-escrita realizado em sala de aula, através do qual as crianças perceberam que a escrita possui um significado e comunica algo.

Portanto, parece que a mesma curiosidade e percepção visual que as crianças demonstravam para com os objetos e fatos, existia também para com a escrita. Detalhes da escrita que, para nós, adultos alfabetizados, seriam muito pouco relevantes ou ainda, nem observados, pareciam ser significativos para as crianças. Por exemplo: Ana Paula

em 04/09/86, durante a produção escrita de um cartaz, referente à nossa ida à lanchonete, escreveu o seguinte:

"FA^oAT"

(ver cartaz da lanchonete na seção anterior). Na tentativa de escrever "fanta" a criança utiliza-se também de recursos presentes na escrita, mas não considerados parte dela. Basta observar o rótulo de uma garrafa deste refrigerante para verificar a semelhança da produção escrita de Ana Paula, que apresenta, inclusive, os mesmos detalhes. Em geral, os adultos alfabetizados não se atêm aos pequenos detalhes da escrita ou do contexto em que esta aparece. As crianças, porém, os observam atentamente, os reproduzem, demonstrando, assim, ver neles algo de significativo.

Outro fato que parece confirmar a acuidade visual das crianças para os detalhes foi observado no momento em que desenharam sobre a ida à lanchonete, algumas crianças produziram o seguinte (ver desenhos da lanchonete a seguir): Leandro L. e Leandro M. escreveram "TO-TO". Esta escrita aparece dentro de quadrados, aparentemente uma tentativa de escrever o nome da lanchonete (TOP STOP) que aparecia escrito nos vidros que a cercavam.

Eduardo, como já citei anteriormente, escreve espelhado, exatamente como estávamos vendo a escrita do nome da lanchonete pelo lado de dentro das portas envidraçadas: repito aqui o cartaz da lanchonete e o desenho da mesma.



Observando os dados obtidos até então (meados de 1986), podemos constatar que as crianças estavam pensando sobre leitura-escrita cada uma à sua maneira, dependendo também do contato que possuíam em casa com material de escrita.

Concluindo, encontramos um interesse muito grande, por parte das crianças, pelo visual e pelos detalhes do contexto em que a escrita está inserida. Talvez mais do que interesse, elas eram capazes de observar e perceber detalhes específicos acompanhando a escrita e estes detalhes eram, muitas vezes, reproduzidos no momento da produção, o que sugere serem significativos para as crianças.

Temos, então, crianças utilizando a simbologia usada pela fonoaudióloga, outras utilizando as letras do alfabeto e outras o desenho. E em meio a estas diferenças, encontramos semelhanças tanto de criança para criança como de criança não ouvinte para criança ouvinte.

Entre os não ouvintes encontramos crianças fazendo a relação escrita/oralidade, baseando-se aparentemente na leitura labial e em detalhes observáveis do gesto vocal (Clayton e Eduardo). Assim como crianças relacionando a escrita aos objetos que tentavam representar, usando maior número de letras/sinais gráficos para representar objetos maiores ou em maior quantidade, como nos exemplos 52 e 54 (Ana Paula) e 36 (Leandro M.) da mesma forma que crianças ouvintes parecem fazê-lo.

Pudemos observar a relação da escrita ao tamanho do objeto, fato que ocorre também com os ouvintes (Clayton e Ana Paula nesta mesma seção). E tivemos ainda, a influência da escola comum na produção



escrita de Leandro L., na qual pudemos observar o uso de ditongos para representar diferentes palavras.

Cada criança parecia estar "interagindo" com a escrita e tentando compreendê-la a seu modo. Parece relevante considerar que as produções escritas variavam num prazo de tempo muito curto, às vezes, em um mesmo momento para uma mesma criança.

Considerando os dados analisados até o momento, podemos perceber que as crianças pareciam se utilizar da escrita, assim como se utilizavam de sua linguagem verbal-gestual. Assim como relatavam, cada um à sua maneira, fatos vivenciados também utilizavam a escrita, cada um à sua maneira, para representar estes fatos. Enquanto alguns utilizavam fala e gestos para se comunicar, outros somente gesto, ou desenhos e dramatização. O mesmo parecia ocorrer no processo de aquisição da escrita, no qual cada um utilizava-se dos recursos de que dispunha. E todos estes recursos utilizados foram negociados e respeitados no decorrer do trabalho.

Apesar das diferenças e semelhanças, foi possível realizar este trabalho respeitando-se a maneira de pensar e representar a escrita de cada criança individualmente.

V - A ESCRITA DE TEXTOS

5.1 - As Primeiras Produções de Texto

Para o segundo semestre de 1986, como já citei na sessão III - 3.1, passei a incentivar a produção escrita de textos. As crianças deveriam escrever sobre as histórias lidas em sala de aula e também sobre as histórias contadas por elas.

Outra atividade, paralela às atividades propostas por Ferreiro & Teberosky (1979) e Ferreiro & Gomez Palacio (1982), foi a produção escrita de frases dadas. Nas atividades de gravação era proposto à criança escrever algumas palavras e finalmente uma frase. A produção escrita destas frases também foi considerada na análise dos dados que se seguem.

Inicialmente, acreditei que os meus dados se concentrariam nestas atividades pois, o meu objetivo era gravar estas crianças em quatro períodos (início e final do primeiro semestre de 1986 e início e final do segundo semestre do mesmo ano). Porém, percebi com o decorrer do trabalho, principalmente durante o ano de 1986 quando as atividades de leitura-escrita se intensificaram e as hipóteses das crianças assim como seu interesse pela escrita começaram a se manifestar, que as minhas observações diárias continham dados muito mais relevantes a respeito do desenvolvimento do processo de alfabetização destas crianças do que as atividades de gravação. Portanto, a minha análise não se

concentrou apenas nos momentos de gravação, mas, principalmente, nos dados obtidos no contato diário com as crianças.

5.1.1.) Textos produzidos a partir de uma frase dada ou de uma história lida

É importante ressaltarmos a diferença entre as produções espontâneas e as não espontâneas (a partir de um modelo dado) destas crianças pois, parece muito significativa principalmente, no que diz respeito à ordenação de palavras.

Vejamos a produção escrita de uma frase dada:

Para a escrita da frase "O gato come pão" a criança produz o seguinte:

59)

59)

ao
dia
pa

-

"gato"

-

"come"

-

"pão"

(Leandro L. - set./86)

Após a produção escrita a criança apontou para cada palavra e falou:

"gato", "come" (fazendo também o gesto), "pão".



Podemos observar que a criança respeita a ordem convencional do português (N-V-N De Lemos, 1982), calcada na escrita e não na oralidade porém, isto pode ocorrer em função desta ter sido apresentada na fala do investigador, pois a criança parece não respeitá-la na produção de textos espontâneos (como veremos a seguir). A partir deste fato podemos considerar que a linguagem estava se constituindo na interação adulto-criança, na qual ocorria uma negociação de ambas as partes pois, o adulto falante tentava utilizar diferentes recursos (além da fala) para se fazer entender. E por sua vez, a criança utilizando-se também de diferentes recursos para se comunicar esforçava-se em usar a fala, levando em consideração seu interlocutor falante-ouvinte.

Na medida em que a ordem N-V-N foi apresentada à criança, pela fala do adulto, ela tenta reproduzi-la na escrita. Na sua produção espontânea essa ordem será outra.

Há um esforço de ambas as partes (adulto e criança não ouvinte) para que a linguagem se constitua em "ação sobre o outro", possibilitando assim, a comunicação. Quanto ao seu outro aspecto, a linguagem enquanto estruturação do pensamento, "ação sobre o mundo", aparecerá de forma mais evidente na produção dos textos espontâneos.

O mesmo pode ser observado no caso de Leandro M. ou seja, a criança parece usar a ordem convencional (N-V-N) para frases fornecidas pelo adulto, mas não para um texto espontâneo.

Para a escrita da frase dada "mamãe comprou um livro", a criança produz o seguinte:

60) M A M A E - mamãe

60)

o c o s s - comprou

na n d e l - um

nd el ha - livro

(Leandro M. - nov./86)

A criança aponta para a sua escrita e emite as palavras relacionadas, utilizando-se também do gesto.

Podemos observar que a criança respeita a ordem convencional do português porém, na sua produção espontânea (ver sessão V - 5.1.2), esta ordem será outra.

Para a escrita desta mesma frase dada temos uma outra produção escrita:

61) Maria Olga
mamãe

Ronoma
dinheiro comprou

Mazari
livro

(Carolina - nov./86)



Foi pedido à criança para ler a sua escrita. Ela falou:

"mamãe", "dinheiro comprou" (fazendo gesto para dinheiro), "livro".

Convém explicar que como utilizávamos o gesto de dinheiro para o verbo comprar, a criança falou e fez gesto para a palavra "dinheiro" e depois repetiu o verbo.

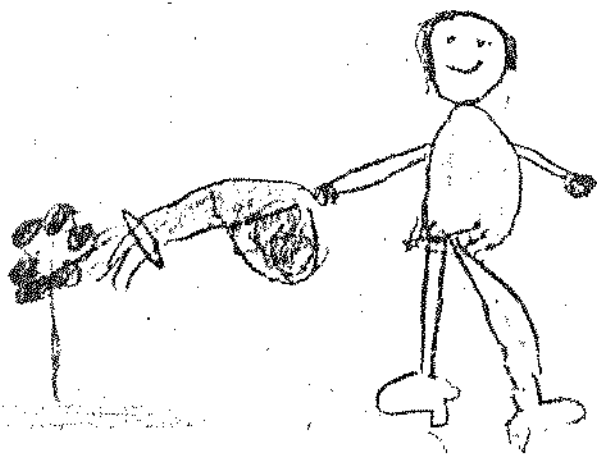
(O que parece interessante aqui é o uso do nome da mãe para representar a palavra "mamãe". Embora a criança conhecesse a escrita das palavras "papai" e "mamãe", preferiu utilizar o nome de cada um deles. A explicação para isto talvez esteja no fato de a criança estar aprendendo a escrita do nome destas pessoas e principalmente, por ter descoberto recentemente que o pai e a mãe também possuíam um nome próprio. Este fato ocorreu também com o nome do pai).

Podemos observar que a criança utilizou a ordem convencional do português nesta frase dada, o que não ocorreu na reprodução de uma história lida, como veremos a seguir.

Após termos lido uma história infantil ("A Flor" - ed. Ática), foi sugerido às crianças que escrevessem sobre a leitura e Carolina produziu o seguinte:

~~tiada~~ / ~~tiada~~ + sasa - mea - mea - flor
 62) terra menino
 (gesto) (fala) flor
 (fala e gesto)

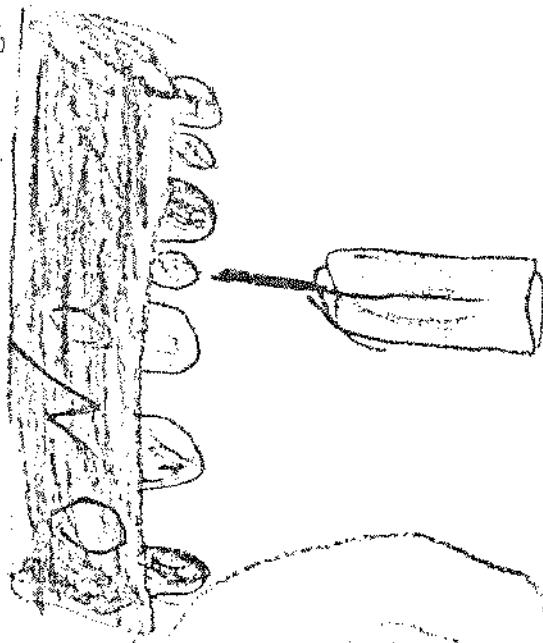
mona - paulo - mama -
 bonita PAPAI
 (fala e gesto) (fala) pega flor morreu
 (fala e gesto)



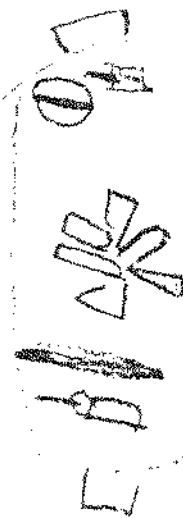
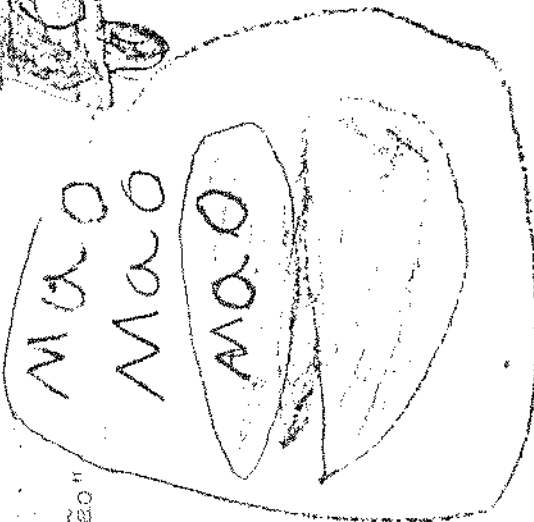
MARIA CAROLINA
 12/11/86

maria catolima

fala coca-cola e faz gesto para
beber



fala:
peça "pão"



"batata frita"

"sanduiche do
Leandro M."



Em seguida perguntamos pela sua escrita e através de gestos ela tentou explicar o seu texto, dando significado a cada palavra escrita. O que pude entender foi o seguinte:

As quatro primeiras palavras se referem à história do livrinho que havíamos lido, tendo a intenção de significar: "O menino plantou a flor na terra e a flor ficou bonita".

E as duas últimas palavras se referem a um fato paralelo ao da história, vivido pela criança. Ela explica que o pai (cujo nome é Paulo) apanhou a flor do jardim da sua casa e esta flor morreu. (Apesar de a criança ter escrito o nome do pai, no momento da explicação, ela falou "papai" e não "Paulo".)

Podemos observar que a criança está relacionando a história lida para ela com um fato vivido por ela, o que nos mostra que a criança não ouvinte também é capaz de relacionar o que lê e escreve à sua vida.

(A interpretação do texto foi possível pois, na medida em que a criança nomeava cada palavra escrita, ela também ia explicando através de gestos e dramatização a sua idéia.

O fato de ter contato com a família, conhecer fatos da casa da criança, facilitou ainda mais a interpretação do texto, pois era do meu conhecimento a existência do jardim e de que este era cultivado pelos pais.

Isto vem enfatizar a importância que teve para este trabalho, conhecer o contexto em que a criança estava inserida em casa, o seu nível sócio-econômico, os seus familiares, as suas características



pessoais e até a relação afetiva estabelecida entre os membros do grupo. Tudo isto facilitava a comunicação, a construção da linguagem escrita e principalmente, a interpretação dos textos, a qual implicava em negociação do significado por parte do locutor/escritor e interlocutor/leitor. Esta mesma prática foi também de grande valia no trabalho com sujeitos afásicos (ver Coudry, 1988).

O meu papel, além de escriba, era o de leitora dos textos produzidos pois, as crianças me forneciam a leitura através das "dicas" escritas, dos gestos, desenhos, fala e dramatização. Na verdade, havia uma negociação de significados no momento da interpretação pois, como interlocutora/leitora eu atribuía um significado ou pedia à criança que atribuísse um significado à sua produção escrita e este era incorporado constituindo-se assim, uma troca entre locutor e interlocutor. A partir daí a linguagem escrita, paralelamente à linguagem oral (sob a visão sócio-interacionista da linguagem), foi se constituindo.)

Voltando ao texto produzido por Carolina (ex. 62), podemos notar que a escrita da categoria "verbo" não aparece, porém a criança usou um nome ("terra"), provavelmente querendo dizer que o menino havia plantado a flor na terra e não no vaso, como os outros personagens da história haviam feito. Embora o verbo não tenha sido representado na escrita da criança, a ação ficou garantida pelo nome ("terra"). Parece comum na produção escrita destas crianças, principalmente nos textos espontâneos (como veremos a seguir) um maior uso de elementos da categoria de nomes.

Quero enfatizar que, embora este texto produzido por Carolina seja a reprodução de uma história lida, e não propriamente uma produção espontânea, a criança parece ter utilizado uma ordem diferente da convencionalidade do português o que não ocorreu quando se pediu a ela que escrevesse uma frase, como o exemplo 61 mostra. Neste caso a ordem N-V-N, respeitada na escrita e na leitura feita da história, não estava imediatamente presente como nos casos em que o adulto pedia a escrita de frases. A história foi lida e só depois a criança a produziu por escrito - ou seja, produziu aquilo da história que lhe chamou mais atenção, ou aquilo de que se lembrava melhor, a sua versão/interpretação da história.

A ordem utilizada pela criança aparece toda modificada porém, conhecendo a história a que ela se refere, poderemos compreender o seu texto (ver Smolka, 1987).

Parece também interessante observar a produção escrita de Ana Paula.

Para a escrita da frase "Mamãe comprou um livro", a mesma produzida por Leandro M. e Carolina (exemplos 60 e 61, respectivamente), ela produz o seguinte:

63) MA MA E - mamãe
 livro - livro
 dinheiro (Ana Paula - nov./86)



Apontando para sua escrita, a criança emitiu as seguintes palavras respectivamente: "mamãe", "livro", "dinheiro".

Podemos observar que Ana Paula diferentemente de Leandro M. e Carolina, não respeitou a ordem convencional do português (N-V-N), dada pela fala do adulto.

O nome "dinheiro" pode estar representando o verbo "comprar", principalmente porque utilizávamos o gesto de dinheiro para representar a ação de compra. Porém, seria possível também a criança utilizar a seguinte ordem: "mamãe dinheiro livro", mas não é o que acontece.

Parece possível concluir que a criança estava tentando representar a sua interpretação da frase dada, para a qual "mamãe" e "livro" são elementos privilegiados na oração. Esta produção nos leva a pensar em produções de Topicalização (ver Pontes, 1986) o que aparecerá de forma mais evidente na produção escrita de textos espontâneos.

Será esta ordem, produzida por Ana Paula, muito diferente de uma ordem possivelmente utilizada por um falante do português? Seria impossível produzir algo como: "MAMÃE, um livro (ela) comprou"?

Para um leitor qualquer pode parecer que algumas destas crianças estavam produzindo simplesmente listas de palavras, porém, isto não é verdadeiro. Podemos observar que a sua intenção não é a de escrever uma simples listagem, mas fazer o relato de uma experiência ou a representação de um fato dado. As relações feitas pelas crianças na produção escrita se constituem em arranjos significativos, nos quais encontraremos categorias de significação e não meramente um alinhamento de palavras. Isto ficará mais evidente pela observação da escrita espontânea dessas crianças.

5.1.2) A produção dos primeiros textos espontâneos

Observaremos agora as produções escritas dos primeiros textos espontâneos destas crianças, os quais ocorreram no final do ano de 1986. Desde já, poderemos observar as diferenças na produção destes textos em relação aos anteriores, produzidos a partir de uma frase dada.

Vejamos a produção de Leandro L. para a escrita de um texto relatado previamente pela criança. Ele explica o fato através de fala e gestos e depois escreve:

64) *vovô* - "vovô"
casa - "casa"
lpal - gesto para martelar falando: "pa pa pa"

(Leandro L. - nov./86)

Após escrever a criança explicou, usando gestos, que o avô tinha feito uma casa para o cachorro.

Comparando este texto com o ex. 59 (frase dada), podemos observar que a criança não obedece a ordem convencional (N-V-N) das palavras na sua produção espontânea.

Leandro L. parece optar por escrever, inicialmente, os elementos sobre os quais quer chamar a atenção: o personagem ("vovô") e o objeto ("casa"), para depois explicar a ação (como fazer a casa para o cachorro). Poderíamos considerar este tipo de construção como um exemplo do tipo Tópico-Comentário (ver Pontes, 1986): "Vovô, a casa (do cachorro) fez assim, martelando pa pa pa".

Esta ordem utilizada por Leandro L. parece ser semelhante à ordem utilizada por Ana Paula (ex. 63) para a frase fornecida pelo adulto. Esta criança parece não ter se preocupado em considerar a ordem dos elementos na fala do seu interlocutor, no momento da produção, mas sim a sua própria interpretação do que foi apresentado.

É possível também que Leandro L. (ex. 64) tenha escolhido escrever primeiramente, as palavras cuja escrita ele dominava (vovô e casa), deixando para o final a representação da ação, cuja escrita ele desconhecia. Para a escrita de um outro texto espontâneo, Leandro L. faz uso exclusivamente de palavras cuja escrita ele já dominava:

5) avô Leandro Leonardo

Isaia Fernando Casa



A criança escreveu o texto e depois explicou que o pai (Jairo), ele (Leandro), apontando para si mesmo e o irmão (Leonardo) foram à casa do avô (fazendo gesto para "casa" e falando "vovô"). A mãe (Cecília) e o outro irmão (Fernando) ficaram em casa (fazendo gesto e falando "casa").

Neste texto de Leandro L. aparece somente a escrita de "nomes", porém, na explicação da criança sobre o fato não houve dificuldade de compreensão. A criança explicou sua idéia não somente através de fala, mas também através de gestos e foi possível compreender o seu relato sem que a categoria do "verbo" aparecesse representada na escrita. Isto porque o verbo não está ausente, mas marcado no arranjo que a criança faz.

Portanto, do ponto de vista da criança, o não uso do verbo não acarretou nenhuma dificuldade na representação de sua idéia. E no exemplo 64 a criança representou a ação na escrita através da dramatização (falando "pa pa pa" e fazendo gesto para martelar).

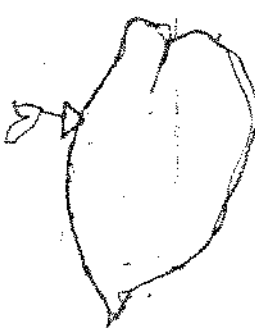
Outro texto que parece relevante apresentarmos é o de Eduardo.

A criança relata o fato primeiramente, e depois escreve:



vã m Elã
 dã dã
 DOMINGO
 MANA E

Eduardo



66)

(Eduardo - set./86)

A criança explica através da fala e dramatização que, no domingo, a mãe havia pintado a unha de vermelho.

Encontramos neste texto unidades significativas especificadas e elaboradas pela criança. O que lhe parece relevante é o fato de a mãe pintar a unha de vermelho e isto ela especifica no início do texto. É possível considerar também aqui um exemplo de Topicalização pois, o que a criança quer enfatizar aparece no início da frase. Eduardo apresenta uma ordenação nas palavras que difere da convencionalidade do português escrito porém, a ordem utilizada pela criança é plenamente compreensível.

Podemos observar que, apesar de as crianças utilizarem uma ordenação diferente nas palavras, elas estão atuando com categorias, as quais são essenciais na construção da linguagem. As crianças estarão sempre operando com categorias, mesmo que seja de forma diferente daquela utilizada pelos falantes, pois é através delas que a linguagem se constitui como expressão do pensamento, inclusive. Se não estivermos operando com estas categorias, seria possível a comunicação?

Não podemos esquecer que estamos atuando com crianças não ouvintes, as quais se utilizam de diferentes recursos na sua linguagem portanto, é de se esperar que a sua escrita também se apresente de maneira diferente. E por que não aceitar a escrita do não ouvinte assim como estamos começando a aceitar e respeitar a sua linguagem própria?

Observando os textos produzidos por estas crianças não ouvintes notaremos o uso de uma ordem diferente da que nós, adultos ouvintes e alfabetizados, esperamos encontrar na escrita, esta, porém, está relacionada com o que a criança quer enfatizar, ou seja, ela coloca inicialmente, as palavras que privilegia no seu relato.

Parece comum, então, estas crianças produzirem textos semelhantes ao que chamamos de construções de Tópico-Comentário. "A gente nomeia o objeto, para chamar a atenção sobre ele e avisar ao outro (o ouvinte) que é daquele objeto que a gente vai falar. Em seguida, a gente fala do objeto (cf. Pontes, 1980; pag. 418)". Note-se que esse falante não é linguista nem é da área de Letras, mas esta é exatamente a definição que os linguistas deram para as construções de Tópico" (Pontes, 1986; pag.17).

Se em nosso discurso oral utilizamos inúmeras variações na ordenação das palavras, como mostra o trabalho de Pontes, porque não aceitá-las também na escrita?

Na medida em que aceitamos a possibilidade de uma outra ordenação nas palavras estaremos aceitando não só a escrita da criança não ouvinte mas também a de outras minorias, inclusive a da criança ouvinte principalmente, no início do seu processo de alfabetização.

Vejam os outros exemplos de produção de texto espontâneo desta mesma criança:

ca:

67)

PAPAI

- papai

VEM

- vem

lua

- lua

PERA
ATAS

- brinca (gesto)

- Atari

(Eduardo - nov./86)



A criança relatou o fato e depois escreveu o texto. é bastante provável que Eduardo tenha querido dizer que à noite quando o pai chegasse, ia brincar com ele no ATARI. Minha interpretação foi feita a partir da sua escrita, da sua explicação e também pelo contexto familiar do qual eu estava a par: o conhecimento do contexto, o contato com a família das crianças em questão são muito importantes para que haja interação e interpretação de texto produzido (ver Coudry, 1988).

Podemos observar que não era qualquer pessoa que podia atuar como leitora dos textos destas crianças, pois embora elas fornecessem alguns dados escritos, o trabalho de interpretação ficava para o leitor. O contexto e o conhecimento da criança se tornavam imprescindíveis para a leitura do seu texto. Isto provavelmente, acontece também com os textos iniciais de crianças ouvintes. Eles também exigiriam do leitor certo desprendimento da convencionalidade, conhecimento das condições de produção do texto e conhecimento da criança.

Observando o texto produzido por Eduardo, notaremos que ele está relacionando a escrita à sua fala. A escolha da palavra "lua" para se referir à noite, pode ocorrer também na sua fala, o que é comum entre as crianças não ouvintes. Esta escolha parece bastante significativa pois, "lua" pode representar noite, assim como "sol" representa dia.

O que parece relevante é o fato da criança representar o seu relato utilizando-se dos recursos de que dispunha na escrita.

Em função da exigência dos pais, esta criança possuía sua fala melhor desenvolvida em relação às outras crianças, porém seu texto

anterior (exemplo 66) não retrata a ordem das palavras na fala de um ouvinte. Este fato talvez seja consequência da própria fala da criança, que, embora seja capaz de emitir palavras do português, ainda não tem domínio da sintaxe desta língua. Pela falta de audição, a criança usa as palavras em uma ordem, que não corresponde à ordem convencional do português (baseada na escrita) porém representativa de sua idéia.

Neste texto espontâneo produzido por Eduardo (exemplo 67), ele ordena as palavras de maneira próxima a de um falante do português - "Papai vem de noite brincar de ATARI" - porém dificilmente, encontraremos os tempos e flexões de verbo e o uso de conjunções e preposições, uma vez que esses elementos gramaticais são menos evidentes na fala do ouvinte e, portanto, menos perceptíveis por um não ouvinte.

Vejamos a escrita de um texto espontâneo produzido por Ana Paula, no qual aparece, em grande parte, um arranjo de "nomes". Ana Paula produz o texto e depois explica sua escrita:

A criança tenta explicar que várias pessoas (amigos e parentes) foram fazer um passeio de carro e que nadaram. Ela explica também que o bebê não foi ao passeio e uma outra pessoa ficou em casa com ele. A criança aponta para cada palavra escrita tentando emitir o nome das pessoas, porém não foi possível compreender a sua fala, principalmente os nomes que não eram da família e que, por isso, não eram conhecidos por mim.

Podemos observar que Ana Paula não escreve somente "nomes", aparecendo também a representação escrita para o verbo "nadar". Porém, o que a criança parece querer enfatizar é a escrita dos personagens presentes no passeio. É possível considerar este texto, assim como os exemplos 63, 64 e 66, como produções de Topicalização.

Passei então, a observar melhor os textos produzidos pelas crianças e percebi que outras categorias (verbos, adjetivos, advérbios) também estavam presentes embora, muitas vezes, representadas através de gestos, dramatizações ou mesmo, por elementos tradicionalmente considerados de categoria dos nomes.

Uma vez que era permitido às crianças utilizarem diferentes recursos na comunicação verbal-gestual parece natural agirem da mesma forma no momento da produção escrita.

Podemos observar no exemplo 67 que Eduardo não utiliza somente a combinação de nomes, mas encontramos a presença de verbos e advérbios. No exemplo 62, Carolina utiliza também adjetivo e verbo, os quais foram representados através de gesto.



Parece comum a criança não ouvinte se utilizar da combinação de "nomes" com maior frequência do que o uso de outras categorias. Este fato pode ser consequência do trabalho de reabilitação que esteve sempre voltado para a nomeação de objetos, considerando o não ouvinte incapacitado de se comunicar, não se aceitando que a incapacidade talvez seja dos ouvintes em não se fazerem entender. É possível que o uso de nomes seja, não uma característica dos não ouvintes, mas dos ouvintes que interagem com eles, com o objetivo de facilitar a comunicação.

Em De Lemos (1982), encontramos o seguinte: "... o que de importante elas (os processos de especularidade e complementaridade) demonstram porém, é que a contribuição da criança à sintaxe dialógica depende da perspectiva estruturante instaurada pelo enunciado do interlocutor em um esquema interacional em vias de consolidação ou já consolidado" (ABRANLIN, 1982: pag.114, grifos meus).

O não ouvinte, assim como qualquer outra criança terá o seu desenvolvimento de linguagem a partir da nossa interação com ele. Os recursos utilizados por nós, ouvintes, nesta interação, serão posteriormente incorporados pelas crianças.

No nosso trabalho pudemos observar que as crianças passaram a utilizar os gestos introduzidos por nós em sala de aula e a reproduzir a nossa maneira de ler (como já citei anteriormente, na seção III).

O papel do adulto parece determinante e fundamental no desenvolvimento da linguagem, tanto da criança ouvinte como da não ouvinte. É a partir do enunciado do adulto, instaurado e estabelecido na interação, que a criança vai construir a sua linguagem. Algo paralelo pa-



rece ocorrer na construção da linguagem escrita, na qual o adulto, enquanto interlocutor-leitor e escriba, também possui um papel fundamental.

Portanto, se nós, adultos, utilizamos gestos e fala na interação, provavelmente, a criança não ouvinte fará uso destes mesmos recursos. Se fizermos um maior uso de "nomes" para nos entendermos com o não ouvinte, acreditando que isto facilitará a comunicação, provavelmente, as crianças farão também um maior uso de palavras desta categoria.

É preciso então, oferecermos diferentes recursos na interação com o não ouvinte para que ele não tenha o seu desenvolvimento de linguagem limitado. E se nos recusarmos a utilizar outros meios mais eficientes (como por exemplo, a linguagem dos sinais) para a interação, estaremos limitando ainda mais a sua comunicação.

Estes dados nos mostram as primeiras tentativas das crianças em produzirem textos escritos que representassem as suas próprias histórias ou as histórias lidas em sala de aula.

Percebendo o interesse das crianças neste tipo de produção, além do trabalho que vinha sendo feito em sala (o de colocar as crianças em contato com a escrita de textos), incentivei ao máximo a produção escrita dos fatos relatados em classe. Atuando também como escriba da classe, passei a criar, diariamente, situações que favorecessem a produção de textos por parte das crianças.

A partir das atividades de leitura-escrita propostas em sala de aula e voltadas, principalmente, para a produção de textos, podere-



mos observar ainda, outros dados obtidos em um outro momento (1987), os quais veremos na seção seguinte.

Finalizando, quero ressaltar que, no início de 1987, ocorreu a saída de três crianças do grupo. Portanto, os próximos dados a serem discutidos foram obtidos de apenas quatro das sete citadas anteriormente (Daniele, Ana Paula, Leandro M. e Clayton).

As três crianças que deixaram a instituição são de classe sócio-econômica mais elevada, cujos pais apresentavam expectativas também mais elevadas, em relação aos outros. Estes pais preocupados com o fato de a escolarização oficial das crianças ficar atrasada caso elas permanecessem por mais tempo na instituição, optaram por enviá-las à escola comum, ou seja, as três crianças passaram a frequentar somente a classe comum (escola de ouvintes), com atendimento fonoaudiológico paralelo, em clínicas particulares.

Duas das crianças (Carolina e Leandro L.) foram para a primeira série do primeiro grau pois, os pais acreditavam que elas possuíam condições de acompanhar uma classe comum em fase de alfabetização.

A terceira criança (Eduardo), que frequentava o Jardim II de uma escola comum, foi para o pré-primário (e devido a sua dificuldade motora dificilmente seria aceito na primeira série do primeiro grau). A causa principal da saída desta criança foi o uso que eu vinha fazendo do gesto padronizado em sala de aula, pois os pais não aceitavam a mímica ou qualquer gesto que não fosse o "natural".



Com a saída destas três crianças, não foi possível dar continuidade à observação do seu processo de alfabetização e o trabalho com elas ficou interrompido.

Trataremos a seguir, das produções de textos das crianças que permaneceram na instituição, ainda durante o ano de 1997.

5.2 - Textos espontâneos produzidos durante o ano de 1987

Em março de 1987, as crianças estavam escrevendo convencionalmente algumas palavras como: mamãe, papai, o nome próprio, o nome dos colegas, o nome dos membros da família e outras palavras do interesse de cada um.

Segundo relato das mães, elas estavam também muito interessadas na escrita, observando e perguntando pelas placas de rua, "outdoors" e querendo copiar palavras de rótulos e produtos que possuíam em casa.

O frutos desse interesse pela escrita extra-escolar eram trazidos para o espaço da sala de aula:

- a) Daniele escreveu na lousa "OMO" e explicou através de gestos, que a mãe usava para lavar a roupa.
- b) Leandro M. trouxe de casa uma folha de papel contendo as seguintes palavras escritas: "farinha de trigo especial, sal, café, batata, arroz, alfasi, acuca, irman", as quais foram escritas, provavelmente, com a ajuda da mãe, que tem seu nível de escolaridade referente à segunda série do primeiro grau.



c) Ana Paula tenta escrever "XUXA" na lousa e produz: "XAXA", outra criança interfere explicando que ela deveria trocar o primeiro "A" pelo "U". E assim o fazem.

d) Clayton não costumava trazer palavras escritas porém, segundo a mãe, estava interessado nas leituras de placas de rua e produtos utilizados em casa tendo perguntado por exemplo, sobre a escrita que aparece no sabonete.

Percebendo então, o interesse crescente das crianças continuei incentivando a escrita de palavras escolhidas por elas e principalmente, a escrita de textos, os quais relatavam nossa interação em sala de aula e os fatos vividos pelas crianças fora da escola. Continuei também servindo de escriba e leitora para a turma.

Com o objetivo de fazer as crianças perceberem o funcionamento da escrita enquanto um sistema de símbolos, incentivei também a segmentação das palavras escritas, particularizando-as em letras e sílabas. Por exemplo: explicando sobre o nome de cada letra pedia que elas pensassem uma palavra que contivesse a letra em questão e comparávamos a escrita de palavras semelhantes que constituíam pares mínimos, como: PATO, RATO, GATO. As crianças iam percebendo, assim, que a mudança de uma letra por outra podia acarretar uma mudança significativa na palavra escrita.

O grupo pareceu interessado neste tipo de atividade e gostavam de perguntar, um para o outro, palavras que contivessem vogais e



consoantes conhecidas. Esta atividade, provavelmente, os levou a observar ainda mais a forma escrita e as letras que constituíam cada palavra, ocorrendo fatos como:

- a) Em uma das histórias escritas em sala de aula, aparecia a palavra "casamento" e rapidamente Leandro M. colocou a mão sobre o final da palavra (mento) e falou: "casa".
- b) Ana Paula encontrou o seu nome (Ana) nas palavras "banana" e "semana". Vendo a preposição "NA" ela explicou que colocando a letra "A" antes, ficaria ANA.
- c) Daniele encontrou "pato" em "sapato". Depois, cobrindo a sílaba final da palavra sapato, explicou que, trocando o "a" pelo "o", no final da palavra, teríamos "sapo"; ou seja, Daniele já percebeu que a troca de uma letra por outra pode acarretar mudança no que se escreve.
- d) Clayton encontrou "mão" em "limão" e apontou para o "va" em "vaca" dizendo que era igual do Vagner (irmão).

Por serem não ouvintes, o visual da escrita parece ganhar para essas crianças uma importância maior. Muitas segmentações foram efetuadas pelas crianças. O mais comum era perceberem "todos significativos" no interior de outras "totalidades" igualmente significativas

(por exemplo, "casa" em "casamento"). Mas será este tipo de segmentação restrito à crianças não ouvintes? Parece que não. Mayrink-Sabinson (trabalho em elaboração) observou o mesmo acontecendo com uma criança ouvinte (perceber Lia em "Marília", "Natália"; Ana em "Tatiana", "Liliana").

Mas as crianças estavam igualmente começando a perceber sílabas sem significado como partes componentes de palavras conhecidas e significativas para elas (por exemplo, o "va", que está em "vaca" mas também em "Vagner"). Daniele mostra-se já sensibilizada pela marcação escrita de gênero, usando-se o "o" em lugar do "a" tem-se "sapo" e não mais "sapa".

Durante a leitura de textos, principalmente, em livros de histórias infantis, as crianças estavam reconhecendo várias palavras e já não se satisfaziam com a explicação do texto como um todo. A maioria das crianças queria decifrar e saber o sentido de cada palavra do texto, apontando e segmentando, inclusive perguntando pelos elementos gramaticais como: conjunções, preposições, etc.

Eu tentava responder a cada pergunta que faziam na medida do possível, com utilização de gestos e outros recursos. Tentava lhes explicar o significado de cada palavra sobre a qual perguntavam, e, com isto, eles perceberam que nem tudo o que aparecia na figura do livro era representado no texto escrito. Como consequência passaram a prestar mais atenção ao texto escrito que à figura, percebendo que o primeiro não era unicamente a descrição da segunda. Por exemplo:



a) Daniele percebeu na história infantil "O avião dos bichinhos" (Coleção Bichinhos) que apesar de a figura apresentar o animal, a palavra "macaco" não aparecia no texto. O mesmo fato acontece na história de "Chapeuzinho Vermelho": aparece um gato na figura, porém, não está escrito "gato" no texto, e Daniele, através de gestos, mostrando-se surpresa, diz que não estava escrito "gato" ali.

b) Ana Paula vê o cachorro na figura do livro infantil que folheava ("Peter Pan" - versão de Monteiro Lobato), e, sendo a escrita desta palavra globalmente conhecida pela criança, ela procura no texto escrito abaixo e não a encontra, fazendo gesto de que não estava escrito.

Interpretei a expressão facial de Ana Paula e Daniele como manifestação de dúvida, como se elas não entendessem porque não aparecia na escrita o que era apresentado na figura. Tentei explicar-lhes que o texto nem sempre "traduzia" o que a figura representava.

As crianças pareciam bastante atentas aos detalhes da escrita, tanto de um texto como de uma palavra. E dúvidas, semelhantes às de crianças ouvintes, começaram a surgir: "porquê 'cachorro' é com 'ch' e 'XUXA' é com 'x'?", ou ainda, "porquê 'braço' é com 'ç' e 'sapo' com 's'?" Estas perguntas nos mostram que as crianças estavam, por esta época, tentando associar a escrita aos sons da fala que elas podiam perceber. E, assim como para os ouvintes, não é óbvio para os não



ouvintes que a escrita independe da fala (no sentido de que não há relação biunívoca entre letra/som), que a escrita possui suas próprias regras, para as quais nem sempre encontramos justificativa.

Cabe ao professor explicar aos alunos as arbitrariedades da escrita ortográfica mas respeitando as iniciativas deles, mesmo que estas não sigam os padrões convencionais, pois estes não são tão evidentes quanto parecem para um adulto alfabetizado.

5.2.1. - A escrita de frases e sua influência na oralização

Nesta época, 1987, o objetivo principal era incentivar a produção de textos. Iniciamos a escrita de frases que eram de interesse das crianças e que eram sugeridas por elas. Por exemplo:

a) Leandro M. disse: "escola gosto", fazendo gesto para o verbo gostar. Foi sugerido que ele escrevesse e, como já havíamos escrito frase semelhante (bilhetes escritos, em sala de aula, para o coelho da Páscoa), foi dito à criança: "como você vai escrever isto?"

Apontando para si mesmo, a criança falou: "eu", "gosta" (fazendo gesto padronizado), "escola" (fazendo também o gesto padronizado).

Foi então trabalhada a estrutura da frase escrita, explicando que o verbo deveria estar na primeira pessoa e não na terceira pessoa e também a necessidade de colocarmos a preposição "da", tendo como resultado a seguinte frase: "Eu gosto da escola".

A partir daí, outras frases com o verbo gostar apareceram, como: "Eu gosto do papai", "Eu gosto de comer batata", "Eu gosto do coelho", etc, sugeridas pelas próprias crianças.

Quero enfatizar que, no início do trabalho, as crianças usavam somente o gesto natural e na medida em que introduzimos a mímica e o gesto padronizado, passaram a utilizá-los rapidamente, mesmo que



fosse somente para reforçar a fala. No momento da interação ocorria, muitas vezes, a fala seguida do gesto padronizado o que facilitava, ainda mais, a compreensão.

b) Em um outro momento, quando foi colocado um tapete novo na sala de aula, as crianças queriam falar e escrever sobre a novidade. Então, Ana Paula falou: "tapete bonita".

A partir daí, trabalhamos a estrutura da frase escrita, utilizando o adjetivo no masculino e feminino. Portanto, novas frases surgiram com a utilização deste adjetivo.

c) As crianças se interessavam muito pela escrita dos nomes dos membros da família e trabalhamos a estrutura da seguinte frase: "o nome da mamãe é..., o nome do papai é..., o nome do meu irmão é...". Cada criança deveria acrescentar a escrita do nome dos seus familiares.

Passado algum tempo, uma criança (Ana Paula) escreve na lousa o nome de sua mãe e fala, sem usar gestos: "o nome da mamãe é Cleusa.

A partir da escrita (objeto de interesse das crianças), estávamos trabalhando a estrutura do português. E pudemos observar que este trabalho veio contribuir para a oralização das crianças, inclusive para a emissão de frases pois, a estrutura do português passou a ser mais utilizada também na fala. E, agora, com um sentido - não mais a "fala morta" que resultava do meu trabalho oralista anterior.



Portanto, o que estava ocorrendo era a utilização da escrita para desenvolver a linguagem oral, ou seja, o processo inverso ao utilizado pelo oralismo (que parece acreditar na fala como pressuposto para a alfabetização).

Abaurre (a ser publicado) diz, a respeito da importância da escrita no desenvolvimento da linguagem em crianças ouvintes: "... the process of writing acquisition must be viewed as a particular instance of language acquisition, since it defines a period, within the general process, when children get in contact with written linguistic data, and start taking such data into account in the construction of their linguistic competence" (pag. 7).

Não sendo o objetivo principal do trabalho verificar a influência da escrita na oralização, não foi possível colher um maior número de dados que viessem reforçar ainda mais esta posição. Mas foi observado que o interesse pela oralização aumentou a partir da aquisição da escrita pois, as crianças se esforçavam para usar também na fala a estrutura gramatical do português utilizada na escrita. Na medida em que escrevíamos as frases, trabalhando a estrutura das mesmas, íamos emitindo juntamente com a escrita e isto parece ter também incentivado as crianças a usarem a fala com mais frequência. Quando elas queriam escrever algo que não sabiam "falavam" à sua maneira, explicando através de fala, gestos, dramatização e desenho e no momento da escrita, perguntavam pela estrutura do português (arriscando um palpite).



AMP

Sendo assim, elas perceberam que havia uma estrutura a ser respeitada na escrita, à qual elas queriam respeitar também na fala. Houve momentos em que as próprias crianças corrigiam a sua emissão; por exemplo: possuíam uma forte tendência em usar "eu gosta" ou apenas "gosta" e, a partir da escrita, a própria criança se corrigia emitindo: "eu gosto". Na verdade, as crianças tinham consciência de que sua fala era diferente da nossa, pessoas ouvintes, porém com o uso da escrita passaram a se esforçar na emissão do português - uma tentativa de diminuir a diferença?



5.2.2 - A produção escrita de textos

A partir dos dados observados até então, podemos perceber muitos fatores que contribuíram no processo de alfabetização destes sujeitos: a utilização da mímica, da datilologia, a exposição das letras do alfabeto, os livros de história e principalmente, a representação escrita dos fatos do cotidiano, das experiências vividas por cada criança e tudo o que fosse do interesse delas.

As palavras, frases e pequenos textos escritos eram de escolha das próprias crianças e todos tinham oportunidade de relatar e escrever as suas histórias. A escrita era objeto de grande interesse das crianças, sendo possível "falar" e escrever sobre qualquer assunto.

Incentivando a escrita de textos, por volta de junho de 1987 as crianças produziam o seguinte:

691 ANA PAULA FERNANDO MAMÃ E
TITI BRANCO SUPERMERCADO
Coca - Cola PINGA CERVEJA

(Ana Paula - jun./87)

A criança explica que ela, o irmão (Fernando), a mãe e o tio (Branco) foram ao supermercado e, utilizando-se de gestos, dramatização e escrita, relata que compraram coca-cola, pinga e cerveja.

Este fato foi contado para o grupo em sala de aula e as três últimas palavras (pinga, cerveja e coca-cola) escrevemos na lousa e depois, no momento da produção escrita, a criança copiou no papel.

Podemos notar que a criança produz o texto respeitando uma ordem nas palavras que seria: nomes dos personagens, local e objetos. É importante ressaltar que, neste texto, não aparece ainda a representação para o verbo (ver exemplo 63). (Seria este realmente necessário, se é do conhecimento geral que se vai ao supermercado para fazer compras, para comprar?).

Outro texto produzido por Ana Paula é o seguinte:

70) Caca FERNANDO CASA ANA PAULA
"balão" (fala)
MAMAE DE PAPAI CASA MU
"de" (fala)
fala "um" e
mostra com a mão

(Ana Paula - jun./87)

A criança explica que o irmão (Fernando) fez um balão, em casa. Ela e a mãe foram a uma festa e o pai ficou em casa sozinho.



A preposição "de" aparece no texto, segundo a escrita do português, de forma inadequada, porém esta era uma palavra presente nos textos lidos e produzidos em sala de aula. Podemos considerar que, embora a preposição não esteja no seu devido lugar ou ainda, nem precisaria aparecer neste texto, a criança sabe que ela faz parte da escrita portanto, deverá aparecer também na sua produção. A escrita, enquanto um fenômeno visual, parece ser minuciosamente observada por estas crianças, daí o uso de elementos de que elas ainda não conheciam o significado e o uso adequado.

Parece que a ordem das palavras utilizadas no texto anterior (exemplo 69), se mantém neste texto (personagens e local), com exceção da primeira "frase" (*vaca* FERNANDO CASA), na qual a criança inicia com a representação escrita do objeto e não com o personagem, ficando a seguinte ordem: objeto, personagem e local. Mas este objeto representado parece se constituir no foco de interesse da criança, o que pode explicar o seu aparecimento em primeiro lugar. Temos aqui um exemplo de construção do tipo Tópico-Comentário. Era época de festa Junina e as crianças estavam interessadas em contar sobre os balões que iam cair perto de suas casas. Portanto, a criança vai Topicalizar a sua oração enfocando o objeto "balão".

Podemos observar também que uma palavra escrita pode significar toda uma idéia. Exemplo: "MU" (que na verdade, seria uma tentativa de escrever "UM", porque a criança faz o gesto) significaria aqui "fiquei sozinho".

Neste texto, assim como nos anteriores (exemplos 63 e 69), a criança não utilizou a representação para o verbo.

Vejam os a produção de Leandro M., o qual faz uso do desenho também na escrita do texto:

A criança produziu o texto e depois relatou o fato a partir de sua escrita.

71) Jhmi  CARRO CAM
 "Gino" (fala) "comprar" (fala)
 MAMAE PAPAÍ aiót
 "não pode" (fala)
 COELHO PAI LEANDRO
 "pegar" (fala e gesto)
 PAPAÍ aiim COELHO
 "falou" (fala e gesto)
 CASA
 "casa" (fala e faz gesto para comprar)

(Leandro M. - Jun./87)

Leandro M. tenta escrever o nome de um parente (Gino) que esteve na casa dela com o neto (segundo explicação da mãe). Depois faz o desenho de um carro e escreve carro, explicando que o neto do Gino queria comprar um carrinho. Em seguida, explica que o pai e a mãe da criança falaram que não poderiam comprar o carrinho.

A criança conta ainda, que queria pegar um coelho e que o pai disse que ele podia comprar e levar para casa (é possível que a criança tenha visto um coelho para comprar e queria levá-lo para casa).



Leandro M. usou um nome conhecido por ele (Gino) para se referir a um nome que ele, provavelmente, não conhecia (nome da criança que queria o carro). A sua escolha, porém, remete ao fato ocorrido, o que faz o texto inteligível.

Parece também que, para a escrita do nome do personagem (Gino), a criança tenta fazer a relação escrita/oralidade ou pelo menos, tenta relacionar a escrita ao que ela pode perceber dos sons da fala.

A primeira "frase" deste texto apresenta esta ordem: personagem, objeto, verbo ("CAM", que Leandro faz acompanhar de fala: "comprar"). Diferentemente de Ana Paula, nos textos 69 e 70, Leandro dá uma representação escrita ao verbo. Na segunda "frase", os nomes dos personagens também aparecem em primeiro lugar, seguidos de "aiot", que Leandro faz acompanhar de fala: "não pode" - um elemento verbal, negativo. Na terceira "frase" coloca em primeiro lugar o objeto, seguido do elemento verbal "PAI" que a criança faz acompanhar de gesto e fala: "pegar", e o nome do personagem (o próprio autor do texto) aparece no final. O objeto em questão, o "coelho", parece ser o elemento focal, e, como Ana Paula no texto 70, toma a primeira posição na escrita da criança. Na "frase" seguinte, uma vez já apresentado, o objeto pode voltar à sua posição, seguindo o elemento verbal (que, mais uma vez, Leandro faz acompanhar de fala: "falou") sendo que a posição inicial da "frase" novamente reservada para o personagem (PAPAI).

Como Leandro parece estar escrevendo cada idéia numa linha, no final do texto (assim como no texto produzido por Ana Paula - exem-

pio 70) podemos encontrar o uso de uma palavra para significar toda uma idéia. A palavra "casa" representa no texto: "pode comprar e levar para casa", conforme explicação dada pela criança.

O que também parece interessante nesta produção, é a riqueza da forma escrita, variando os tipos e formatos de letras. Podemos então, considerar que é muito significativo para a criança a maneira como a escrita se apresenta, o seu aspecto visual.

Podemos observar pelos textos de Ana Paula e Leandro M. que eles parecem tentar escrever as suas idéias utilizando-se de palavras cuja escrita já dominavam. Mas diferentemente de Ana Paula, Leandro M. utiliza a representação do verbo em ambas as produções de texto (exemplos 71 e 73).

Vejamos outro exemplo no qual a criança também vai se utilizar de palavras cuja escrita ela já conhecia:

72) TIM CABELO
(nome do tio)
CASA BEBÊ

(Daniele - jun./87)

A criança explica através de gestos que o tio (Tim) estava com o cabelo caindo. O grupo de crianças tentou descobrir o porquê e sugeriram que ele tinha machucado a cabeça e cortado o cabelo. Daniele não sabia explicar porque o cabelo do tio estava caindo, porém explicou que ele não tinha machucado a cabeça (e segundo relato da mãe mais



tarde, ela estava com a razão pois, não sabiam porque o cabelo do tio estava caindo).

Para a segunda "frase", ela explica que tinha ido ver um bebê e tentava falar o nome dele porém, não foi possível compreender.

Assim como Leandro M. e Ana Paula, Daniele se utilizou de uma palavra para representar uma idéia ou seja, ela escolheu a palavra "cabelo" para representar "o cabelo está ou estava caindo". E o mesmo parece acontecer na segunda "frase" ("CASA BEBÊ"), a palavra "casa" representa "eu fui na casa".

A escolha da criança recai sobre palavras cuja escrita ela conhece, mas estas são representativas do fato que ela tenta relatar ou seja, não é qualquer palavra do repertório conhecido a escolhida, mas apenas aquelas que, de alguma forma, representam o que a criança tenta comunicar. A escolha não é aleatória. E, se a criança quer escrever algo cuja escrita desconhece, ela o faz assim mesmo, quer recorrendo ao que percebe da fala (mais raramente), quer criando suas próprias palavras, ou, algumas vezes, como no texto abaixo, se vale de palavras cuja escrita é conhecida, emprestando-lhes novos significados no texto.

73) A DAN DRA7 PE AC OHIA O
 "a" "menino fome sete" "fome" "homem"

OVAOA CASA IDA.
 "bravo" "casa" (fala) "nao sei" (fala)

A OAN SL NATAL LÉAIO
 "coroa" (gesto) "comer" "vai embora" (fala)

OXI ASSXUXA ANDRÉ
 "menino idéia" (fala e gesto) "trocou a coroa" (gesto)

(Leandro M. - Jun./87)

Neste texto a criança tenta escrever sobre a história do "Pequeno Polegar", lida anteriormente em sala de aula. Mas o interessante é o uso de palavras conhecidas como: "XUXA", "NATAL", "ANDRÉ" (nome do pai) para representar outras idéias.

Vejamos outro texto de Daniele o qual vem confirmar o uso das palavras já dominadas e que parece semelhante ao que foi produzido por Ana Paula (ver exemplo 69):

74) SANDRA DIVINO

DANIELE CARLINE "supermercado" (gesto)
 ECONOML

COCA-COLA ABACAXI UVA BANANA

BOLA PÉ ELVEL

"tio Joel" (fala)

SUPERMERCADO

(Daniele - Jun./87)

A criança explica que a mãe (Sandra), o pai (Divino), ela (Daniele) e a irmã (Caroline) foram ao supermercado. Explica que compraram coca-cola, abacaxi, uva e banana.



Em seguida relata um outro fato, dizendo que jogou bola com o tio Joel e machucou o pé. (A escrita de "supermercado", que aparece no final do texto, foi ensinada por Ana Paula, através da datilologia, pois Ana Paula também havia escrito esta palavra na sua história e resolveu ajudar Daniele).

Vemos que, assim como Ana Paula (exemplo 69), Daniele parece usar a mesma sintaxe ou seja, a ordem das palavras é a mesma (personagens, local e objeto), com exceção da última "frase" ("BOLA Pé ELNEL"). Deixa para o leitor a recuperação da intenção do autor pois, assim como na produção anterior (exemplo 72), cada palavra utilizada significa toda uma idéia (ver também exemplos 70 e 71). A palavra "BOLA" significa "eu joguei bola" ou "eu brinquei com a bola". A palavra "Pé" significa "eu machuquei o pé" e a palavra "ELNEL" representa a tentativa de escrita do nome do tio (Joel), com quem ela brincou de bola.

Podemos observar que os dois textos produzidos por Daniele (exemplos 72 e 74) e os produzidos por Ana Paula (exemplos 69 e 70), diferentemente de Leandro M. (exemplos 71 e 73), não apresentam a representação escrita do verbo.

Para o final do ano de 1987, por volta de setembro/outubro/novembro, as crianças produziam textos contendo um maior número de palavras cuja escrita corresponde à nossa ortografia, porém quanto à estrutura sintática ainda, encontraremos diferenças em relação à forma convencional do português.

Apesar das diferenças existentes, não poderemos considerar os textos produzidos pelas crianças como ilegíveis, pois encontramos, na sua maioria, construções de Topicalização, as quais são frequentes na fala do português. Se as crianças não ouvintes fazem uso de uma linguagem diferente é de se esperar que a sua escrita também seja diferente. Então, porque não respeitar a sua linguagem verbal-gestual e escrita? Pelo menos de início, usando-a como ponto de partida para um trabalho posterior que tentará explicitar para essas crianças não só a escrita mas a própria estrutura do português escrito.

Vejam os alguns exemplos produzidos nesta época. Antes, porém, quero esclarecer que os textos produzidos por Clayton serão apresentados todos juntos ao final desta seção.

75) MAMÃE, PAPAI, FERNANDO, ANAPÁULA
CORRO, VOVÓ, VOVÔ, CASA,
"carro"
CALO, boi, BLOA FOI CASA
"cavalo" "bolo"

(Ana Paula - set./86)

A criança explica através de fala e gestos que a mãe, o pai, o irmão (Fernando) e ela foram de carro na casa da vovó e do vovô. E que lá, ela viu o cavalo, o boi, comeu bolo e depois voltou para casa.



A criança parece utilizar a mesma sintaxe, ou seja, o mesmo arranjo das palavras empregadas (ver exemplos 69 e 70). Esta ordem seria: personagens (veículo e possuidores), local e objetos. Quero enfatizar que o uso do veículo, neste texto, aparece também em função da família ter adquirido o carro recentemente e a criança estava muito interessada na escrita desta palavra.

Ana Paula continua utilizando uma palavra para representar toda uma idéia, ("FDI") significa: "depois eu voltei para (casa)"; *"bLOA"* parece significar "comemos/eu comi bolo".

Outro texto produzido por Ana Paula e que parece semelhante aos anteriores (exemplos 69, 70 e 75), no que diz respeito à estrutura, é o seguinte:

76) PAPAI, MAMÃE ANA PAULA
FERNANDO, CARRO.

PPCAO UM DE, BACACO, LAURO,
PATO.

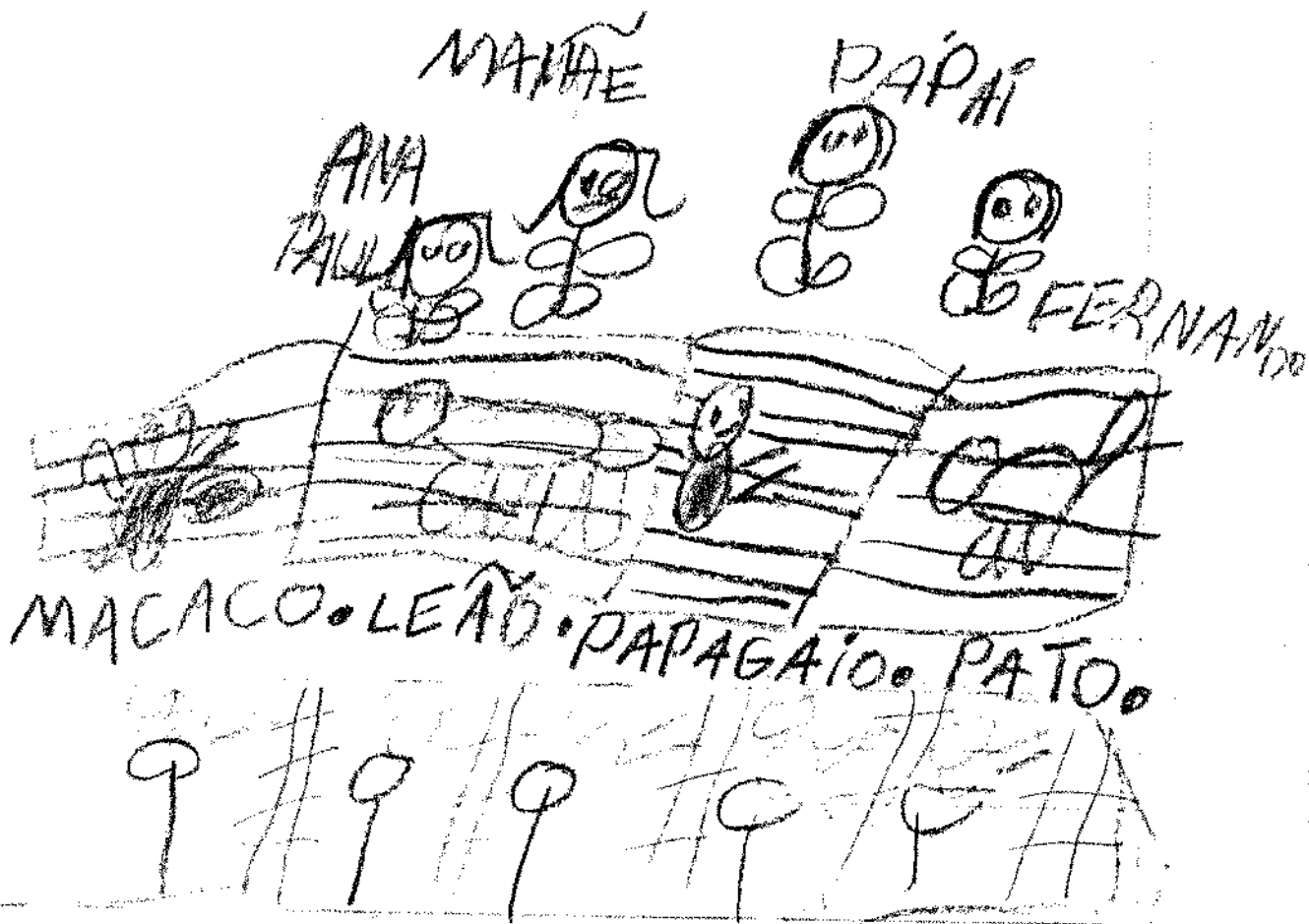
MAMÃE COMPRAO PPCAO,

AXRO OELRO CASA

"caixa"

"colocar dentro"

"levou para casa"



COMPROU O PAPAGAIO.

PAPAI MAMÃE





A criança explica que foi ao bosque de carro e lá viu o papagaio, o hipopótamo, o macaco, o leão e o pato. Explica que a mãe comprou um papagaio, colocou em uma caixa e levou para casa. Este texto se refere a um fato que a criança viu na televisão, no noticiário. Foi apreendido um caminhão de papagaios e estes foram encaminhados ao bosque. O noticiário pedia ajuda à população para cuidar das aves, até que se solucionasse o problema.

Podemos observar que a sintaxe não corresponde à do português, porém do ponto de vista da criança, o texto é claro e a partir de sua explicação este pode ser facilmente compreendido pelo leitor.

É importante chamar a atenção aqui para o fato de que nestes dois textos, diferentemente de textos anteriores da mesma criança, a representação escrita do elemento verbal começa a aparecer. A "frase" na penúltima linha do texto obedece a estruturação do português: MAMÃE COMPRA O PAPAGAIO.

Quero lembrar que após a produção das crianças, o texto era reescrito (juntamente com elas) na forma convencional. Em seguida, as crianças ilustravam a sua história.

Quanto à Daniele temos as seguintes produções.

77) RAQUEL MOTO

CARRO BICICLETA

CAROLINE KARINA

DANIELE DARTBOE

"roubou" (gesto)

(Daniele - set./87)

A criança explica que o ladrão roubou o carro, a moto e a bicicleta da tia (Raquel). Conta também, que a irmã (Caroline), a prima (Karina) e ela foram balançar no parque.

Podemos observar o uso do verbo ("roubou"), o que não ocorreu nos textos anteriores produzidos por Daniele (exemplos 72 e 74) porém, este aparece no final da história, próximo a um outro fato relatado. Isto parece confirmar o fato de que a criança, ainda, não levava em conta, no momento da produção, o interlocutor-leitor.

Embora a estrutura do texto ainda precise ser trabalhada, podemos observar que Daniele parece utilizar a mesma sintaxe utilizada por Ana Paula (exemplos 69, 70, 71 e 76) que seria: personagens e objetos, ficando o verbo (agora presente) para o final do texto.

Outro texto produzido por Daniele foi o seguinte:

78) AMORA AFA NE

fez gesto fez gesto para apanhar da árvore
de chupar amora

PE GATO 2. MARIA VOVO

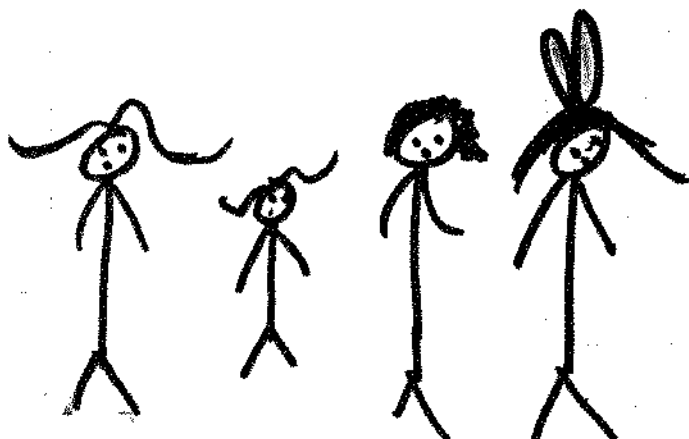
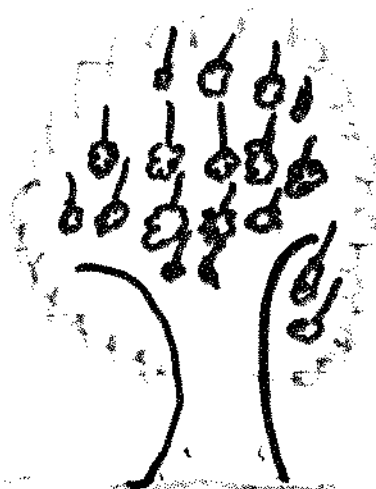
fez gesto de pisar e depois para "sujo"

CAROLINE DANIELE

SANDRA DIVINO

CARRO PENEVA

"pastel" (fala)



(Daniele - out./87)



A criança explica que chupou amora, apanhou da árvore e ficou com o pé preto (porque pisou na amora), utilizando-se de gesto e dramatização. Conta também, que viu dois gatos na casa da vovó Maria e que ela (Daniele), a irmã (Caroline), a mãe (Sandra) e o pai (Divino) foram de carro comer pastel.

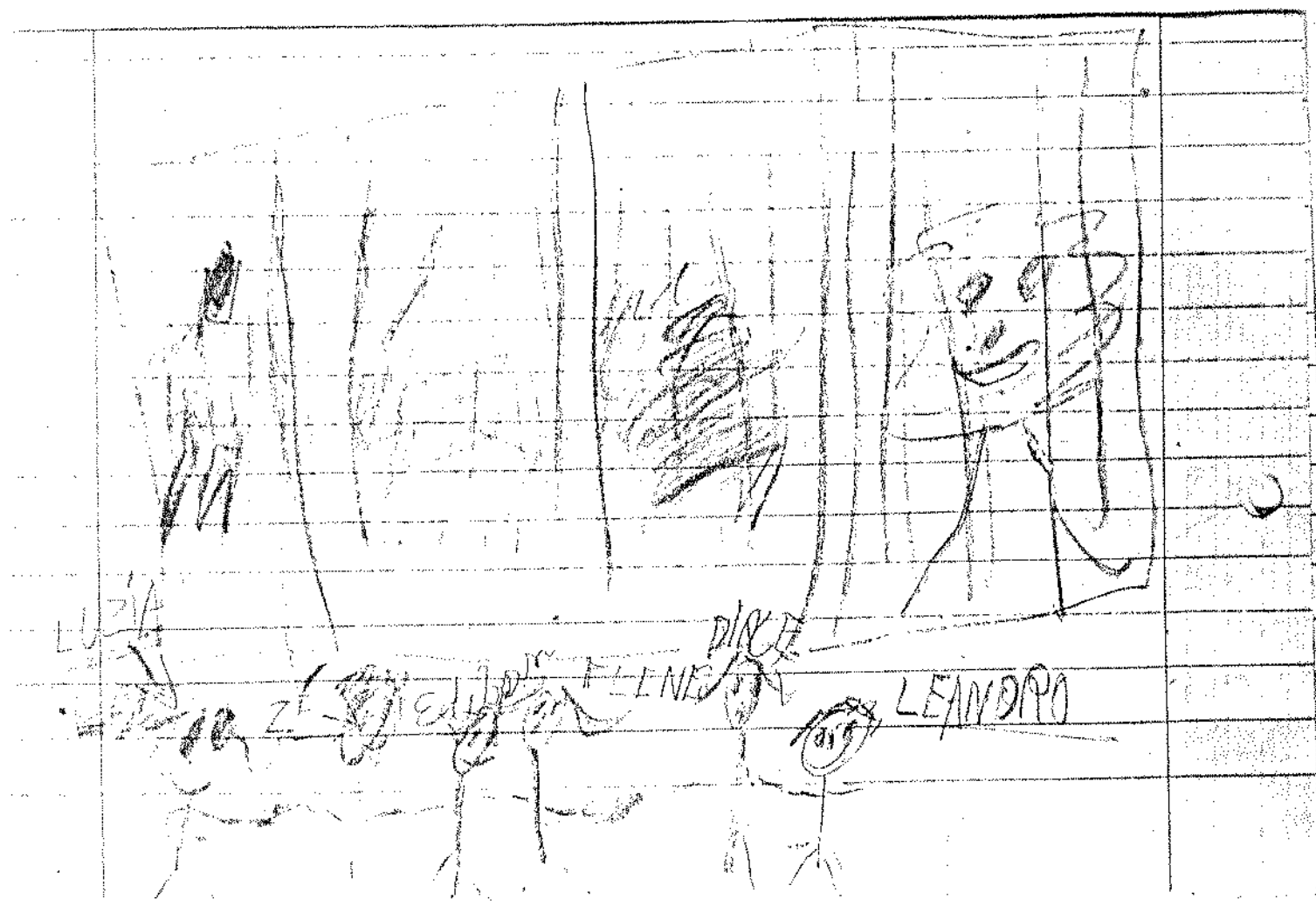
A parte final do texto apresenta a mesma ordem de palavras dos textos anteriores (exemplos 69 e 74 produzidos por Ana Paula e 77, produzido por Daniele): personagens, veículo e objeto (CAROLINE, DANIELE, SANDRA e DIVINO foram de CARRO comer PASTEL). Encontramos também a escrita do numeral para representar a quantidade de gatos (2) pois, esta forma era conhecida pela criança.

Daniele continua, assim como Leandro M. e Ana Paula, utilizando uma única palavra para representar uma idéia complexa. Ex.: "Pé" significa "pisei na amora e fiquei com o pé sujo" ou "preto". A palavra "GATO 2" significa: "eu vi dois gatos".

Vejamos agora, as produções de Leandro M. que parece utilizar outra ordenação de palavras porém, não muito diferente da que foi utilizada por Ana Paula e Daniele:



79) PATO, COELHO, MACA CO
LAËO Luzia ZÉ EDILSON
Elíame DIRCE LEANDRO



(Leandro M. - nov./87)



A criança explica que foi ao bosque com os primos (Zé, Edilson e Eliane), a tia (Luzia) e a mãe (Dirce) e que lá ele viu os animais (leão, macaco, pato e coelho). Depois foram embora para casa.

Podemos observar que Leandro M. utiliza um arranjo diferente daquele utilizado por Ana Paula e Daniele, usando primeiro a escrita dos objetos (animais vistos - provavelmente a informação mais relevante para a criança) para depois escrever os nomes dos personagens. Podemos considerar também este texto como uma construção de Topicalização, na qual a criança privilegia os animais vistos no bosque e os coloca em posição inicial na oração.

Leandro M. utilizou somente as palavras cuja escrita já era do seu domínio, porém, a estrutura sintática do texto fica estranha para um leitor qualquer, mas não para o leitor que presenciou o relato da criança. A criança usou gestos e fala para explicar o seu texto o que torna a sua interpretação possível.

Outro texto produzido por Leandro M. foi o seguinte:

80)

OPARA CARRO A CASA O
PAPAI O CASA MUITO
O RAITO LUIZA MACOE MA PAULO
DIO LUIZA A PAULO CARRO LÊONA
LEANDRO A LUIZA A MACOE MA

(Leandro M. - nov./87)

A criança explica que o pai fez uma casa para o carro (gare-
gem) e que o pai trabalhou muito. Explicou que a irmã (Luíza), o namo-
rado (Paulo) e ele lavaram o carro. A criança conta também, que a irmã
e o namorado tomaram sol e machucaram os ombros e descascaram. Explica
que eles passaram creme para aliviar a dor.

Esta interpretação foi possível porque a criança usou gestos,
fala e dramatização no momento da explicação. Este representa um fato
vivido pela criança e seria considerado ilegível por um leitor qual-
quer, mas a partir da explicação da criança foi possível compreendê-
lo.

É possível observar que as produções escritas destas crianças
(Ana Paula, Daniele e Leandro M.) muito se assemelham e provavelmente
refletam as suas maneiras de "falar" ou melhor, de relatar os fatos.
Não tenho dados para confirmar esta suposição, no entanto.



Podemos notar que as crianças ainda não estavam levando em conta o interlocutor-leitor, deixando para este grande parte da recuperação do texto. Mas com uma certa dose de interesse e boa vontade o leitor poderá compreender o texto.

Vale a pena lembrar que se levarmos em consideração as construções de Topicalização veremos que as produções destas crianças não parecerão tão estranhas, não podendo ser consideradas como totalmente ilegíveis.

As crianças estão operando com categorias e ordenando-as na forma que lhes parece adequada e não da maneira como nós, adultos ouvintes e alfabetizados, esperamos que elas façam.

Vejamos agora as produções escritas de Clayton. Esta criança ficou para o final pois, resolvemos fazer uma amostragem da sua evolução escrita principalmente, no que se refere à produção de textos.

Encontraremos, nos textos desta criança, somente o uso das letras do alfabeto em diferentes combinações. Clayton parece ter, nesta época (Junho/87), substituído definitivamente, o uso da simbologia utilizada pela fonocaudióloga pelas letras do alfabeto (ver a respeito a seção III - 3.1).

81) IA CAIC E IOTA TONHATAUTO IACNT
 "pipa" "faca" aponta para aponta e mos faz gesto para a-
 (fala) (fala) a escrita e tra o dese-
 faz gesto nho na lousa
 para "linha" das varetas
 e fala "três"
 AUTOIACNT TIADNUHM IA
 dramatiza a confecção da pipa apontando para o desenho da lousa
 faz gesto da pipa subindo no céu e falou "longe" "pipa" (fala)

(Clayton - jun./97)

Anteriormente à produção escrita do texto, a criança relatou que havia feito uma pipa em casa, desenhando na lousa as varetas e explicando como fez as amarras.

Após a produção do texto, a criança vai apontando para a sua escrita e explicando-a através de gestos, fala e utilizando o desenho da lousa como referência.

A criança parece preocupada em descrever a confecção de sua pipa, começando pela escrita do próprio objeto em foco - pipa ("IA") e dos elementos principais utilizados para confeccioná-la: faca, linha, três varetas. Em seguida, descreve a confecção de sua pipa e o resultado obtido, que foi uma subida bem alta. É interessante observar como a sequência de letras "IA", utilizada por Clayton como a escrita da palavra "pipa", reaparece em cada uma das porções escritas seguintes à escrita dos elementos utilizados na confecção da pipa (que, por sua vez, não apresentam em seu interior a sequência "IA"). Notar que há duas sequências de letras exatamente iguais: na leitura de Clayton seriam a explicação de como fazer a pipa ("AUTOIACNT"), seguidas de uma outra sequência de letras, igualmente contendo "IA", e que a criança



"lê" como "minha pipa subiu e foi longe" ou algo semelhante ("TIAONUHM").

Neste texto podemos observar que a escrita da palavra "pipa" parece ser silábica, porém isto não ocorre com outras palavras, como por exemplo: "faca", "linha" e "vareta". Na escrita da criança, o número de letras destas palavras corresponde ao número de letras esperado na nossa ortografia, o que pode não passar de uma mera coincidência.

O que quero enfatizar é que encontramos uma escrita aparentemente silábica no texto da criança, mas não de maneira sistemática ou seja, ela não se utilizou somente da escrita silábica, podendo até, estar se utilizando também da escrita alfabética (embora, se for este o caso, as letras não foram utilizadas com seus valores sonoros convencionais).

Abro aqui um parênteses para explicar que, assim como as crianças ouvintes, as não ouvintes apresentaram, no decorrer do seu processo de alfabetização, exemplos do que parecem ser os níveis delimitados por Ferreiro & Teberosky (1979) tais como: pré-silábico, silábico e alfabético, porém a passagem de um nível a outro não parece ocorrer da forma linear e progressiva como parece ser proposto por Ferreiro & Teberosky na obra citada.

No contato diário com as crianças não ouvintes, estes níveis delimitados por Ferreiro & Teberosky (1979), não se encontraram linearmente estabelecidos ou seja, a mudança de um para outro não pareceu ocorrer de maneira progressiva. Acredito que, em função de o trabalho

de Ferreira & Teberosky ter se desenvolvido a partir de dados obtidos em entrevistas, em que tarefas realizadas a intervalos determinados eram propostas à criança, e não a partir da observação diária das crianças, tenha surgido a divisão em níveis que parecem ocorrer linearmente, dentro do processo de alfabetização.

Outro texto produzido por Clayton que parece interessante é o seguinte:

82) VAGNER OES ACTO
 "remédio" "casa" (fala)
 IV VAGNER OES MAMAE OES
 "remédio" "remédio" (gesto e fala)
 PIPA CSTAOPIRM
 "pipa" "cachorro" (fala e gesto)
 RTO TOREIA ACTO
 "enfaixou a pata" (gesto) "casa"

(Clayton - jul./87)

A criança explica que o irmão ficou doente e ele viu a mãe dar remédio para o Vagner e que depois o irmão dormiu.

Contou também que ele empinou pipa e que o seu cachorro machucou a pata, teve que enfaixar e ficar dentro de casa (segundo esclarecimento da mãe, o cachorro ficava fora da casa (no quintal), mas como ele se machucou passou a dormir dentro de casa).



O que me chamou a atenção neste texto, foi a tentativa de escrever a palavra "pipa" (que era de grande interesse para a criança, ver texto 81) e o verbo "ver" ("IV"). E o que parece muito interessante também, foi a escrita da palavra remédio que aparece três vezes no texto, não sendo em nenhuma delas modificada. O mesmo parece ocorrer com a palavra "casa" ("ACTD"), a qual também não tem a sua forma escrita modificada.

Este fato nos leva a crer que a criança estava conservando a sua escrita, mantendo a mesma combinação de letras para uma palavra que aparecia mais de uma vez no texto. Isto foi possível observar também em vários outros textos produzidos pela criança onde ela conserva a sua escrita (ver exemplo 81). Clayton parece já ter percebido que a escrita de uma palavra se mantém a mesma em cada ato de escritura. Notar que, no início, as crianças modificam a escrita a cada vez que escrevem uma mesma palavra.

Podemos observar pelas primeiras produções escritas, que Clayton foi a única criança que levou mais tempo para fazer uso somente das letras do alfabeto (cerca de um ano mais ou menos). Nestes dois textos (exemplos 81 e 82) não encontramos mais o uso da simbologia utilizada pela fonoaudióloga, se restringindo à combinação das letras do alfabeto.

Do primeiro texto (exemplo 81), produzido em junho/87, para o segundo (exemplo 82), produzido em julho/87, já encontramos uma certa evolução pois este último apresenta um maior número de palavras legíveis para um leitor do português ("VAGNER", "MAMÃE", o verbo "IV" e a palavra "pipa" ("PIPIA") são possivelmente, escritas compreensíveis).



Comparando as produções escritas de Clayton com as produções de Ana Paula, Daniele e Leandro M., observaremos que a primeira criança citada também utiliza uma palavra para representar toda uma idéia. No texto 81 temos:

"TDNHAT" significando "eu peguei três varetas".

"AUTO IACNT" significando "eu amarrei as varetas com a linha".

"AUTDIACNT" significando "eu fiz a pipa" ou a explicação da confecção da pipa.

"TIAONUHM" significando "minha pipa subiu bem alto".

No texto 78 temos:

"DES" significando "ficou doente", "tomou remédio" e "deu o remédio".

"ACTO" significando "o cachorro ficou dentro de casa".

É possível observar que os textos produzidos pelas crianças não diferem de forma significativa e eles podem ser considerados ilegíveis por um leitor qualquer mas se tornam compreensíveis para um

leitor que conhece as crianças e se interessa por se comunicar com elas.

Vejamos os textos produzidos por Clayton durante o segundo semestre de 1987:

83) VOVÓ VO VÔ MAMÃE PAPAI
VAGNER CLAYTON CA SA
FOI VÊ DE
PAPAI MAMÃE VAGNER CLAYTON
CACHORRO SOL DOMINGO

(Clayton - set./87)

Clayton conta que ele, o Vagner (irmão), o pai e a mãe foram de ônibus na casa da vovó e do vovô e que lá eles viram um cachorro preto. Explicou que era domingo e que tinha sol.

A criança utiliza as palavras que conhece e o texto parece coerente com a sua idéia. Podemos notar, assim como no texto de Ana Paula (exemplo 70), a presença da palavra "de", a qual a criança deve ter notado estar presente na escrita porém, no seu texto, estaria colocada de maneira inadequada segundo as regras da língua portuguesa. Isto significa que a criança ainda não compreendeu o significado e o uso adequado da palavra, mas é sensível à sua presença frequente na escrita.



Embora a estrutura do texto ainda se apresente de maneira diferente da sintaxe do português, podemos notar que a criança faz uso somente de palavras escritas convencionalmente. Neste terceiro texto produzido pela criança, podemos notar mais uma pequena evolução. Primeiro foi o uso das letras do alfabeto e combinações quase aleatórias (exemplo 81), com exceção da palavra "pipa" ("IA"). Depois o uso de algumas palavras escritas convencionalmente e as que assim não se apresentaram, ao serem repetidas no texto, mantiveram a forma estabelecida pela criança (exemplo 82). Neste texto (exemplo 83), encontramos o uso somente de palavras legíveis no português sendo necessário, ainda, modificar a sua estrutura para que haja a compreensão do leitor. E podemos confirmar também nas produções de Clayton, as construções Topicalizadas, nas quais a criança coloca na posição inicial o objeto ou pessoa que ela quer enfatizar (exemplos 81, 82 e 83).

Embora a criança pareça apresentar um desenvolvimento linear na aquisição da escrita, notaremos que, no último texto a ser apresentado (produzido em um momento posterior), esta linearidade aparecerá alterada pois, se se espera uma proximidade maior com a convencionalidade do português esta não aconteceu.

Vejamos outro exemplo:

84) PAPAI JOSÉ

ALOHO 3

VI

PAELO RO

"galo"

"martelo" (gesto)

LHOIRAT NOVO O PAROIRHO EROTÉRI

"madeira" (gesto)

"sabe" (fala)

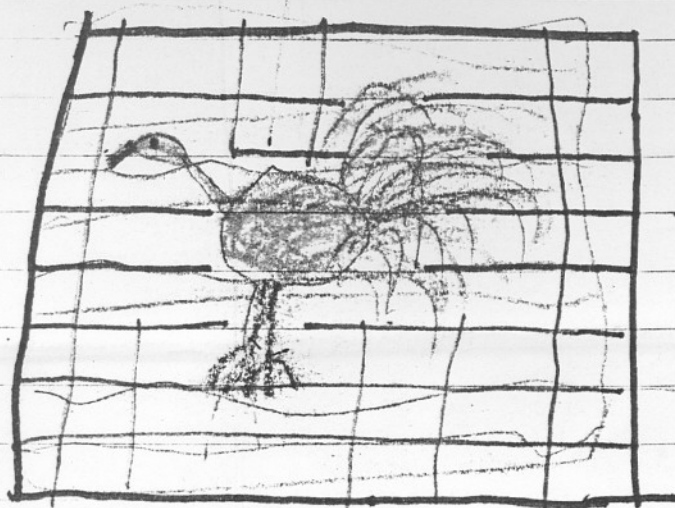
"trabalha muito"

QUAIOLRBEOTREO

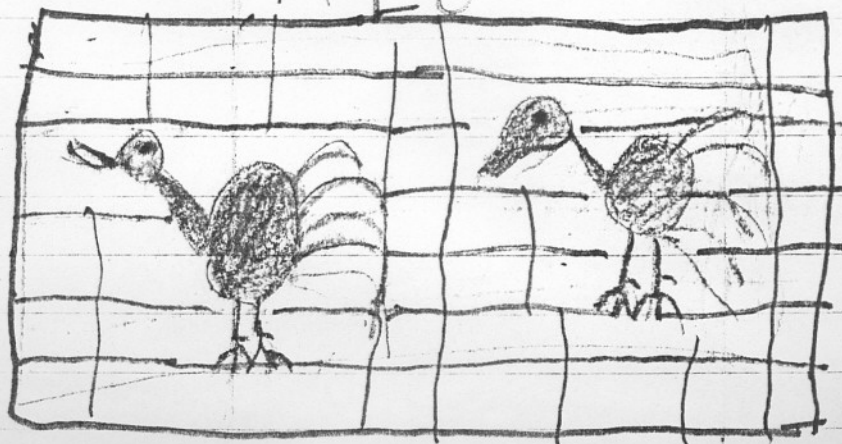
ROTOACBEIROA

"comprou" (fala e gesto)

"casa do galo" (fala e gesto)



GALO



GALO

GALO

(Clayton - nov./87)



A criança explica que viu o pai usando martelo para fazer uma casa para o galo (galinheiro). Ele conta que o pai comprou madeira nova e que ele sabia fazer a casa para o galo, mas teve que trabalhar muito.

O conteúdo do texto parece muito interessante pois, a criança relata um fato do seu cotidiano. Embora o texto pareça ilegível, para a criança este é representativo de sua idéia e através de sua explicação o texto pode ser compreendido.

A criança usa o numeral, assim como Daniele (exemplo 78), para explicar que eram três os galos e também utiliza a escrita que já domina ("PAPAI JOSÉ", "VI", "NOVO") entre as palavras que cria para representar a sua idéia.

Podemos notar que o texto anterior (exemplo 83) parece mais legível para o leitor do português, mas isto não quer dizer que a criança tenha regredido no seu processo de aquisição da escrita, apenas porque estava tentando representar palavras cuja escrita ela não dominava. Devemos levar em conta a escolha da criança pois, estas palavras são representativas de sua idéia não sendo escolhidas de maneira aleatória.

No texto 83, foi possível relatar o fato vivido utilizando palavras cuja escrita já era conhecida, porém, a produção do texto 84 não pôde ocorrer da mesma forma. A criança ousa, cria quando não sabe escrever o que deseja.

A criança continua utilizando, assim como nos textos anteriores (exemplos 81, 82 e 83), a escrita de uma palavra para representar toda uma idéia. Exemplo:



"ALOHO" significa "fêz uma casa para o galo".

"PAELORO" significa "papai usou o martelo".

"PAROIRHO" significa "papai sabe fazer a casa para o galo".

A escrita parece ter se constituído, para essas crianças não ouvintes, numa forma de representação e comunicação das experiências vividas por elas. Relatar e escrever sobre esta realidade que vivem parece muito significativo para elas. É sobre o cotidiano, sobre o real que o processo de alfabetização deve acontecer (ver Smolka, 1987; pass. 115 e 116).

Podemos observar que os textos produzidos por estas crianças muito se assemelham na sua forma e estrutura e o que parece comum entre elas seria:

- 1) Todas as crianças parecem nalgum momento utilizar uma palavra escrita para representar toda uma idéia complexa.
- 2) A escrita é considerada enquanto um fenômeno visual que é. As crianças utilizaram formas escritas variadas aprendidas em sua "totalidade" e elementos cuja significação ainda não conheciam, mas cuja presença foi observada na escrita (exemplo: uso da palavra "de"; o uso de vírgulas (exemplos 75, 76, 79); o uso de tipos de letras diferentes, etc.).



3) A "sintaxe" utilizada também parece semelhante: Personagens - (Veículo (Possuidor) Local) Objeto. O nome do objeto pode vir a ocupar a posição inicial na "frase", quando se constitui no foco de interesse da criança - uma ordem que se assemelha ao Tópico-Comentário do português. O elemento verbal nem sempre aparece, pelo menos nos textos iniciais destas crianças mas sua presença é marcada no arranjo de que a criança se utiliza. À medida em que a atenção da criança vai sendo chamada para a estrutura de textos escritos ela começa a dar uma representação escrita também para o verbo. Elementos gramaticais, como flexões, preposições, etc. são quase totalmente ausentes.

Podemos perceber que as crianças ainda terão que aprender sobre como a escrita deve ser para atingir seu objetivo de possibilitar a leitura e, principalmente, que não se pode deixar para o interlocutor-leitor a recuperação da intenção do autor do texto.

Embora ainda não totalmente legíveis para um leitor qualquer, os textos produzidos possuem um significado complexo e elaborado, o qual parece ser representativo das idéias das crianças.



CONCLUSÃO

Este trabalho surgiu inicialmente de uma preocupação e insatisfação muito grande em relação ao desenvolvimento da linguagem oral do não ouvinte. O grande interesse de profissionais e pais que convivem com estas crianças está centrado no desenvolvimento da sua fala. Geralmente os pais, assim como profissionais adeptos do oralismo, consideram o uso da linguagem gestual pelo não ouvinte como indesejável. Ela fica como última alternativa para os casos em que o "treino da fala" não teve início já nos primeiros anos de vida da criança ou para quando não se obtém "sucesso" após anos e anos de "treino da fala".

Acredito que o preconceito com relação à modalidade gestual da linguagem está no fato de que a nossa sociedade nos prepara para sermos "iguais", dentro de um padrão estabelecido por ela. E, quem não se encaixar neste padrão será marginalizado.

Sabemos que as técnicas utilizadas dentro do método oralista, com o objetivo de levar o não ouvinte a falar, parecem não ter mudado muito. O chamado desenvolvimento da linguagem oral parece ainda se restringir ao "treino da fala". Mas será que este treino está ajudando o não ouvinte a interagir, a se comunicar com o ouvinte, a desenvolver sua linguagem?

Sentindo certa insatisfação no trabalho de oralização do não ouvinte e obtendo resultados mínimos em termos de levá-los à fala (o resultado de muito trabalho era uma "fala morta"), passei a me preocupar com a alfabetização destas crianças.



Uma alternativa para o não ouvinte, além da linguagem oral, seria a aquisição da escrita - através da escrita, sua comunicação com o ouvinte também poderia acontecer. Porém, o trabalho de alfabetização desenvolvido com o não ouvinte até então era baseado na oralização prévia da criança. E, se as crianças não estavam se oralizando, como então solucionar o problema da alfabetização? Como encontrar um caminho que não esbarrasse na fala ou no desenvolvimento da linguagem oral do não ouvinte, uma vez que ele apresentava grande dificuldade para isto?

O que mais me preocupava é que as crianças com quem eu vinha trabalhando estavam entrando na faixa dos seis anos e não estavam oralizadas. O que aconteceria com a sua alfabetização? Elas falaria um dia?

Era preciso encontrar um novo caminho, pois o "treino da fala" realizado pelo método oralista não parecia levar estas crianças a lugar nenhum, a nenhuma fala, e, portanto a sua alfabetização estaria também comprometida.

Levando em conta que a escrita é uma modalidade visual da linguagem, me propus a pensar a alfabetização sem que as crianças es- tivessem, necessariamente, oralizadas. Minhas leituras das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores e, de outros trabalhos como os de Goodman, Smith, Abaurre, Mayrink-Sabinson, Cagliari, entre outros, au- tores que encaram a aquisição da escrita como um processo, no qual a criança é ativa, atuante, e que não consideram a escrita como uma mera transcrição da oralidade - vendo a leitura, portanto, como algo dife-

rante da simples decodificação mecânica de letras em sons da fala e a escrita, igualmente, como algo mais que a codificação de sons da fala em letras de um alfabeto - ajudaram-me a procurar esse caminho.

É a história desta procura que eu tentei contar neste trabalho. Não cansarei o meu leitor repetindo aqui um resumo do que pode ser lido nos capítulos anteriores - estes já se constituem num resumo, numa descrição resumida e pobre do que foi um contato muito rico e longo com sete crianças não ouvintes (no final reduzidas a quatro crianças), um contato que nos permitiu interagir, inclusive, com e em torno da escrita. Vou tentar apenas levantar aqui alguns pontos que podem nos levar (porque me levaram) a repensar o trabalho com as crianças que, por uma razão qualquer, não ouvem, e, em consequência, não falam "naturalmente".

Quero esclarecer que estas crianças estavam expostas à linguagem oral constantemente, pois conviviam muito mais com pessoas ouvintes do que com não ouvintes. Essas crianças emitiam algumas palavras, ou seja, elas não eram totalmente mudas, porém somente através da linguagem oral não era possível interagirmos. Sua fala, além de não ser "estruturada", era pouco inteligível para um falante do português.

Os próprios pais se queixavam da grande dificuldade que sentiam para se comunicar com os filhos não ouvintes, declarando ter muitas vezes que recorrer aos gestos, o que parecia não ser do seu agrado. Era como se esperassem das crianças não ouvintes um comportamento semelhante ao de crianças ouvintes.



Diante da dificuldade de comunicação encontrada em sala de aula, ficou estabelecido que poderíamos fazer uso de qualquer recurso para nos comunicar - criamos assim espaço para que a interação acontecesse.

As crianças e eu sentimo-nos à vontade para produzir gestos, fala, dramatização, e tudo o que fosse necessário para nos fazer entender e isto nos levou a um processo de grandes descobertas.

Na medida em que interagíamos em sala de aula, começamos a falar sobre diferentes assuntos. Descobri que as crianças eram capazes de entender e "falar" sobre qualquer assunto, inclusive sobre experiências que não vivemos juntos. Naturalmente encontrávamos, vez ou outra, dificuldade na comunicação pois, as crianças não possuíam a linguagem oral e nem a de sinais de maneira sistemática. Eu, como ouvinte/falante adulta tinha o domínio da modalidade oral, mas tateava apenas, na modalidade gestual. Mas, com boa vontade de ambas as partes, pudemos nos compreender e trocar experiências. Deixei de vê-las como crianças limitadas, com as quais era preciso medir as palavras e temas a serem abordados. Não era mais necessário trabalhar somente sobre coisas visíveis, presentes e concretas. Deixei de vê-las como "deficientes auditivas" e elas se tornaram para mim crianças "não ouvintes".

Líamos juntos livrinhos de histórias, inclusive as de fadas; o cotidiano estava sempre presente, representado na escrita. Falávamos sobre greve de ônibus, de professores, passeios, receitas, compras e até cartas chegamos a trocar.



Parece possível dizer que essas crianças somente a partir desse momento (em que passamos a utilizar diferentes recursos na comunicação e aceitando-as como sujeitos capazes e ativos) estavam iniciando um processo de constituição da linguagem - linguagem como ação sobre o outro, sobre o mundo e sobre si mesma (como objeto da ação).

Foi a partir da interação que constituímos a nossa linguagem e também criamos laços. Isto foi muito significativo para o trabalho pois, eu conhecia a realidade das crianças, o seu meio ambiente, as suas dificuldades e os seus interesses. Tudo isso facilitou a compreensão dos fatos relatados, inclusive a interpretação dos textos escritos, produzidos pelas crianças.

A escrita teve um papel nessa constituição da linguagem. Através dela as crianças tiveram acesso à língua portuguesa, da qual, até então, elas só conheciam uns poucos vocábulos e expressões treinados à duras penas.

A grande descoberta do ano de 1987, último ano do nosso trabalho, foi a influência da escrita no desenvolvimento da linguagem oral. Pode observar, então, que a partir da escrita as crianças estavam tentando falar, ou seja, as frases escritas estavam sendo utilizadas na fala, respeitando-se a estrutura sintática do português.

A análise deste fenômeno não foi aprofundada porque não era objetivo deste trabalho e, para tanto, faltavam-me dados. Fica aqui uma sugestão para futuras pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem pelo não ouvinte.



À medida em que se observa uma influência da escrita no desenvolvimento da fala pelo não ouvinte, invertendo a expectativa do oralismo, torna-se necessário reavaliarmos o trabalho desenvolvido pelo método oralista, em especial no que diz respeito às técnicas utilizadas no "treino da fala".

Sabemos que o oralismo puro, aquele que não admite o uso de gestos, não está resistindo à realidade do não ouvinte. Alguns adeptos do oralismo estão começando a aceitar, inclusive, o gesto padronizado, como importante no desenvolvimento do não ouvinte. Parece que o oralismo puro já não impera, mas está cedendo lugar à chamada Comunicação Total, que não se propõe como um método, mas como uma filosofia.

Quero esclarecer que quando iniciei esta pesquisa a instituição à qual pertencio tinha seu trabalho totalmente voltado para o oralismo. Como já foi dito, estas crianças passaram pelo método oralista. Atualmente muito se têm questionado o oralismo dentro da instituição, havendo uma opção pela filosofia da Comunicação Total.

Quero fazer um apelo aos que trabalham com o método oralista utilizando suas diferentes técnicas - como técnicas, que se resumem a um treino de fala, colocam a criança não ouvinte num papel passivo, de objetos a serem trabalhados, e não de sujeitos ativos construtores da própria linguagem. Portanto se faz necessária uma reflexão profunda sobre a linguagem para que se possa reformular o trabalho com o não ouvinte.

Espero que este trabalho tenha mostrado aos professores que atuam no processo de alfabetização e principalmente aos que atuam com



crianças não ouvintes que, assim como as crianças ouvintes, as não ouvintes também levantam hipóteses sobre a leitura/escrita. Sabemos que em função da falta de audição, a percepção das relações letra/som, no caso do não ouvinte, ficará prejudicada, mas não será impossível. As crianças não ouvintes chegaram a fazer essas relações a partir do que podiam perceber dos sons da fala, ou, quem sabe a partir de gestos filionômicos. Parece, então, possível, como tentei mostrar aqui, desenvolver o processo de alfabetização do não ouvinte a partir de suas hipóteses e sem esperar que ele se torne, primeiramente, um falante.

Tenho certeza que alguns adultos alfabetizados estarão considerando essas crianças, a partir dos últimos textos apresentados, como semi-alfabetizadas. É provavelmente, questionando a validade do trabalho.

Gostaria de esclarecer que, realmente, ainda há muito a ser feito. Mas também de enfatizar que essas crianças percorreram um longo caminho, e esse deve ser considerado.

Devemos levar em conta o desenvolvimento de cada criança e fazer uma avaliação que considere a distância caminhada entre as primeiras produções escritas e os textos produzidos no final de 1987. Esse caminho deve ser avaliado e considerado muito antes do fato do não ouvinte estar "plenamente alfabetizado". Mesmo porque estamos aqui falando de um processo que se constitui ao longo da vida.

Como devemos, então, avaliar a alfabetização? Como um produto ou como um processo?



Avaliando o caminho percorrido pelas crianças, levando em consideração o lugar social de onde vêm, suas condições de acesso ao mundo da escrita, sua não aceitação no mundo dos ouvintes, sua linguagem diferente, não se pode dizer que essas crianças não se desenvolveram, e muito!

Se o não ouvinte possui uma linguagem diferente parece "natural" que a sua escrita também seja diferente. E esta deve ser respeitada como tal.

Estamos engatinhando no processo de aceitação e respeito pela linguagem dos sinais, chegando alguns ouvintes a se interessarem em aprendê-la. Quem sabe um dia chegaremos a engatinhar no respeito e aceitação de sua linguagem escrita? Como se está agora engatinhando no processo de aceitar e respeitar a escrita da criança ouvinte, falante de uma modalidade oral não padrão da língua portuguesa.

Os sujeitos dessa pesquisa demonstraram capacidade para escrever um texto e escrever alfabeticamente. A questão a ser discutida é a organização das palavras do texto.

A construção das crianças não ouvintes aponta para a preferência de Topicalização, a qual é usada com frequência no discurso oral do ouvinte e é plenamente compreensível.

As crianças estão operando com as categorias da língua, as quais são essenciais na construção da linguagem. Sem o uso destas categorias não será possível a comunicação e a estruturação do pensamento. O que nos interessa porém, é deixar claro a necessidade de abandonarmos a idéia de que há uma única maneira de ordenar estas catego-



rias. Caso contrário, não estaremos aceitando a escrita do não ouvinte como diferente, mas como carente e deficiente.

É importante levar em conta neste processo de alfabetização, o conhecimento que a criança já possui, ou seja, a sua linguagem, a sua realidade e a partir daí trabalharmos a leitura e escrita. No caso do não ouvinte, deve haver um grande esforço por parte do professor em tentar compreender a criança e se fazer compreender, utilizando diferentes recursos para que aconteça a interação. E para isto é preciso nos desvincilharmos do "padrão", ou seja, do que é comum e convencional. O mesmo deve acontecer com relação à escrita. É preciso aceitar as produções das crianças e principalmente, tentar compreendê-las.

Sempre existe uma explicação para as marcas produzidas no papel e o professor interlocutor-leitor tem função fundamental neste processo, que é a de atribuir significado a estas marcas. Só assim a criança perceberá que a sua escrita pode também comunicar algo e caberá ao professor abordar sobre a convencionalidade da escrita e sua função social.

Apesar de as expectativas do professor estarem sobre o convencional, ou seja, sobre o que qualquer adulto alfabetizado esperaria ver escrito, ele deve se esforçar para compreender e aceitar a linguagem do não ouvinte principalmente, a sua escrita.

Muito falamos sobre "diferença" evitando falar em "deficientes", mas será que estamos tratando estas crianças como "diferentes"? Ou estamos, nós mesmos, não os aceitando como "diferentes", esperando que eles venham a ser como os ouvintes?



O mais importante não é falar em diferença mas aceitá-la, agindo de forma coerente. É volto a enfatizar a possibilidade de um dia ainda, aceitarmos não só a linguagem própria do não ouvinte como também a sua escrita.

Aos professores que trabalham com a alfabetização de crianças ouvintes e não ouvintes, proponho que considerem neste processo o interesse da criança, deixem que elas falem, relatem suas vivências, produzam seus textos espontaneamente. O processo de alfabetização se torna muito mais interessante para as crianças quando trabalhamos a escrita em cima da sua escolha, do seu dizer, pois é preciso despertar o interesse da criança para a escrita e suas funções, só assim o processo ocorrerá de forma intensamente gratificante para ambas as partes (aluno e professor).

Encerro aqui citando o trabalho de Smolke (1997):

"... É nesse espaço que se trabalham a leitura e a escritura como formas de linguagem. A alfabetização se processa nesse movimento discursivo. Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e toda escritura são constitutivas do dizer" (pag. 135).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAUURRE, S.. "Introduzindo a questão dos aspectos Linguísticos da Alfabetização...". Em: ABRÁLIN - Revista da Associação Brasileira de Linguística, Boletim 7, 1986.
- ABAUURRE, S.. "O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?". Em: XIV Anais da Semana de LEL. Campinas, 1987.
- ABAUURRE, S.. "The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations". A ser publicado em: European Journal of Psychology of Education, 1988.
- CAGLIARI, L. C.. "Caminhos e Descaminhos da Fala, da Leitura e da Escrita na Escola". Em: Projeto Iêê - Atualização e Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas em Educação por Multimeios. São Paulo: CENP - SRD, 1985.
- COUDRY, M. T. H.. Diário de Narciso - Discurso e Afasia. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1988.
- DE LEMOS, C. T. G.. "Psicolinguística: Riqueza e Dilemas na Teoria e Prática - Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original".

nal". Em: ARRALIN - Revista da Associação Brasileira de Linguística, Boletim 3. Editora Universitária: Universidade Federal de Pernambuco, 1982.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A.. Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A., 1979.

FERREIRO, E., GOMEZ PALACIO e colaboradores. Análisis de las Pautaciones en el Proceso de Aprendizaje Escolar de la Lectura y la Escritura. México: Dirección General de Educación Especial - SEP/OEA, 1982.

ONERRE, M.. Linguagem, Escrita e Poder. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1985.

GOODMAN, K. S.. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". Em: E. Ferreiro & Gomez Palacio (eds.). Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México: Siglo Veintiuno Editores, 1982.

HEATH, S. B.. "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school". Em: Language in Society, II. Cambridge University Press, 1982.

KATO, M.. "Fatores facilitadores e pré-requisitos na aquisição da leitura, em segunda língua". Mimeografado, 1983.

LIER, F.. A Constituição do Interlocutor Vocal. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983.

LORIA, A. R.. "The Development of Writing in the Child". Em: M. Martlew (ed.). The Psychology of Written Language. New York: John Wiley & Sons, 1983.

MAYRINK-SABINSON, M. L.. "Um Estudo Longitudinal da Aquisição da Escrita", em elaboração.

PÉCORÁ, A.. Esquemas de Redação. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1983.

PEREIRA, M. C. C.. "Uma Abordagem Interacionista no Estudo do Desenvolvimento da Comunicação Gestual em Crianças Deficientes Auditivas". Em: Cadernos de Estudos Linguísticos n° 5, Campinas: UNICAMP/FUNCAMP, 1983.

PONTES, F. S. L.. Sujeitos da Sintaxe ao Discurso. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

SILVA, L. L. M.. A Escolarização do Leitor: a didática da destituição. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1986.

SILVEIRA, J. G. B.. Alfabetização do Deficiente Auditivo: Estudo sobre Aplicação de Abordagem Analítica. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1982.

SMITH, F.. "Decoding: The Great Fallacy". Em: F. Smith (ed.). Psycholinguistics and Reading. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973a.

SMITH, F.. "Alphabetic Writing - A Language Compromise?". Em: F. Smith (ed.). Psycholinguistics and Reading. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973b.

SMOLKA, A. L. B.. A Alfabetização como Processo Discurativo. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1987.

VYGOTSKY, L. S.. A formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1984.

VOGAIS:

A = vermelho

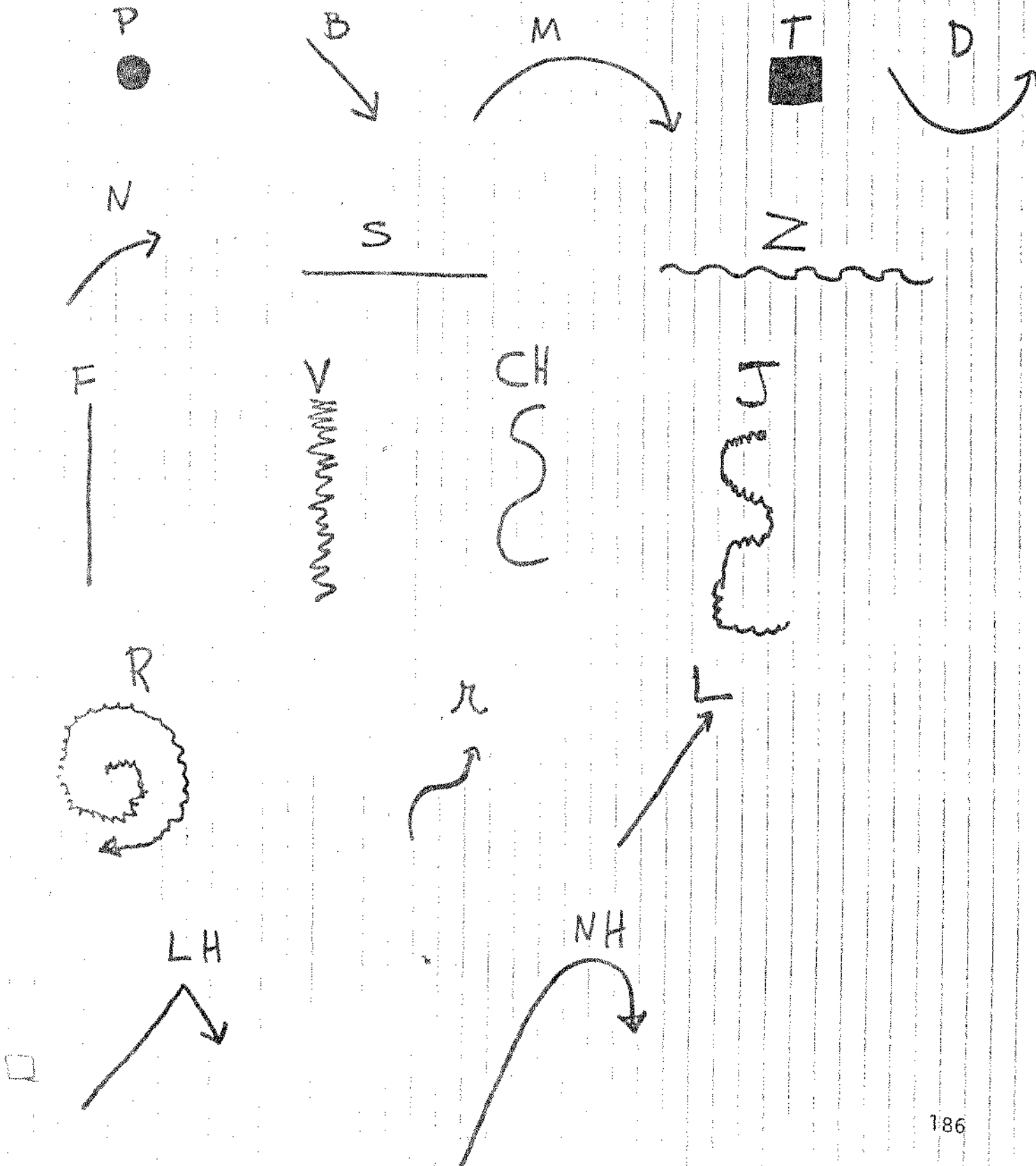
E = azul

I = amarelo

O = verde

U = marrom

ANEXO 1



ANEXO II

- O AVIÃO DOS BICHINHOS - Coleção Bichinhos - Ed. Brasil-América (EBAL).
- BADÃO, O DRAGÃO - Hildebrando Pontes Neto, C.L.P. - Ed. Ática.
- A BALEIA - Cláudio Feldman, desenhos: Michio, Coleção Primeiras Histórias - FTD.
- A BOCA DO SAPO - Mary França e Eliardo França, Coleção Gato e Rato - Ed. Ática.
- BIBLIOTECA ESCOTEIRO MIRIM - Walt Disney, Nova Cultural.
- A BOTA DO BODE - Mary França e Eliardo França, Coleção Gato e Rato - Ed. Ática.
- AS CENTOPEIAS E SEUS SAPATINHOS - Milton Camargo, Série Lagarta Pintada - Ed. Ática.
- CHAPÉUZINHO VERMELHO - Pestalozzi Verlag, R. F. A. - Tradução e Adaptação Jader Marques Filho - Melhoramentos, 1982.
- OS DEZ AMIGOS - Ziraldo - Melhoramentos - 2a. Edição.
- A FLOR - TENÊ, Série um, dois, feijão com arroz - Ed. Ática.
- FOFINHO - Teresa Noronha e ilustrações Sandra Aymone, Série Lagarta Pintada - Ed. Ática.
- O GALO MALUCO - Sonia Junqueira, Coleção Estrelinha I - Ed. Ática.
- O GATINHO TRAPALHÃO - Doris Belevig Quintella, C.L.P. - Ed. Ática.
- HISTÓRIA DE JARDIM - Márcia Meyer Guimarães, Coleção Conte esta História - Ed. Vigília Ltda.
- HORA DE DORMIR - Elizabeth Cooper - Melhoramentos.

IVAN, DIVAN e ZARIMAN - Marta Koci, Série Mundo Colorido - Melhoramentos.

JOÃO FEIJÃO - Sylvia Orthof, C.L.P. - Ed. Ática.

O JOELHO - Ziraldo - Melhoramentos - 2a. Edição

O LIVRO DOS BRINQUEDOS DE PAPAI NOEL - Richard Scarry, Série Sacolinha Feliz - Melhoramentos.

O MACACO MEDROSO - Sonia Junqueira, Coleção Estrelinha II - Ed. Ática.

A MARGARIDA FRIORENTA - Fernanda Lopes de Almeida, Coleção Passa Anel - Ed. Ática.

MARIA-FUMACA - Bernardino, Série Lagarta Pintada - Ed. Ática.

MARIA-VAI-COM-AS-OUTRAS - Sylvia Orthof, C.L.P. - Ed. Ática.

MEU DESPERTAR - Elizabeth Cooper - Melhoramentos.

MINHAS MANHÃS - Elizabeth Cooper - Melhoramentos.

MINHAS TARDES - Elizabeth Cooper - Melhoramentos.

NA PRAIA - Nair de Medeiros Barbosa, Coleção Primeiras Histórias - FTD.

A ONÇA - Mary Franca e Eliardo Franca, Série Corre Cutia - Ed. Ática.

UM PALHAÇO DIFERENTE - Sonia Junqueira, Coleção Estrelinha III - Ed. Ática.

PANELA DE ARROZ - Luís Camargo, Série Lagarta Pintada - Ed. Ática.

O PATO DONALD - Walt Disney - Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S/A, Rio de Janeiro.

PELEGRINO & PETRÔNIO - Ziraldo - Melhoramentos.

PEQUENO POLEGAR - História de Irmãos Grimm - Adaptação de Naufer, Coleção Samba-Leiã.

PETER PAN - Monteiro Lobato - Ed. Brasiliense - 17a. Edição.

O POTE DE MELADO - Mary França e Eliardo França, Coleção Gato e Rato - Ed. Ática.

A REFORMA DA NATUREZA - Monteiro Lobato - Ed. Brasiliense - 12a. Edição.

ROLIM - Ziraldo, Coleção Corpim - Melhoramentos.

TUNGO-TUNGO - Regina Vater, Série Lagarta Pintada - Ed. Ática.

A VACA MIMOSA E A MOSCA ZENILDA - Sylvia Orthof, C.L.P. - Ed. Ática.

O VENTO - Mary França e Eliardo França, Coleção Gato e Rato - Ed. Ática.