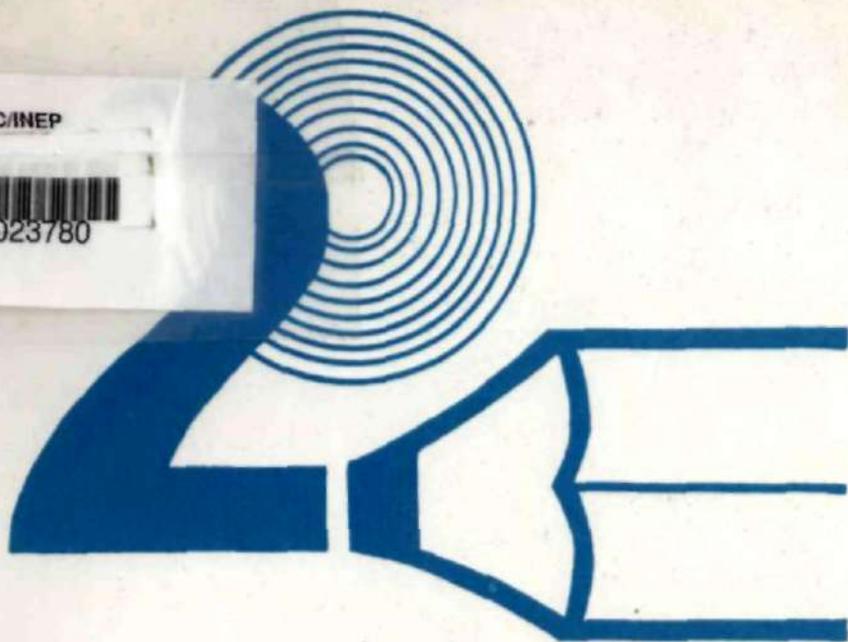


CIBEC/INEP



B0023780



**ENCONTRO DE
ALFABETIZADORES
DE DEFICIENTES
AUDITIVOS**



33
56 A

**2º ENCONTRO DE ALFABETIZADORES
DE
DEFICIENTES AUDITIVOS**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

José Sarney

MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Carlos Sant'Anna

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Rômulo Galvão de Carvalho

DIRETORA-GERAL DO INÊS

Leni ta de Oliveira Vianna

DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS

Lia Marques Jordão

COORDENAÇÃO DE APOIO À COMUNIDADE

Therezinha VerardoSa/les

COORDENAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Maria Auxiliadora Buscácio Gonçalves

CIP-Brasil. Catalogação-na-fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros. RJ.

E46s Encontro de Alfabetizadores de Deficientes Auditivos (2:1988:Rio de Janeiro).
2. Encontro de alfabetizadores de deficientes auditivos. Rio de Janeiro, RJ, 1988 /
coordenação e organização de Maria Auxiliadora Buscácio Gonçalves. — Rio de Janeiro :
INÊS. 1989.

Acima do título: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Instituto
Nacional de Educação de Surdos, Departamento de Programas Educacionais, Coordena-
ção de Apoio à Comunidade.

Bibliografia.

1. Deficientes da audição — Alfabetização — Congressos. 2. Deficientes da audição —
Educação — Congressos. I. Gonçalves, Mana Auxiliadora Buscácio. II. Instituto Nacional
de Educação de Surdos (Brasil). III. Título.

89-0753

CDD -371.912

CDU - 376.33

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS
COORDENAÇÃO DE APOIO À COMUNIDADE**

**2º ENCONTRO DE ALFABETIZADORES
DE
DEFICIENTES AUDITIVOS**

**RIO DE JANEIRO
1 9 8 9**

SUMÁRIO

Apresentação.	9
Aspectos da Educação no Brasil LAURO DE OLIVEIRA LIMA...	11
A PRONTIDÃO PARA ALFABETIZAÇÃO EM QUESTÃO.	20
Evolução dos sistemas de escrita na História da Humanidade.	22
As hipóteses infantis na construção da língua escrita.	24
Considerações finais.	28
A IMPORTÂNCIA DO JOGO NA EDUCAÇÃO.	32
ACOMPANHANDO MARIANA EM LEITURA E ESCRITA.	34
O DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ESCRITA NO DEFICIENTE AUDITIVO	38
Princípios básicos de aquisição da língua escrita.	39
A evolução da língua escrita em uma criança ouvinte.	40
Levantamento de dados em instituições que atendem ao deficiente auditivo.	44
Quadros demonstrativos.	51
Conclusão.	55
ORGANIZAÇÃO PERCEPTOMOTORA COMO REQUISITO PARA A ALFABETIZA- ÇÃO.	57
Casos ilustrativos.	61
A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.	63
O desenvolvimento psicoafetivo.	64
A psicomotricidade diante da criança surda.	65
Conclusão.	68
A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO NO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO. DO DEFICIENTE AUDITIVO.	69
COMUNICAÇÃO TOTAL NA ALFABETIZAÇÃO.	72
ESTRUTURAÇÃO DA LINGUAGEM ATRAVÉS DO ORGANOGrama DA LIN- GUAGEM - MÉTODO PERDONCINI.	76
OS DOMÍNIOS DA APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.	82
AVALIAÇÃO DO ENCONTRO.	86

APRESENTAÇÃO

Esta publicação é composta integralmente, por palestras proferidas no 2º ENCONTRO DE ALFABETIZADORES DE DEFICIENTES AUDITIVOS realizado no INÊS nos dias 05,06,07 de julho de 1988.

A edição destes trabalhos cria mais um elo eficaz entre a Instituição e os profissionais da área, e visa a intensificação do debate das ideias que levam à elaboração de estudos para definir novas políticas e estratégias de atendimento especializado ao deficiente auditivo.

A maioria das experiências e projeto na área ressentem-se da falta de registro, documentação e divulgação, o que nos leva a relevar a mobilização da comunidade de especialistas para as questões que mereçam tratamento mais profundo e científico.

Neste contexto, o INÊS vem desenvolvendo atividades que implementam e aperfeiçoam o processo educacional do deficiente auditivo, através de projetos de: **Capacitação de Recursos Humanos; Pesquisas Educacionais; Organização de Congressos e Seminários; Supervisão e Orientação na Organização de Centros de Atendimento em Áreas Carentes e Publicações de Interesse Pedagógico e Técnica**

A deficiência auditiva é mais uma condição presente no processo educacional do surdo e o início da alfabetização evidencia dificuldades linguísticas e de comunicação, aumentando seu nível de complexidade.

A alfabetização acontece a partir do tipo de compreensão e da lógica que o deficiente auditivo faz do mundo em que vive. Sem conhecimento dessas relações e sem linguagem dilui-se o processo de alfabetização.

Não há receitas prontas. É difícil generalizar todo um processo, É preciso que cada professor perceba as necessidades de seus alunos e respeite a sua individualidade, utilizando recursos disponíveis da escola e da comunidade e que assumam suas posições, procurando qual o melhor caminho.

Daí a necessidade das fontes múltiplas de informação, o relato de experiências para favorecer a auto-descoberta da linha de atuação de cada profissional, de cada grupo na sua atividade peculiar, que vem da forma de sentir e de doar, traços da alma do educador.

Este é o propósito que os trabalhos ora publicados explicitam.

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

LAURO DE OLIVEIRA LIMA*

A grande descoberta que levou a uma revisão completa do processo escolar está resumida na frase de Rousseau: "A criança não é um adulto em miniatura". Até agora, os mestres dirigiam-se às crianças como se elas fossem adultos pequenos, por exemplo, solicitando delas compreensão lógicas. Isto obriga a estudar os processos psicogenéticos do desenvolvimento das crianças (processo identificados por Jean Piaget).

Dentro da conjuntura brasileira, em que o sistema educacional se degradingolou, totalmente, e por isso a partir da reforma do Passarinho, foi havendo uma decadência geral, no sistema escolar, da pós-graduação até o jardim da infância. Durante todo o período da ditadura, as verbas de Educação baixaram de 12% a 3%. Agora, é que se está recuperando: voltou a 12% e, na nova Constituição, passou para 18%... Admiro é que o sistema estando enferrujando e desestimulado, as pessoas, individualmente, estejam, sempre, preparadas para reciclagem, para aprender coisas novas, para ir a seminários, participar de reuniões. Era o caso de a pessoa dizer: "Se ninguém quer nada, eu também vou ficar na minha". De maneira que é muito gratificante, até emociona, a gente ver como as pessoas acorrem a todo chamamento de "vamos refletir", "vamos melhorar", "vamos pensar de novo", "vamos estudar", o que é o caso de vocês. Sinal de que a coisa não degenerou, totalmente, porque as pessoas que estão envolvidas não deixam. Isso por um lado

Por outro lado, é impressionante, também, como a liderança intelectual do mundo, do Brasil, está cada vez mais passando para as mulheres. As mulheres vivem estudando. Todo curso, onde olho, só há mulheres. Os homens sequer estão notando. Estão ficando pra trás, totalmente, em matéria intelectual. Tanto é assim que, hoje, a mulher, pra casar, tem de fingir que é débil mental! As mulheres competentes, não deixam isto transparecer, pra não humilhar o companheiro. De maneira que acho que o ingresso das mulheres, no sistema, nos postos de decisão, nos postos técnico-científicos, dá conotação muito boa à condução das coisas humanas. A mulher tem uma série de qualidades humanas que transmite ao sistema do qual ela participa. De certa forma, ela humaniza a vida. Ela vivia reclusa, dentro do lar, e o homem, na pancadaria, o guerreiro, lutando. Quando a mulher entra, o sistema se humaniza. Apesar de haver mulheres, também, como na novela (aquela diretora da companhia), que são, terrivelmente, masculinas. . . Em compensação, o resto da entourage toda é muito humanizada. Dou os parabéns a vocês e aos promotores deste seminário pela oportunidade que uão às pessoas de refletir, de estudar e, inclusive, de reciclar o seu próprio comportamento.

Em Educação, há dois problemas fundamentais: o problema histórico, que é a alfabetização, e o problema... já mais moderno, que é a recuperação das pessoas que nascem com deficiências sensoriais, uma das mais graves, que é a falta de audição. Neste caso, temos dois problemas acumulados: um histórico, (alfabetização), e o outro, os problemas inerentes à pró-

* Diretor técnico-científico do Centro Experimental e Educacional Jean Piaget. Foi membro do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro e do Ceará.

pria qualidade da clientela com que trabalham (e é o que interessa aos especialistas que estão promovendo este seminário). Evidente que eu não sei nada do segundo problema, que é área ultra-especializada, muito difícil, muito sofisticada e com problemas de pesquisa ainda por ser feita.

Quanto à alfabetização, o que se pode dizer é que se trata de um problema histórico. Em Roma, havia uma frase que, justificar o fracasso escolar, dizia: "A letra entra com sangue".

Imagem só a posição ideológica e pedagógica do professor que entrava na sala pra alfabetizar os alunos: estava convicto de que "a letra entra com sangue. . ."

Isso, aliás, não mudou muito, porque, "com sangue", aí, é, apenas uma radicalização de uma posição ainda muito usada nas escolas: a utilização da violência dourada (clamufiada ou evidente), para obter resultados pedagógicos. Sempre que a consegue resultado pedagógico, a gente usa a violência, porque, em geral, o professor é o "único profissional acima de qualquer suspeita", "o aluno não fez isso" e tal. Se o engenheiro faz uma casa e a casa cai. . . todo mundo diz: "o engenheiro é incompetente". Se o agrônomo planta e não nasce ou não der lucro... culpa do agrônomo. . . Se o administrador leva a empresa à falência, todo mundo diz: "esse cara aí. . ." (ninguém vai dizer que foi a clientela que não colaborou com a empresa), o culpado é o administrador. Quando o professor fracassa, não é considerado culpado, chega mesmo a dizer: "comigo ninguém passa. . ." Como se um médico, no hospital, dissesse "aqui ninguém fica bom, porque eu não deixo". Assim, o professor torna-se à prova de suspeita. Todo fracasso dele é contabilizado como qualidade: "é rigoroso", "não é corruptível" etc. e tal. Ora, todo mundo sabe que o fracasso escolar é, estritamente, resultado da incompetência generalizada do professorado. Não há problema como a criança ! Deus fez as crianças da melhor maneira que sabia. . . São ótimas, inteligentíssimas. Agora, o professor, se você vai ver, não entende nada de criança, nem dos métodos, de maneira que é um fracasso total. Daí, ficar botando a culpa nas crianças. Era o caso de dizer, então, "não se fazem crianças como antigamente.. ."

O uso da violência, no sistema escolar é um negócio estarecedor. A nota, por exemplo. Onde se dá nota, há violência. Eu me lembro que, quando eu era diretor do MEC, nas cadeiras de música, de canto orfeônico, de trabalhos manuais não se davam nbtas (a lei não previa). Quantas vezes, recebi comissões de professores dessas disciplinas, pedindo para autorizar dar nota. . . Eu dizia: "Mas vocês são o futuro, no futuro ninguém vai dar nota. Vocês já estão no futuro". Ora o professor que não pode dar nota, não consegue dar aula. . . Por quê? Porque a nota é a coação que o mestre usa pra dizer: ou você aprende, ou então eu te lasco. . . a aprendizagem não depende da sua competência. Que faz o professor? Dá uma aula explosiva. . . e espera que o aluno estude em casa! Assim todo estudo se faz em casa. Ninguém estuda, na escola. Na escola é para começar, dizer qual é o tema, o que tem de aprender, copiar coisas do quadro-negro, etc. Tenho sete filhos. Quando minha mulher os colocou na escola, todo dia, tinha de ensinar o "dever". Um dia, ela disse: "Vou hoje, ao colégio". Chegou lá e disse: "Professora, é o seguinte: a senhora passa o trabalho e eu ensino, lá em casa. Vamos, agora, fazer o contrário: eu passo os trabalhos e a senhora ensina"..Ela não aguentava mais dar aula para sete filhos!

No dia em que se tirar do professor esse poder de ameaçar, massacrar, reprovar o aluno .. a escola acabará! Eu estou fazendo um livro sobre isto ("Para que servem as escolas" — Lo L). Estou fazendo entrevistas com meus filhos. Já tenho 14 netos. Estou pedindo a eles que façam um relatório sobre como as escolas tratam as crianças. É uma coisa horrível: Humilhação, coação. . . Outro dia, um neto de quatro anos chegou para mim e disse: "Vovô, eu não posso mais ir pra aquela escola". Eu disse: "Que é que houve?" — A professora tá doida". "Como? — "É. A professora disse que eu nem posso falar com o da frente, nem com o de trás, nem com os do lado. Com quem que eu vou falar?" Uma criança de quatro anos. . . compreendo que a professora enloquecera. Manter calada uma criança que nasceu pra falar! Quando o cara não fala, matricula-se nos institutos de "surdo-mudo". Na escola, quando a criança fala, vai punida. Estou anotando estas coisas, as ameaças, a brutalização. . . ou, às ve-

zes, a meiguice da madre superiora, quando diz: "Minha filha, não faça isso que a madre fica triste... (coaçoão dourada) ora, que temos nós com a tristeza da madre? Aparece todo tipo de coaçoão, na escola. No dia em que tirarem a coaçoão, o professor, ou é competente ou fica evidente que ele não sabe nada. A nota, a brutalidade, a capacidade de reprovar o aluno é a camuflagem do fracasso fenomenal do sistema escolar, da incompetência do professor, de sua incapacidade de conduzir a aprendizagem.

Quem aprendeu alguma coisa, nunca deve atribuir ao professor: se virou e, não sabe como, terminou aprendendo, estudando em casa. De alguém a que o professor ensinou, eu não lembro nenhum! Duvido que vocês, também, lembrem-se de um professor que ensinou alguma coisa, que você tenha aprendido por causa dele, sem ter estudado. . .

A alfabetização é um negócio notável: é o ponto chave da escolaridade. Sabe por quê? Porque é a única coisa que a família sabe se está havendo ou não. Os meninos muito pequenos vão pra escola e a mãe diz: "não, agora, é pra brincar". Quando estão maiores ela diz: "agora, é pra valer": alfabetização.

Antigamente, a escola pré-primária era, apenas, para brincar. Ninguém sabia o que fazer com as crianças muito pequenas. Uma das coisas apoteóticas da escola era dar um pedaço de cartolina e tinta, no chão do pátio, e mandar as crianças borrar. Depois pregava-se na parede. Aquilo era uma maravilha! Os meninos deviam pensar: "Eu não sei por que achar isso bonito". Saíam todos sujos! As professoras que eram boas em recreação ("Vamos brincar de roda") tornavam-se afamadas. Bravos!

Uma vez, estava eu dando um curso em Belo Horizonte. Estava no primeiro andar e, lá de cima, a gente via o pátio de uma escolinha embaixo. A professora estava com umas 15 crianças, em fila, fazendo-as subir e descer no escorregador. Os meninos demonstravam tédio. Olhavam para ela, como quem diz: "A professora não vê que nós já dominamos o processo?". . . "Aí eu disse ao pessoal que estava fazendo o curso: "Eis aí um exemplo de massacre contra as crianças. Elas não lincham a professora porque não têm ainda teste tipo de ideia". Eu disse: "Que é que a gente podia fazer?" Toda educação moderna deve girar em torno de problemas. Não de aulas. Você cria problemas. Quem dá aula sem ser com problemas, está no século XVII, medieval, antes da Revolução Francesa. Há muita gente arcaica circulando. . . como se estivesse no século XX, pintadinha, maquiada. Ninguém nota, que são verdadeiras múmias ambulantes. No caso de Belo Horizonte, arranjaram-me uma corda. Joguei para a moça, no pátio, e disse: "Enrola aí o escorregador com essa corda". (Alguém me ajudou dizendo "a senhora pode fazer, o pedagogo aqui é do Rio..."). Ela pensou que eu estava com sacanagem, comentando: "Assim os meninos não podem descer. . ." "Adivinhou! „É isso mesmo que se quer". Amarrou a corda. "Agora, manda os meninos subirem". Foi aquela festa! Um menino enganchava a perna, se pendurava. "Quando eles se cansarem, matarem essa charada, você inventa outra, não vai passar o resto do ano com a corda!" Ao criar-se um problema, a mente humana motiva-se. Quem, ao enfrentar um problema, não se motiva, é débil mental. Você chega com negocinho, assim, uma argola (mete uma na outra) e pergunta: "Quem consegue tirar? "Quem for inteligente, imediatamente, corre e pega a argola. Pode-se até contratar pra gerente da firma, o primeiro que avançar! É o mais inteligente. É como quando você diz uma coisa inteligente: quem rir primeiro você contrata para gerente. A vaca não ri. Já viu vaca rir. . .? Você conta uma anedota e ela não ri! Ao passo que as pessoas inteligentes percebem onde é que está a graça da coisa e riem. Quando passavam aqueles filmes franceses cuja graça é subliminar (não é filme americano) com Jacques Tati, por exemplo, eu ia só para ver o nível mental dos assisentes. Na Tijuca, quase ninguém ria. Em Ipanema, eram gargalhadas (é o nível mental dos moradores dos bairros). Se você fosse pra Cascadura, então, alguém diria: "que filme fúnebre". As pessoas, quando têm problemas, motivam-se. Então tudo consiste em criar problemas. É a maneira moderna de dar aula. Com três ou quatro frases resumo Piaget: crie problema; trabalhe em grupo; faça o camarada tomar consciência do que fez. Pronto, aí temos Piaget. O resto, tudo são detalhes sobre nível mental.

Mas, a alfabetização. .. Os meninos estão brincando na escola. Quando chega à idade "antropológica" em que todo mundo acha que deve saber ler, a mãe fica furiosa: "Ah! o menino não aprendeu a ler". O diabo é que tem menino, hoje, aprendendo a ler sozinho. A maior confusão. Já viu? Mas hoje os estímulos presentes, dentro do corpo social, a televisão e os cartazes etc, são tão abundantes que alguns meninos, terminam aprendendo a ler sozinho, isto é, se ninguém atrapalha, ensinando, eles aprendem a ler. Então quando ele se alfabetiza, o menino já sabe ler, se os pais se desligam de novo. Se, dias depois, for reprovado, em matemática, dizem: "O menino não dá pra Matemática". Ninguém diz: "Ele não dá pra alfabetização". Nunca se diz isso. Não se alfabetizou, pronto: "Meu filho, oh! ou é hereditário ou é o meio. . ." Eu respondo assim: "Eu não sei se foi o meio, em casa, ou a hereditariedade: de qualquer modo, a senhora é a culpada". Desde Roma que se fala no problema da alfabetização. O que é alfabetização? É a decifração de um código que inventaram, para reproduzir o som. Um risquinho combinado com outro significa algum som. A escrita devia ser a forma de comunicação mais importante, nas escolas. Mas não! Em geral, as escolas não tomam conhecimento da escrita. Todo professor acha que deve "recitar" a aula. Não sei porquê. Quando morei, no Humaitá tinha, como vizinhos, dois colégios. De manhãzinha, não precisava de despertador. Quando o professor começava a gritar, lá embaixo, sobre o descobrimento do Brasil, eu, lá no décimo andar, acordava e comentava: "esse cara ainda afirma essas besteiras. Não tá vendo que o Cabral não descobriu o Brasil por acaso? Só se o povo português era, realmente, débil mental. Sair lá da África, chegar no Brasil, por acaso, seis mil quilômetros e o almirante não notou que se tinha desviado da rota. Inventaram essa besteira e o cara fica repetindo aos gritos". Por que o mestre não comenta a lição por escrito?

A maioria dos doutores, médicos, engenheiros, não passa perto de banca de jornal, pra não ter de olhar pras manchetes e ter de ler. Daria nele um choque! Não lê nada. Há cara que faz o curso todinho sem nunca ter aberto um livro. Tudo é apostila, ou de ouvida Você já imaginou o sujeito ser surdo numa escola assim? Num país desses? País em que tudo é oral? De maneira que esse problema da leitura é importante. Estamos voltando à oralidade. Você vai ler um livro com um gravador: vá lendo e parando, fazendo comentários. Quando termina, ao ouvir os comentários, você dispõe de toda a reflexão sobre a leitura. A maioria das pessoas não passou pela escrita. E a escrita é a base de todo o progresso. A ciência tem de ser escrita. Matemática só existe escrita. Ninguém faz matemática oral, porque você esquece o que faz. Desde antigamente se usa o ábaco ou os próprios dedinhos para contar. Calcular vem de calculus (cálculo renal): pedrinha. Inventaram o cálculo com pedrinhas. .. Eh, a máquina de calcular!... Sempre se usou máquina, desde a pré-história. A máquina antiga era o ábaco, as pedrinhas. O cara botava as pedrinhas nos bolsos enquanto as ovelhas iam saindo do curral. Passava as pedrinhas para o outro bolso. Se sobrasse uma pedrinha, faltava uma ovelha. Ah, usar máquina! Mas é lógico! A matemática precisa ser sustentada em algum processo concreto. Sem isto você não raciocina. Agora, voltemos ao grande problema da alfabetização. ..! Nesses últimos anos, nesse século, todo mundo inventa algum método de alfabetização. Basicamente, o método tradicional é o silábico, o chinês usava-o antes da era do Cristo O método silábico vem da Idade Média (ba, be, bi, bo bu). Quando eu era menino, na escolinha, lá da minha terra, todo mundo tinha de sentar, num banco alto, balançando as pernas, suspensas cantando: "um b com a, bá, b com é.. ." E todo mundo se alfabetizava. Existem, hoje, os mais variados métodos. Por ocasião do Congresso Piagetiano, uma senhora queria mostrar um projeto sobre alfabetização. Ora, Piaget não estuda métodos. Ele estuda-a cabeça das pessoas. Eu não sabia como meter, no Congresso, o método de alfabetização da senhora. Eu disse: "Faça uma demonstração". Ela tinha um saquinho cheio de coisinhas fabricadas por ela, muito bonitinhas. Então ela, tirou uma motocicletazinha, e disse: "Olha. Isso aqui é para ensinar o t". Eu disse. "Mas como? Motocicleta dá um t". Ela disse: "Não. Mas olhando de frente... Você olha, assim, as rodas e os braços". Eu disse: "Mas, realmente! Todo mundo que vê motocicleta de frente já sabe que é um t" . . . Estas imbecilidades são vendidas, no comércio, como "método de alfabetização"! O número de besteiras tidas como método de

Você vai ensinar o sistema métrico às crianças. O sistema métrico tem substância, quantidade, comprimento, tem peso e volume. O comprimento e a substância, a criança domina, intelectualmente (nível mental), aos sete anos. O peso, aos nove anos e o volume aos doze. Em que ano você "dá" o sistema métrico, no curso primário? Em ano nenhum, não é? Você tem de "esfarelar" o sistema métrico e ir dando suas partes de acordo com nível mental das crianças. Certa vez, fui a um congresso de neuropsiquiatria infantil. Por quê? Porque os médicos de criança dizem assim: "A criança..." e minha função no Congresso era me levantar e dizer: "Doutor, de que idade era a criança?" Dava o maior susto no cara. Porque, às vezes, o sujeito estava falando num menino de dez anos. E o outro ali, discutindo, numa criança de três. Duas crianças de idades diferentes nada têm a ver uma com a outra.

Rousseau, antes da Revolução Francesa, disse uma frase que deu uma virada total na pedagogia. É lógico que algumas pessoas não ouviram e até hoje não seguem Rousseau. Ele disse assim: "A criança não é um adulto pequeno". Ora, isso é de uma importância tremenda. Porque você vai alfabetizar com processos lógicos que a criança não entende? É como a mãe que diz: "Meu filho, mamãe não disse que neném não pode. .." Aí o menino pensa: "A mamãe, hoje, está com uma voz grossa". Não entendeu nada daquele papo! Você fica tratando as crianças pelo seu nível.. . O que vale é que muita mãe não tem o nível da criança. Então, não há problema. Sempre que se disser "a criança" tem-se que dizer de que idade. Porque se ela tem dois anos, está no sensório-motor. Se ela tiver dois anos, bem desenvolvida, ela é um gênio sensório-motor. Pele, por exemplo, é um gênio sensório-motor (o problema dele é querer falar). Sensório-motor é você resolver os problemas com movimentos. Por exemplo o mecânico, com a chave, desmontando o motor. Ele é um sensório-motor. Ele pode ser um gênio. Você pode ser um gênio simbólico, por exemplo, inventar poesia. Chico Buarque, que faz aquelas coisas lindas, age como criança de quatro, cinco anos de idade mental. Não quer dizer que você sendo altamente desenvolvido, não possa fazer atividades inferiores. .. como Chico. Acho que há gênios em qualquer nível. O gênio operatório pode baixar seu nível para fazer poesia, que é o nível do simbolismo. A poesia é simbólica. Como Guimarães Rosa, escreve todo simbólico, como se fosse uma criança de cinco, seis, sete anos. Uma pessoa que lida com alfabetização tem de perguntar o que é que está se passando na cabeça da criança quando se lhe propõe um problema. Por exemplo: Paulo Freire dizia assim: "Você bota a palavra tijolo, bota um tijolo, começa a discutir tijolo". Porque ele estava falando em Brasília, na época da construção. Eu me lembro, que eu assisti às aulas do Paulo Freire. Era muito meu amigo, ainda é hoje. Ela fala em "palavra-chave", a palavra geradora. Ora, mas o grande equívoco é que ele estava falando de uma coisa que o sujeito já ouviu, mas nunca viu escrita! A palavra tijolo, ele nunca viu. De maneira que o tempo que ele leva para convencer a criança de que aquela palavra, aquela escrita, aqueles risquinho "tijolo", quer dizer a coisa que ele conhece, tijolo, é um tempo enorme. E, geralmente, fracassa, tentando ligar as duas coisas. Porque se o problema é aprender a ler e eu começo a ensinar a ler, ele tem de ler a palavra.. . Como é que eu começo a alfabetizar mandando ele ler se o problema é aprender a ler?! Se ele acha que tem de aprender tijolo, porque é que ele não aprende todas as outras palavras pelo mesmo método? Podia dar palavras sucessivas. Todo dia uma palavra diferente: tijolo, tigela, panela. . . Mas não. Com essa palavra, agora, eu vou aprender a ler. Mas se já leu! Se sabe que a palavra "tijolo", quer dizer "tijolo", você sabe ler. Não discuti ainda os métodos. Se você usar o método do Paulo Freire, você tem de partir de palavras que a conheça. Quais são as palavras que a criança conhece? Por exemplo, a criança conhece o tipo de cigarro que o pai fuma. Ela reconhece. Então eu posso partir da palavra ou então da palavra Maizena, ou Nescau, coisas que ela vê em casa. você começa a brincar de ela decifrar imagens codificadas.

Uma vez, fui com meu neto, no supermercado. Ele começou a ler tudo. Um menino com três anos. E um cara disse: "Esse menino sabe ler?". "Não, ele conhece os rótulos das mercadorias". Bem, aí você partiu de coisas que ele já sabe ler, que são os gestalten, que é o mecanismo mental da criança - ela não tem outro mecanismo, ela não sabe ainda separar sílabas.

Separar é nível mental de sete anos, chama-se "participação lógica", quando você é capaz de entender que uma coisa inteira pode ser dividida em frações. Só aos sete anos. E uma operação infralógica chamada por Piaget de "participação". Se o sujeito não tem noção de participação, ele jamais vai entender fração (. . . ou sílaba!) Porque fração é, simplesmente, a capacidade de você chegar uma coisa inteira e dividir em pedaços e juntar os pedaços etc. e.tc. Então você tem de partir de coisas que ela já sabe. E como o mundo atual está cheio de escritas, cartazes, você pode fazer todo o processo escolar a partir do que o menino já sabe ler através das gestalten da vida: Nescau, café. . . Se for uma criança proletária, ele compra um tipo de mercadoria diferente da classe média. Então os papéis que vêm junto da embalagem, no morro, devem ser diferentes de Ipanema. Você usa os papéis que ela traz de casa. E aí o menino já começou a fazer partição, a fazer combinatória, você já pode dizer a ele que combina isso com isso etc. Então ele começa a Construir, em vez de ler. Fica resolvendo problemas etc. etc.

Bem,* vocês são especialistas em alfabetização. Eu estou só chamando a atenção para o fato de que as pessoas que falam em método de alfabetização, geralmente, ficam com esse "negócio de motocicleta", de escrever no quadro-negro. O importante é saber o que está se passando na cabeça da criança. Não é possível que a professora de alfabetização não se convença de que ela está falando de alfabetização de uma criança de três anos é um problema, se é um menino de seis é outro problema, se é um menino de. . . Por exemplo, o meu filho mais velho aprendeu a ler com quase dez anos. Eu me zanguiei. Estávamos na praia. E falei: "Ah, isso já é malandragem Vamos aprender a ler". Ensinei pelo método lógico. Dentro de uma semana ele aprendeu a ler. Porque não tem nada em alfabetização que não se possa aprender em uma semana. Nada! É uma coisa à toa. Se a pessoa tiver o nível mental das combinatórias, a alfabetização é uma tolice. Tanto assim que os homens primitivos, há 3.000 anos, já sabiam ler e escrever. Imagine os gênios da modernidade. De maneira que esse enfoque da alfabetização, do método, da escrita, do que ela deve fazer, "Ah, vamos tentar ba- be- bi. . .", brincadeira, cartolina, tudo isso é muito bom, agora, se não corresponder ao nível mental. . . Por exemplo, uma criança só entende o movimento do pêndulo aos doze, treze, quatorze anos. Então você pode explicar pêndulo para ela aos sete anos, ela pode repetir verbalmente, mas de fato não entendeu. Outro exemplo: o pai ensina que não é o sol que gira, quem gira é a Terra. Ela aprendeu, decora e fica falando. Aliás Piaget já dizia, quando fazia um teste, que estes meninos eram "sabidos", ele os eliminava. Estes "sabidos" que não raciocinavam: repetiam. Por quê? Porque eram crianças que sabiam coisas decoradas mas não tinham, realmente, a compreensão das coisas. Então esses meninos estragavam os testes. Ele queria uma manifestação espontânea e natural da criança, não ensinada, o que se chama, hoje, "aprendizagem piagetiana". De maneira que outra tese de uma escola piagetiana é você não ensinar nada. Você provoca. Faz refletir etc, exaustivamente, sem preocupação de o menino saber coisas, decorar. Nós, por exemplo, quando os meninos estão perto de terminar o curso, aí a gente dá uma aulinha de ortografia, porque há professores e colegas que dão muita importância a isto (há professor que lê uma redação genial que tem três ou quatro erros de ortografia e dá nota 3). Ele só sabe ortografia: então, ele corrige só ortografia. Assim se perdem inúmeros poetas, escritores, por causa do cretino que ao corrigir as redações dava zero, no menino, porque botou casa com k ou z. Eu vi uma casa lá, no Ceará, com título de "Kuxixo". Não sabia o que era aquilo. Depois fui descobrir que era "cochico" escrito fonética e lindamente! Um dia vão escrever as palavras como se pronunciam. Porque não há razão nenhuma para uma letra ter seis sons (x tem seis sons). Só pode ser para complicar as crianças. . •

Deixo essa mesagenzinha com vocês: não se importem muito com o método. Se preocupem com o mecanismo mental com que a criança de determinada idade vai receber a sua mensagem pedagógica. Com que idade se alfabetizam as crianças? Eu digo: desde a hora de nascer. Depende do método. Por exemplo: você não pode fazer nada lógico-combinatório até sete anos. Se for **gtstalt**, você começa com três etc. Então você pode variar os métodos não porque você gostou do método analítico, sintético, global, mas porque nessa idade o meça-

nismo mental da criança é esse. Criança de dois, três anos que sabe, por exemplo, 15 marcas de automóveis na rua. Isto é ler!!! Ela pode se alfabetizar? Eu, por exemplo, não distingo mais de três marcas de automóveis. E meu neto, de três anos, sai dizendo as marcas dos automóveis da rua. Eu digo: Não é possível!

Todo progresso da pedagogia consiste, simplesmente, nisso: em você começar a estudar os mecanismos mentais para saber como você deve agir com a criança.

Por exemplo (Matemática): O que é a Matemática? É, simplesmente, as estruturas mentais. Não há ninguém, diz Piaget, que não seja apto para Matemática! Não existe este animal. Um animal que dá não para Matemática não é do gênero humano, é "infiltrado" (deve ser rinoceronte). Toda pessoa normal é um matemático espontâneo. Por quê? Porque as estruturas de pensamento são algébricas, topológicas, estruturas de ordem. É assim que a gente pensa o mundo. É assim que a Matemática, também, se constrói, (três estruturas básicas da Matemática). Um matemático francês fez uma conferência sobre as estruturas básicas de Matemática. Na mesma ocasião, Piaget fez outra sobre as estruturas básicas do pensamento. Quando terminaram, as duas conferências eram iguais. De maneira que eu lhes aconselho: o tempo que perdem estudando metodologias pedagógicas, percam estudando mecanismos mentais das crianças. Você vai começar a falar com a criança de outro jeito. As mães, por exemplo, deviam ser, altamente, especialistas em crianças. Uma das duas. Ou entregar a nós educadores, que somos especialistas neles. Ela produz e nos entrega e a gente educa! (para não ficar igual a ela).

Muito bem agora tem o debate. Agora vamos debater, discutir. Estamos aí, à disposição. Perguntas fáceis. Pode perguntar besteira. As pessoas, às vezes, não querem debater porque dizem: "isso é besteira". É importante a besteira...

(Pergunta) O senhor poderia afirmar. . . "Se a criança quiser aprender, seja lá o que for, não importa o método?" O senhor chegaria a fazer esse tipo de afirmativa?

— É. Creio que sim, e se eu puser a ponte para atravessar o rio, eu atravesso mais depressa, mas o sujeito termina atravessando os rios sem ponte. De maneira que com o problema que constitui o que eu chamo de aprendizagem, adequado à idade da criança, ela se esforça na solução de uma maneira incrível. Então ela brinca, em cada idade, o brinquedo que desafia o nível intelectual em que está. Lógico que você pode melhorar essas coisas. Eu passei, assim, uns meses indo todo dia à praia e me sentava de costas, junto de uma mãe com os filhos. E ficava vendo como é que ela desafiava, como é que ela trabalhava a criança. É incrível como ela rebaixa o nível mental da criança. Por exemplo: a criança estava brincando com outra. Apareceu um moleque que começou a lutar com seu filho. Negócio espetacular! Ela devia pagar o menino (tome 50 cruzeiros aí, pela colaboração que você deu, pro nível mental do meu filho). Mas não, ela disse: "Sai daí, afaste-se desse moleque..." Não deixou o menino brincar. Quase disse ela: "Minha senhora. . . você devia ir ao morro, contratar cinco crianças para desafiar seu filho, pra ver se ele se desenvolve!" Fez o menino sentar, alisou o chão e disse: "Agora bote o dedinho". O menino botava o dedo, metia o dedo no buraco... Forçou a criança a fazer uma atividade imbecilizante. Você pode criar uma situação acima do nível mental. Se você conhece o nível mental e suas características, você está preparado pra propor a questão adequada àquele nível. Então a pedagogia seria: Faça uma questão que equivale ao nível mental. Seria uma pedagogia daquela idade.

Já ouvi assim: "Esse menino é ótimo, mas ainda não tem idade pra outra classe". Então o pobrezinho fica preso dentro de uma estrutura de classe, de nível, porque se desenvolve mas as pessoas esperam que ele tenha tal idade. Hoje em dia, a gente faz a divisão das crianças pelo nível mental. Nível mental não é o "quociente intelectual" dos americanos. É descoberta das estruturas mentais. O quociente intelectual, QI., não indaga sobre as estruturas mentais. Indaga sobre resultado, performance. Então, quando você propõe um problema, todos se motivam, porque todos estão na mesma fase de desenvolvimento para se motivar com aquele problema. Então, uma criança pode, ao longo do ano letivo, passar por dois ou três agrupamentos, segundo o ritmo do seu desenvolvimento. Acelerou, vai pro grupo seguinte. Desace-

lerou vai pro grupo de trás etc Não há razão nenhuma pro sujeito prender as crianças dentro de uma classe de 1ª série, 2ª etc. Tudo isso é de uma brutalidade!, o menino ficar dentro de uma série, podendo estar na série seguinte (não pode porque não tem idade). Agora, a troca de quê, meu Deus?, o menino tem de começar com tantos anos, com tantos passar para a série seguinte. . . A troca de quê? Tudo formal. Tudo inventado pelos burocratas. Então, você hoje tem recursos sofisticados de determinar o desenvolvimento mental das crianças e homogeneizar as classes. Agora, essas diferenças, elas são tanto maiores quanto maiores quanto menos o indivíduo é criança. Quando a criança vai ficando mais velhinha as diferenças de uma criança para outra vão diminuindo tremendamente. Quando ela chega na adolescência. . ! Tanto assim que muito menino considerado genial, bem dotado, quando é pequeno, quando chega à adolescência não demonstra excepcionalidade (bem dotado). Simplesmente, acelerou. Chamam de bem dotado não quem faz coisas inteligentes, mas quem faz coisas superiores à sua idade. Se ele fizer a mesma coisa, na idade seguinte, a gente acha natural. Então, as diferenças vão diminuindo. Quando ela vai chegando no teto final do desenvolvimento mental, que é quinze, dezesseis, dezoito anos, desapareceu a diferença.

Vamos continuar o debate. Mais alguma pergunta?

(pergunta) Dentre essas coisas todas que o senhor colocou para nós, tudo isso é uma coisa muito boa, mas parece difícil. . . em qualquer lugar que você vá trabalhar...

— . . Pelo menos fique frustrada... Não fique satisfeita rindo, como a hiena. A hiena é que vendo tudo esculhambado, tudo errado, continua dando gargalhadas. . . Tem pessoas que são assim, dentro de um negócio que cheira mal, agem com a mesma alegria. De maneira que . . . não seja hiena. Ou então, dá uns tiros no diretor da escola. Se a gente matasse os diretores de escola melhoria, profundamente (sic!!!), o professorado. Eles são encarregados de atrapalhar a pedagogia. Você quer fazer um trabalho de grupo, não pode porque faz barulho, tira as carteiras do lugar. Um cara desses assassinado, não é pecado . . . De maneira que a administração pública, com aquelas regras que impõe, anula toda a capacidade técnica e criativa dos professores. O professor se formou, é competente, fica querendo dar aula, trabalhar. . . Tanto assim que, geralmente, a gente bota pra Direção o cara mais burro do grupo. Não dá para nada, preguiçoso, não dá aula. Bota esse cara pra direção. Pronto! É horrível A burocracia que rege a criança desde pequena até 12 anos, é uma iniquidade. O professore que vê como é que está o progresso e toma decisões. Por isso é que cada sala de aula deveria ser uma escola autônoma. Não tem esse negócio de sair todo mundo junta

Mas, olhe, essa situação que está aqui, agora, é típica da escola brasileira. Bota uma criança no jardim da infância, ela é tagarela, brincalhona. E, à medida que vai subindo, no sistema escolar, vai ficando muda. Até que se "forma" e diz: "Não falarei". Passou o tempo escolar desaprendendo a debater. Hoje quando a gente diz "Vamos debater", ele pensa: "Que é que esse cara quer?" Tanta coisa, para perguntar. . . Desaprenderam o debate. As escolas têm de voltar a ser uma pancadaria. Por exemplo: o número de professores incompetentes por aí, (todo mundo tolerando o cara). Pelo contrário, a gente não pergunta, ele dá nota boa e passa. Há um conluio geral entre os professores ruins e os alunos ruins, não é? Então eles preferem não ter discussão, pra quê, para facilitar a vida deles, nãoé? Primeiro eles se formam, tudo com diploma, não sabem coisa alguma. Só depois do diploma...

Depois de seis meses, o diploma já não quer dizer mais nada. A ciência progrediu. Depois de dez anos não se diga mais que é diplomada Cada ano, o diploma deveria perder um ponto: 1º ano, vale 9, dois anos, vale 8. . . Quando chega a dez, volte pra estudar, porque a ciência está progredindo! Se disser: "Sou formado há 25 anos", tá liquidado! Isso nãoé mais engenheiro de nada. É um perigo. Eu estava dando agora uma conferência lá em Ribeirão Preto, escutei: "Professor, esse negócio moderno. . . Eu, há 25 anos, ensino assim". Eu disse: "Olhe, meu filho, quando eu olhei pra sua cara, vi logo que o senhor era, totalmente, irrecuperável. Mas, pelo menos, deixe os outros! Não atrapalhe não. Fique com sua imbecilidade congelada..."

A PRONTIDÃO PARA ALFABETIZAÇÃO EM QUESTÃO

MÁRCIA SOUTO MAIOR MOURÃO SÁ*
JOYCE DINIZ DE ABREU TEIXEIRA**

". . . se permita às crianças serem participantes, ensinando a si mesmas a ler; de fato são elas que devem dirigir o processo", já que "a mente de uma criança de 4, 5 ou 6 anos está longe de ser um espaço linguisticamente vazio no qual deve-se verter a informação vinculada com a leitura."

Caro/ Chomsky

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra."

Paulo Freire

"Ler não é decifrar, escrever não é copiar."

Emília Ferreiro

"Uma tarefa prioritária da investigação científica é desvendar a pré-história da linguagem escrita na criança, mostrando o que é que conduz à escrita, quais são os pontos importantes pelos quais passa este desenvolvimento e qual é a relação entre esse processo e a aprendizagem escolar."

Vygotsky

"O processo de alfabetização deve necessariamente expandir a competência do Educando no uso da língua, entendendo por essa competência a ampliação do uso da língua como instrumento de compreensão do mundo. Por compreensão do mundo entende-se o reconhecimento do indivíduo como sujeito histórico, da realidade vivida como forma de ser-no-mundo, das potencialidades de transformação do real enquanto mundo-a-ser-construído e da cultura como acabamento e passagem de visões do mundo."

Heidson Rodrigues

Nosso objetivo, nesta apresentação, é dar um panorama geral das diferentes correntes teóricas que explicam o processo de conhecimento para, então, podermos situar as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky na corrente em que se apoiam em suas investigações.

*Psicóloga e Psico-pedagoga. mestrado na PUC na área de Educação.

**Educadora e Psico-pedagoga. mestrado na PUC na área de Educação.

Destacaremos três principais correntes — Empirismo, Racionalismo e Construtivismo-Interacionismo — por representarem as posições teóricas que mais têm influenciado a prática pedagógica e as concepções do processo de aprendizagem.

É de longa data a discussão a respeito de como o indivíduo conhece, isto é como apreende a realidade. Esta questão tomou corpo quando filósofos, tais como Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes e outros se preocuparam em estabelecer uma distinção entre o homem e o animal. Esta preocupação deu origem a duas correntes antagônicas: Racionalismo e Empirismo.

Para os racionalistas, o que determina o conhecimento é a Razão, sendo esta inata. Esta corrente originou o Inatismo, que por sua vez, priorizou os aspectos inatos (genéticos, hereditários), enfatizando, no processo de aprendizagem, a maturação do indivíduo. Uma imagem utilizada por Leibnitz clarifica este posicionamento. Para ele, o indivíduo era visto como um "mármore com nervuras" ou "Papel imprimido".

Por sua vez, os empiristas e associacionistas concebiam o conhecimento de forma totalmente oposta. Ao invés do "mármore com nervuras" do Racionalismo, o indivíduo era visto como uma "tabula rasa" (expressão utilizada por John Locke) ou "papel em branco", pois acreditavam que o que determinava a aprendizagem era o estímulo externo (percepção).

Em forte oposição à corrente empirista e aproximando-se em alguns aspectos do Inatismo, surge a abordagem teórica construtivista-interacionista, tendo como principal representante o epistemólogo Jean Piaget.

O Construtivismo-Interacionismo significou um marco teórico, rompendo com o reducionismo das correntes anteriores. A aprendizagem passou a ser concebida dialeticamente como uma interação entre o indivíduo e o meio.

Tendo como principal referencial teórico a Epistemologia Genética de Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberosky investigam as hipóteses que as crianças têm a respeito da língua escrita, isto é, o que pensam elas a respeito deste objeto cultural. Partindo do pressuposto de que as crianças não aprendem a ler e escrever de forma passiva, através da transmissão (como acreditavam os empiristas/associacionistas), buscam compreender os processos cognitivos subjacentes a estas hipóteses infantis.

Na primeira parte de nossa palestra, conforme nos foi pedido, faremos uma breve síntese da teoria da Construção da Língua Escrita, formulada por Ferreiro e Teberosky, tendo consciência de que, devido à própria limitação de tempo, esta exposição corre o risco de ser uma redução do pensamento das pesquisadoras, por não podermos analisar profundamente muitos aspectos teóricos fundamentais.

Na segunda parte, se for possível, gostaríamos de levantar questões relativas às diferentes práticas de alfabetização e concepções de "prontidão" que se apoiam, principalmente, nas três correntes abordadas por nós.

Antes de darmos início à exposição teórica, achamos importante fornecer alguns dados a respeito das pesquisadoras e do "porquê" e "como" da pesquisa.

Quem são?

EMÚJA FERREIRO

— Doutora em Psicologia pela Universidade de Genebra, onde atualmente é pesquisadora.

— Professora titular do Departamento de Investigações Educativas do Centro de Investigações e Estudos Avançados (CINVESTAV) - México.

ANA TEBEROSKY

— Graduada em Ciências de Educação

— Pesquisadora do Instituto Municipal de Investigações Psicológicas Aplicadas à Educação, de Barcelona.

— Foi professora da Universidade de Buenos Aires.

As duas pertencem à escola do grande epistemólogo e psicólogo Jean Piaget; num campo que o próprio Piaget não havia estudado, elas introduziram o essencial da sua teoria e do seu método científico.

A concepção teórica piagetiana de uma aquisição de conhecimentos baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento aparece, também como sendo o ponto de partida necessário para qualquer estudo da criança, confrontada com esse objeto cultural que constitui a escrita.

As reflexões e as teses expostas (no decorrer do curso) estão baseadas num trabalho experimental que as duas pesquisadoras realizaram em Buenos Aires, durante os anos de 1974, 1975 e 1976.

O trabalho realizado em 1974 fez parte da tarefa universitária, enquanto docentes da Universidade de Buenos Aires. A seguir, o levaram a efeito sem apoio oficial nem subvenção de nenhum tipo. Sem a colaboração dos docentes que autorizaram o trabalho nas escolas primárias e jardins de infância, não teriam podido levá-lo até o fim.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PISCOLOGIA GENÉTICA

- Identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita.
- Compreender a natureza das hipóteses infantis.
- Descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar.
- Explicar, sob outro ponto de vista, o epistemológico.

PSICOLINGÜÍSTICA CONTEMPORÂNEA

- Noam Chomsky - distinção entre competência linguística e desempenho linguístico.
 - A escrita é uma maneira particular de transcrever a linguagem
 - Nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral.
 - Não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazê-lo cobrar consciência de um conhecimento que possui.
- Em que difere a investigação da Ferreiro e Ana Teberosky das outras investigações já existentes?

— Há duplo marco conceitual eleito: o da Psicologia Genética e o da Psicolinguística Contemporânea.

— Todo o enfoque teórico (e toda a prática pedagógica) depende de uma concepção sobre a natureza do conhecimento, assim como de uma análise do objeto sobre o qual se realiza o conhecimento.

— Tentam explicar sob outro ponto de vista epistemológico, encarar um antigo problema desde uma nova ótica.

- Identificam os "erros construtivos".

Partindo do pressuposto de que a gênese da construção da escrita na criança se assemelha, em muitos aspectos, à evolução da escrita na humanidade, antes de abordarmos as hipóteses infantis sobre a escrita, faremos uma síntese desta evolução (apoiadas em Gelb), com o objetivo de refletirmos sobre a relação entre a produção individual e a produção social da escrita.

EVOLUÇÃO DOS SISTEMAS DE ESCRITA NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Se para nós parece óbvio o sistema de escrita alfabética contemporâneo, foram necessários muitos esforços da humanidade para construir esse sistema. Os sistemas de escrita anteriores ao atual (surgido na Grécia) foram bastante distintos, do ponto de vista gráfico e conceitual.

DIFERENTES SISTEMAS DE ESCRITA

a) PICTOGRAMAS

Sinais gráficos (desenhos) = representação do objeto



= soldado

b) IDEOGRAMAS

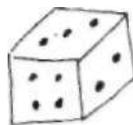
Sinais gráficos = ideia do objeto (menos direto)
algumas características



= soldado

c) LOGOGRAMAS

Combinação de pictogramas, tendo em vista os aspectos sonoros,



= soldado

#

Pictograma + pictograma = segmentos sonoros da palavra

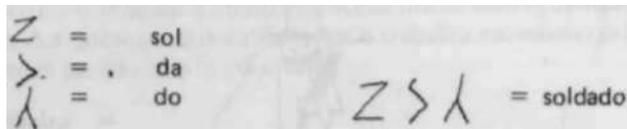
d) ESCRITAS SILÁBICAS

Têm origem nos Ion-gramas, mas em vez de utilizar pictogramas, utilizam sinais gráficos. Cada sinal gráfico representa uma sílaba.

Marco da análise da palavra enquanto forma linguística (sequência de sons) e desmembramento em sílabas e não necessariamente em unidades significativas (característica dos logogramas).

Sinais gráficos • sílabas

Ex.:



c) ESCRITA ALFABÉTICA

Este sistema consiste na análise mais abstrata da forma linguística: LETRA.

As letras são unidades gráficas que representam unidades mínimas das palavras (fonemas).

LETRAS ~ FONEMAS

S O L D A D O

[s] [] [] [d] [] [d] [u]

Neste sistema há uma complexidade muito grande, pois a relação entre fonemas e ortografia está longe de ser regular.

Ex.: [s] = s, ç, c, x, ss

Tanto para Freud como para Piaget, "a ontogênese repete a filogênese". Assim sendo, a história do desenvolvimento de cada indivíduo repete a história do desenvolvimento da humanidade. Partindo deste pressuposto, passaremos a expor a evolução das hipóteses infantis sobre a língua escrita.

AS HIPÓTESES INFANTIS NA CONSTRUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

As pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky demonstram que as crianças possuem concepções distintas a respeito da língua escrita, formulam hipóteses sobre o código linguístico, revelando que o processo de alfabetização está longe de ser um mero decifrado. Através de suas hipóteses, as crianças estão nos mostrando que são sujeitos ativos, pensantes, que buscam compreender o mundo que os cerca, do qual as formas escritas fazem parte.

As hipóteses a respeito da língua escrita foram detectadas através dos diferentes níveis de respostas encontradas nos resultados das pesquisas feitas por Ferreiro e Teberosky. Embora cada hipótese (ou nível) tenha muitas subclasses e características sutis que as diferenciam, tentaremos sintetizá-las em quatro níveis principais: PRÉ-SILÁBICO, SILÁBICO, SILÁBICO-ALFABÉTICO e ALFABÉTICO.

NÍVEL PRÉ-SILÁBICO

Neste nível a escrita é alheia a qualquer busca de correspondência entre grafias e sons. Interessam ao sujeito considerações tais como o tipo de grafismo (primitivo ou convencional) ou a quantidade de grafismos.

Todas as escritas que não representam nenhum tipo de correspondência sonora se denominam pré-silábicas. Elas representam as escritas de um período longo do processo de alfabetização.

Esther Piliar Grossi (GEEMPA) destaca algumas ideias veiculadas a este nível:

— "Está escrito o que desejei escrever."

— "Escrita sem imagem não dá para ler, é pura letra."

— "Só se escrevem substantivos. Verbos ou outras palavras não têm consistência para que se as escreva."

— "Letras ou sílabas não se repetem numa mesma palavra. Isto não fica bera"

— "Só se lêem palavras com três letras ou mais."

— "A escrita das palavras não é estável. Numa frase ou num texto o código pode mudar."

— "Basta ter a inicial para caracterizar uma palavra."

— "A ordem das letras na palavra não é importante. Basta que estejam todas elas."

Alguns aspectos básicos caracterizam este nível. Destacaremos alguns deles:

a) **Tentativa de diferenciação entre desenho e escrita**

"Um dos primeiros problemas que as crianças enfrentam para construir uma escrita é definir a fronteira que separa a escrita do desenho." (Emília Ferreiro)

Esta relação e diferencialão se dá através de diferentes maneiras:

— **relação grafia/objeto**

A escrita é vista como um "desenho" do objeto, mas é diferente de um simples desenho.

Assim, para escrever coisas redondas são utilizados símbolos "redondos" (O) e para se escrever coisas retilíneas, são escritos símbolos "retos" (— ,o) etc.

- **Relação de pertinência** (veja a página de Ilustrações)

O desenho já é identificado como algo diferente da escrita, mas ambos estão correlacionados, numa relação de pertinência ("Escrita sem imagem não dá para ler"). A escrita está portanto estritamente ligada à imagem (desenho) sendo:

. dentro da imagem

(a escrita é feita dentro
do desenho)

. na fronteira da imagem

(a escrita está junto ao
desenho, mas fora dele)

. fora da imagem

(o desenho está fora da imagem mas mantém
estreita relação com ela)

Ex.: Se há quatro gatos na imagem, escrevem-se quatro símbolos gráficos (correspondência biunívoca entre imagem e grafia).

b) **Reprodução de traços típicos da escrita**

A tentativa de reprodução de traços básicos da escrita leva as crianças a buscarem códigos (sinais gráficos) que diferenciem o que é escrita e o que não é.

Se a forma básica é de imprensa, encontraremos combinações de linhas retas e curvas (separadas entre si).

Ex.:



Se a forma básica é a letra cursiva, teremos grafismos ligados entre si, como uma linha ondulada.

cx.



As escritas variam em dois aspectos:

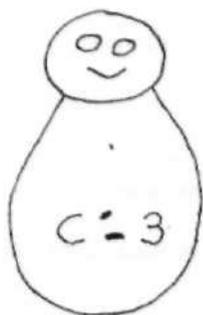
- **escrita sem diferenciações interfigurais:** um mesmo "código" ou grafia é utilizado para designar diferentes coisas.

Ex.:

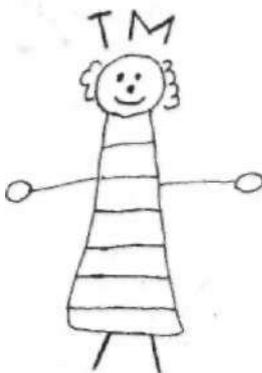


- =
- peixe
 - o gato bebe leite
 - galinha
 - franguinho etc.

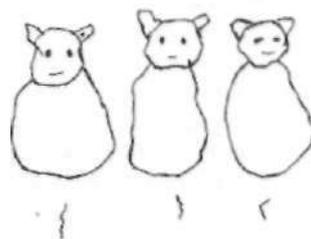
Ilustrações



Dentro da imagem

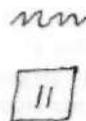


Na fronteira da imagem



Fora da imagem

ou



— **escrita com diferenciações interfigurais:** diferentes coisas se escrevem de diferentes maneiras.

- Ex.: **EAICE** - vaca
AIECE - borboleta
IEACE — a menina come caramelo

c) A palavra como objeto substituto

A criança não concebe a palavra e o objeto como coisas distintas. Para ela, portanto, a escrita representa as características concretas do objeto.

Realismo nominal — palavra = objeto

- Ex.: **OAI** - gato
O1A - gatinho
OAIOAIOAI - gatinhos

ou

- pato
 - patos

ou

- GALLO** - gallo (galo)
GALL - galinha (galinha)
GAL - polittos (pintinhos)

ou

- BOI** - aranha
ARANHA - boi

O realismo nominal também se reflete nas hipóteses relativas às orações. As crianças acreditam que só estão escritos os **SUBSTANTIVOS** (rejeitando verbos, artigos, preposições etc), pois só os substantivos "representam as coisas".

d) Quantidade mínima de caracteres

Crença de que com poucas grafias ou letras não se pode ler.

Na maioria das respostas, as crianças identificam um "número-chave" que determina a quantidade mínima de letras ou grafias: 3.

Para grande parte das crianças, com menos de **três grafias** é "impossível se ler".

e) Variedade de Caracteres

Necessidade de grafias diferentes para que algo possa ser lido.

Palavras, grafias ou letras repetidas "não servem para ler" porque "têm tudo a mesma coisa".

Ex.: **MMMM**
AAAA
MAMA
PAPA

NÍVEL SILÁBICO

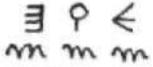
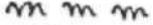
Este nível é considerado um salto qualitativo com respeito ao nível precedente. Caracteriza-se pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras ou grafias que compõe a escrita, embora no nível global (pré-silábico) possa já existir um início de correspondência fonográfica.

"A criança compreende que as diferenças de representações escritas se relacionam com as diferenças na pauta sonora das palavras." (Emília Ferreiro).

Relação fonográfica - uma grafia para cada som

No nível dilábico existem algumas diferenciações na utilização dos grafismos. Tomemos como base a escrita da palavra PIPOCA para melhor exemplificarmos estas singularidades.

a) Utilização aleatória

- símbolosgráficos. Ex.:  = pipoca
 = pipoca
- de letras quaisquer. Ex.: **FOX** = pipoca
MND = pipoca
- letras eleitas. Ex.: Jãm = pipoca
- de letras do próprio nome (Maria). Ex.: AMI = pipoca

b) Predominância vocálica

Utilização de vogais, com constância da relação fonográfica.

Ex.: **IOA** = pipoca

c) Predominância consonantal

Utilização de consoantes, com constância da relação fonográfica.

Ex.: **PPC** = pipoca

Na hipótese silábica existem ainda influências das hipóteses pré-silábicas, principalmente no que se refere à quantidade mínima de letras.

Ex.: Ao escrever PATO, a criança escreve AO, mas achando que tem poucas letras, acrescenta-lhes mais uma, ficando o resultado diferente do inicial (AOM) ou (AOO).

NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO

Este nível é Intermediário entre o SILÁBICO (correspondência de uma grafia para cada som) e o ALFABÉTICO (correspondência entre grafias e fonemas).

Coexistem duas formas de fazer corresponder sons: a silábica e a alfabética.

Relação fonográfica - sílaba = letas ou conjunto de letras.

Ex.: SAPT (sapato)
ISCUEG (escorrega)

Destacam-se duas formas predominantes de eleição de letras: **ortográfica** • levando-se em conta mais as regras ortográficas de língua; **fonética** — levando-se em conta mais os aspectos fonéticos da língua (língua oral).

NIVEL ALFABÉTICO

Há uma correspondência entre fonemas e grafias. Diferenciam-se as letras a partir da análise fonética e, por isso, compreende-se que as sílabas tenham uma, duas, três ou mais letras.

"A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a 'barreira do código'; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito." (Emília Ferreiro)

Ex.: LADERA (ladeira)
COADRADO (quadrado)
TAPETI (tapete)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descobertas feitas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky representam um "divisor de águas" no modo de entender a alfabetização, por deslocar o foco da aprendizagem dos métodos e técnicas para o sujeito que aprende.

Essa nova concepção sobre o processo de alfabetização, na qual o sujeito atua ativamente na construção e apropriação do código linguístico, desmitifica as visões de prontidão até então predominantes.

A abordagem inatista influenciou uma prática pedagógica que supervaloriza os aspectos maturacionais do desenvolvimento do indivíduo, gerando, muitas vezes, um espontaneísmo exagerado. Assim sendo, a prontidão para a alfabetização é medida pela maturidade emocional (motivação, interesse, atenção, responsabilidade etc.) e intelectual (capacidade de absorver conhecimentos).

Por outro lado, a abordagem empirista/associacionista gerou uma prática pedagógica voltada para os métodos e técnicas de alfabetização. Isso se explica pelo fato de a aprendizagem ser concebida como algo externo ao indivíduo, a quem é necessário transmitir conhecimentos. A prontidão centra-se nos comportamentos adquiridos através do treinamento (exercitação percepto-motora adequada) e na relação associacionista entre linguagem oral e escrita.

Essas duas concepções de prontidão, embora tenham suas especificidades, são insuficientes num aspecto comum: ambas não levam em conta o caminho percorrido pelas crianças na construção da língua escrita. A criança, nos dois casos, é vista como passiva cognitivamente,

pois deve decifrar um código que lhe esta sendo transmitido ao invés de se apropriar dele (construir/representar).

Tomando-se como ponto de partida a teoria que apresentamos, a prontidão para a alfabetização ganha nova roupagem.

Se antes a ênfase era dada às mãos e olhos (percepção/motricidade), agora felizmente reconhece-se o principal aspecto neste processo: a cabeça (cognição). Parece-nos que as práticas pedagógicas acima descritas deceparam seus alunos, tirando-lhes a possibilidade de pensar, criar e recriar.

Nessa nova concepção de alfabetização, onde "ler não é decifrar e escrever não é copiar" (E. Ferreiro), a escola redimensiona a sua função e competência, encarando a alfabetização como um verbo reflexivo (onde a criança alfabetiza-se) e tornando-se o lugar, por excelência, de construção de signos.

Gostaríamos de, numa nova oportunidade, falar de nossas experiências com crianças ouvintes e não-ouvintes, de uma prática pedagógica inspirada na teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na qual presenciamos (numa relação de cumplicidade com as crianças) o prazer de descobrir (construir) e transformar este "misterioso" código.

BIBLIOGRAFIA

Cadernos Cedes (n° 14) - Recuperando a alegria de ler e escrever.

Carraher, Therezinha Nunes — Aprender Pensando
(org.) Ed. Vozes

Ferreiro, Emília — Alfabetização em Processo
Cortez Ed.
— Reflexões sobre Alfabetização
Cortez Ed.

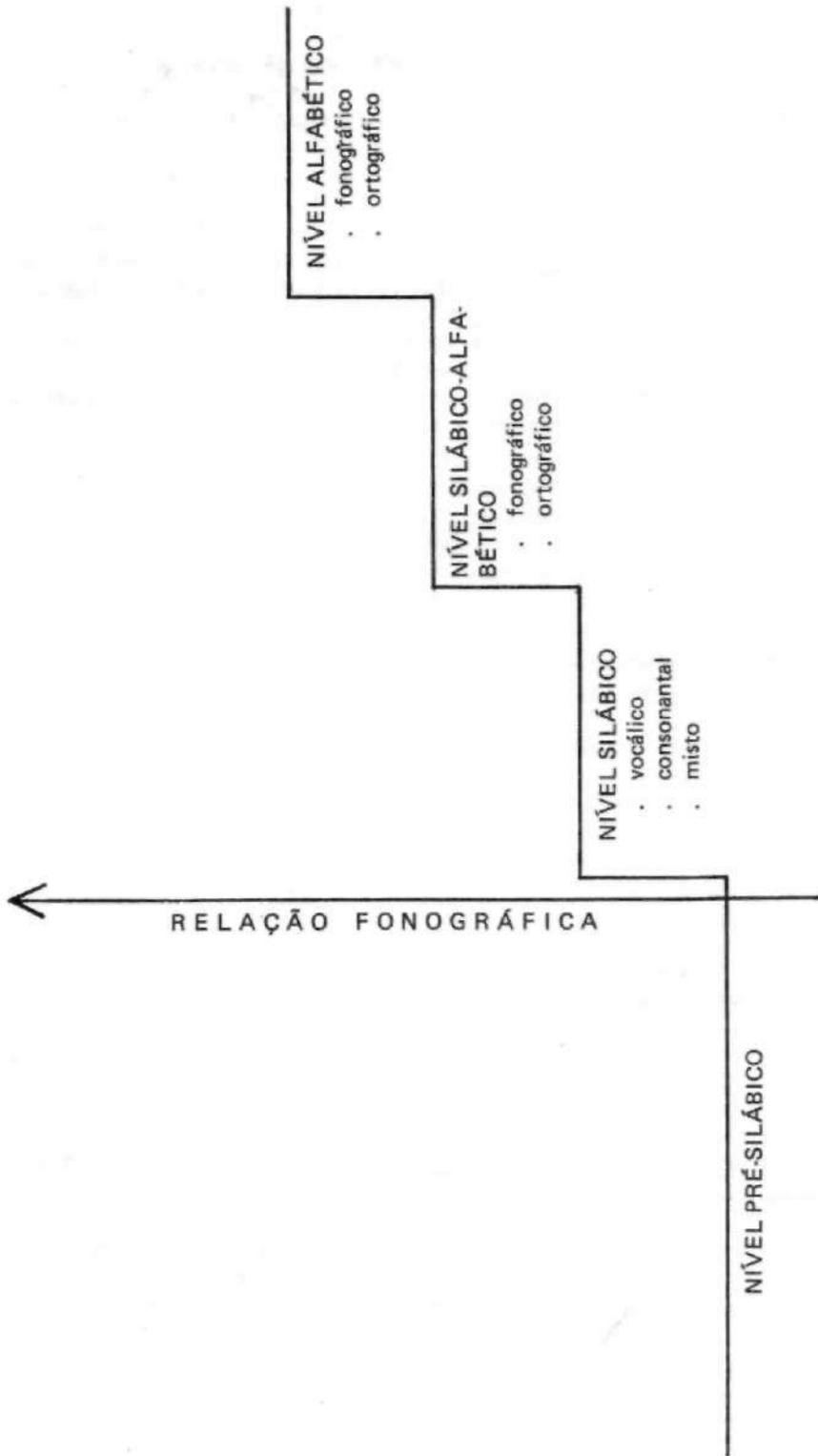
Ferreiro, E. e Gomes Palácio, M. — Os Processos de Leitura
Artes Médicas

Ferreiro, E. e Teberosky, A. - Psicogênese da Língua Escrita
Artes Médicas

GEEMPA — Alfabetização em Classes Populares

Grossi, Esther Piliar - Didática do Nível Pré-Silábico

QUADRO SINTÉTICO DOS DIFERENTES NÍVEIS E HIPÓTESES NA CONSTRUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA



DADOS SOBRE A INVESTIGAÇÃO

DADOS	O QUÊ	PORQUÊ	COMO	PARA QUÊ
<p>ONDE Argentina jardins de infância</p> <p>POPULAÇÃO crianças de Classe Baixa e Classe Média</p> <p>PERÍODO 1974-1976</p> <p>SUBVENÇÃO</p> <p>1974-Uni- versidade B. AIRES</p> <p>75/76-por conta pró- pria</p>	<ul style="list-style-type: none"> . identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita . compreender a natureza das hipóteses infantis . descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar 	<ul style="list-style-type: none"> . analfabetismo crescente na América Latina . repetência . absenteísmo . deserção escolar . pesquisas apenas centradas em métodos de alfabetização e habilidades perceptivas e motoras 	<ul style="list-style-type: none"> . através do método de indagação (ou método de exploração crítica) . em situação experimental estruturada porém flexível . pela interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (escrita) sob a forma de uma situação a ser resolvida . com diálogo entre o sujeito e o entrevistador . evidências do pensamento infantil . pela introdução de conflitos cognitivos . * raciocínio real . através de situações de interpretação do código alfabético em forma de leitura e escrita 	<ul style="list-style-type: none"> . colocar em evidência aspectos positivos do conhecimento . mudar o enfoque da prontidão e do "rendimento escolar" (do que falta para o que tem) . não identificar leitura com decifrado . não identificar escrita com cópia de um modelo . não identificar processos de concretização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia . caracterizar a escrita não como objeto escolar, mas sim como objeto cultural

A IMPORTÂNCIA DO JOGO NA EDUCAÇÃO

ONEIDE GUIMARÃES*

A evolução deste trabalho começou numa experiência com crianças normais e com crianças apresentando dificuldades de aprendizagem; eram desatentas, incoordenadas, desastradas em consequentemente, apresentavam dificuldades de leitura e escrita.

A problemática dessas crianças e o desenvolvimento sadio e pleno dos seus sentidos e de seu intelecto foi o grande desafio que encorajou-me a vivenciar, a descobrir métodos ativos de ajudar essas crianças a vencer dificuldades.

Numa primeira fase, surgiu a necessidade de transformar os programas formais de ensino em jogos educativos, procurando compreender a criança dentro de seus padrões estéticos e como tratava-se de crianças tão incoordenadas, desastradas, foi necessário combinar atividades físicas com o esforço intelectual; tornar a aprendizagem cada vez mais agradável, descontraída, atraente e criativa.

Paralelamente, procurei proporcionar, tanto à criança normal como á deficitária, experiências com movimentos, trabalhando mais o seu corpo, e desenvolver a capacidade de equilíbrio, coordenação viso-motora, percepção das relações espaço-temporais etc.

Cheguei à conclusão de que o jogo fazendo parte integrante do processo ensino-aprendizagem é a forma de aprender mais rápida, mais eficiente e mais duradoura e de compreensão mais fácil e ampla.

O jogo educativo é polarizador de interesses, e entretenimento, é um estimulador de métodos ativos e úteis ao desenvolvimento global da criança.

O jogo leva a criança-a todo um processo de aprendizagem que lhe dá prazer: prazer sensorial da forma, da descoberta da cor, do som, do ritmo, da velocidade, da harmonia, prazer motor do equilíbrio, prazer intelectual da invenção e realização pessoal.

Através de atividades lúdicas ou com jogos educativos, a criança aprende de maneira mais descontraída, por sua própria experiência; faz descobertas, desenvolve o raciocínio lógico, desenvolve maior concentração, a sua auto-expressão, habilidades manuais, e leva ao enriquecimento do grupo social.

Dentre os jogos ou materiais de apoio que fui criando em função de atender às dificuldades das crianças, posso destacar: Círculos de Equilíbrio, Minicírculos, Labirinto "G", Labirinto, Logo do "L", Malabloco, Bandinha, Quebra-cabeça "Boneco" — big etc. Todos estes jogos ajudam a desenvolver o aspecto sensorial e motor, o raciocínio lógico. . .

Obtendo resultados bastante satisfatórios através das atividades com jogos construtivos, estes passaram a ter aplicação na Educação, na Reeducação, em Terapia Ocupacional ou como lazer.

Também foram utilizados com crianças normais, superdotadas, infradotadas.

Numa segunda fase, muito a título de observar, pesquisar, analisar e avaliar o comportamento humano nas mais diversas faixas etárias, atingindo uma clientela a partir de 2 anos e

*Professora especializada em Comunicação Áudio-visual no Processo Ensino-aprendizagem pela Associação Brasileira de Educação.

8 meses até os 70 anos de idade, montei e ministrei cerca de dez cursos diferentes, tanto em Arte Educação e Lazer Orientado como de nível profissionalizante ou de reciclagem com profissionais: a **Oficina de Carpintaria**, a partir de 5 anos; **Jogos e Criatividade**, visando à harmonia corporal, também a partir de 5 anos; **Lápis, Tinta, Papel, I e II**, a partir de 4 e de 7 anos; **Pirogravura**, em cortiça, couro e madeira, a partir de 14 anos; **Cartonagem I**, de **10 a 14** anos e **Cartonagem II**, para adultos; **Criando e Pintando em Tecido**, igualmente dividido em I e II; **Técnicas Audiovisuais**, aperfeiçoando o desempenho dessas técnicas no processo ensino-aprendizagem; **A Biblioteca Moderna — Organização e Dinâmica**; e **Criatividade, Papel e Tinta na Evolução Motora**, para professores, fonoaudiólogos, psicólogos, recreadores.

Foi uma experiência bem-sucedida, a qual me deu uma experiência incrível e foi uma lição de vida!

ACOMPANHANDO MARIANA EM LEITURA E ESCRITA

MARIA THEREZINHA DE CARVALHO MACHADO*

O presente estudo baseou-se, principalmente, nas pesquisas da Professora Emília Ferreiro, (1982, 1985, 1986, 1987), que explicou os processos e as formas pelas quais a criança chega a ler e escrever.

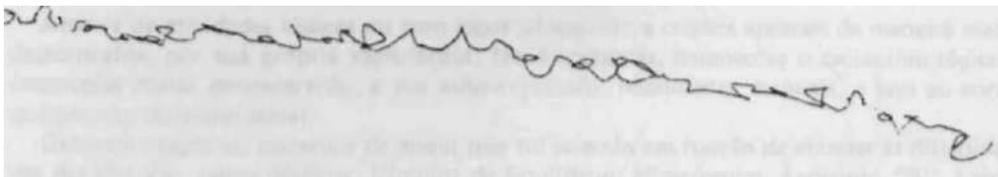
Tendo sido alfabetizadora durante nove anos, alfabetizando crianças de classes populares, formulava algumas perguntas, sem conseguir resposta para elas.

Lendo, relendo e refletindo sobre os escritos da professora acima citada, obtive várias dessas respostas.

Decidimos, assim, sem usar métodos e processos de alfabetização, colocar a criança em contato com o objeto da leitura e da escrita — as letras — deixando que ela formulasse suas hipóteses. Assim, permitindo-lhe pensar, comparar e analisar facilitamos suas descobertas, para que chegasse a ler e escrever. Num enfoque piagetiano, métodos e processos em alfabetização podem facilitar ou dificultar, mas não criam aprendizagem. Hoje, já não se pode atribuir o êxito nas aprendizagens aos passos de um método, mas sim, à pessoa que aprende, pois elas se dão no interior do indivíduo, graças às construções conseguidas pela própria pessoa.

Acompanhando Mariana dos três anos e nove meses até seis anos e meio, observamos os seguintes aspectos, fazendo a ligação com as descobertas de Ferreiro:

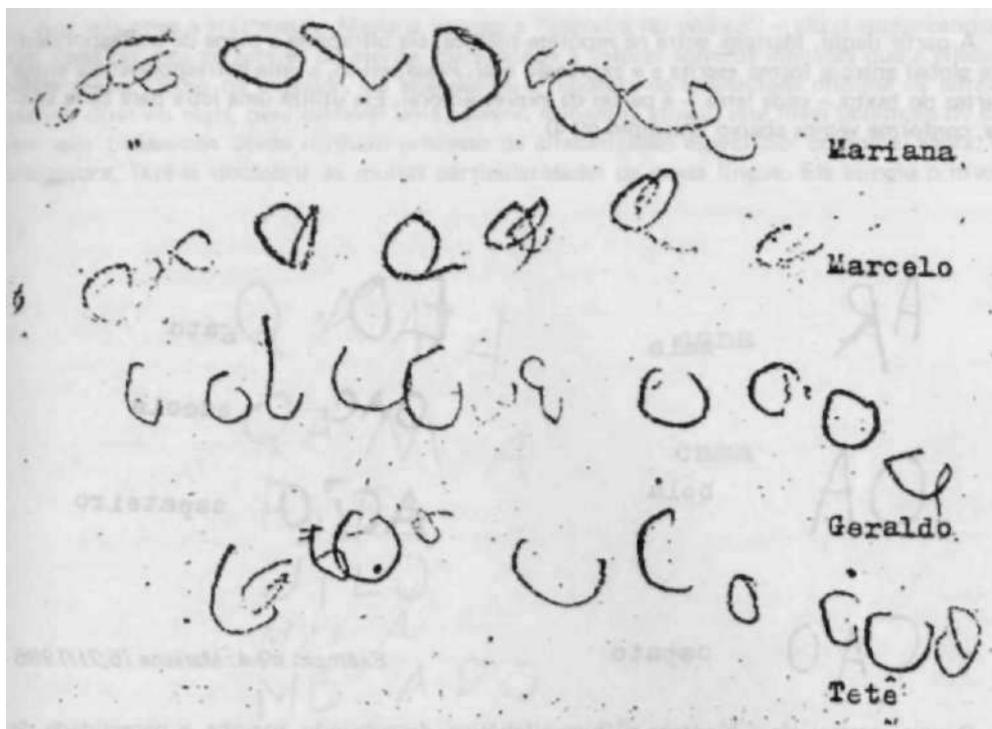
As primeiras tentativas de escrita correspondiam a um traçado contínuo, sem diferenciação interfigural, não ultrapassando, no entanto, os limites do papel utilizado, como se pode verificar no exemplo n°. 1.



Exemplo n° 1: Mariana (3;9)/1984

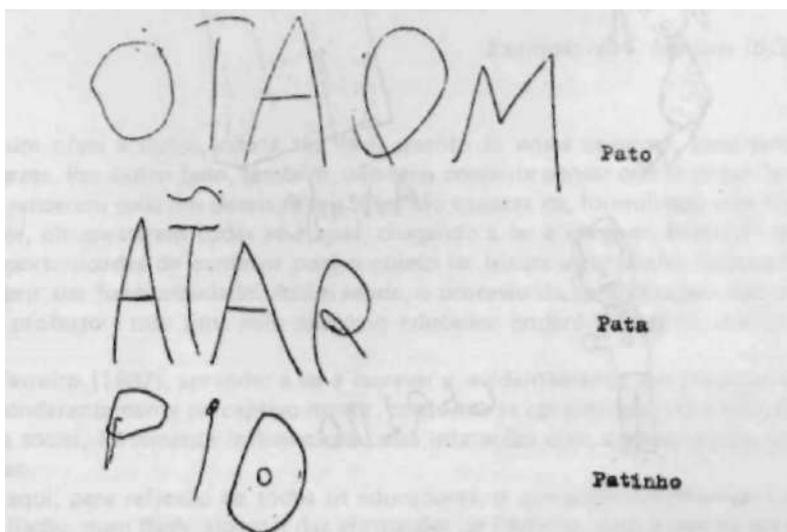
Mais tarde, Mariana já escrevia sem o traçado contínuo, fazendo um nome próprio década vez, ainda sem grande diferença nos traçados — usou, preponderantemente, círculos, como no exemplo n° 2.

*Mestra em Educação Especial. Professora da PUC/RJ. Supervisora da APAE/RJ.



Exemplo nº 2: Mariana (4;2)/1985

Um pouco mais tarde, a menina, juntamente com a hipótese da quantidade mínima de letras (três letras), já usa quantidade variável e repertório também variável, ao escrever palavras — pato, pata e patinho, como no exemplo nº 3, abaixo. São aspectos do nível pré-silábico.

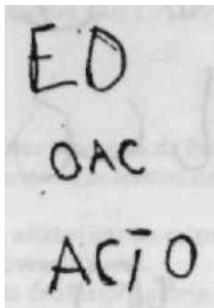


Exemplo nº 3: Mariana (5;1)/1986

A partir daqui. Mariana entra na hipótese silábica; ela ultrapassa a etapa da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral. Passa, assim, a uma correspondência entre partes do texto — cada letra — e partes da expressão oral. Ela utiliza uma letra para cada sílaba, conforme vemos abaixo (exemplo nº 4).



sala



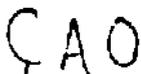
gato

escola

sapateiro



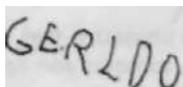
bola



sapato

Exemplo nº. 4: Mariana (5;7)/1986

Depois, passou ela à hipótese silábico-alfabética, descobrindo, sozinha, a necessidade de fazer uma análise da sílaba. Tendo-se-lhe oferecido a oportunidade de conhecer o alfabeto organizado em pequenas fichas, o que a interessou sobremaneira. Mariana começou a utilizar as letras, consultando-as quando necessário (exemplo nº 5).



Exemplo nº5.Mariana (62)/1987

Aos seis anos e três meses, Mariana venceu a "barreira do código" — ela já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. Nesta etapa, como na anterior, ela abandonou a hipótese da quantidade mínima de letras, usando duas ou mais, para escrever uma palavra. A menina atingiu este nível (exemplo nº 6) sem que tivéssemos usado nenhum processo de alfabetização específico; compete, agora, à professora, fazê-la descobrir as muitas particularidades de nossa língua. Ela atingiu o nível

Q A N A	cana
Q A M A	cama
F I T A	
J I L O	
M A L A	
M E L A D O	
P A T O	
R A T O	
C A P O	sapo

Exemplo nº 6: Mariana (6;3)/1987

Passar de um nível a outro, não é tão fácil quanto se possa imaginar. Leva tempo, na maioria das vezes. Por outro lado, também, não seria coerente pensar que se possa "ensinar" as crianças a vencerem cada um desses níveis. Elas são capazes de, formulando suas hipóteses gradativamente, ultrapassarem todas as etapas, chegando a ler e escrever, bastando que lhes ofereçamos oportunidades de contatos com o objeto da leitura e da escrita, deixando-as refletir e descobrir sua funcionalidade. Assim sendo, o processo de aprendizagem não pode ser dirigido pelo professor, mas sim, pelo aluno; o educador poderá orientá-lo, porém nunca substituí-lo.

Segundo Ferreiro (1987), aprender a ler e escrever é, evidentemente, um processo cognitivo e não preponderantemente perceptivo-motor, conforme se considerava, até então; é ainda, uma atividade social, fortemente influenciada pelas interações com a comunidade, o professor e os colegas.

Deixamos aqui, para reflexão de todos os educadores, o que pudemos observar com Mariana, que ratificou, num **flash**, algumas das afirmações de Ferreiro, visto a mesma apresentar em seus livros uma riqueza inesgotável de descobertas.

O DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ESCRITA NO DEFICIENTE AUDITIVO

LEILA BEZERRA LOPES*

Em todo processo de desenvolvimento, encontramos importantes etapas a serem atingidas, para que possam surgir outras posteriores, mais complexas. Ao nascer um indivíduo herda um organismo que irá amadurecer em contato com o meio ambiente.

O deficiente auditivo terá seu pleno desenvolvimento, caso ocorra um diagnóstico precoce e o atendimento também ocorra precocemente.

Consideramos um indivíduo normal, aquele que possui uma relação harmônica em todo o sistema social, sendo vários os aspectos que interagem nesta relação; ressaltado, principalmente, uma boa comunicação oral e escrita.

O deficiente auditivo seria um indivíduo marginalizado pela sociedade, pois seu potencial em comunicação é falho.

A afirmação acima é questionável no momento em que existem deficientes auditivos vivendo de forma integrada ao seu meio, possuem os aspectos da linguagem oral e escrita bem estruturados.

Indivíduos como estes receberam, com certeza, um atendimento precoce e sua deficiência também foi diagnosticada precocemente, assim o indivíduo deve dominar sua linguagem oral e escrita para integrar-se ao meio social.

Na escolha da metodologia para atendimento ao deficiente auditivo, devem ser analisados profundamente seus objetivos referentes ao desenvolvimento natural da criança. Não será porque o indivíduo possui a deficiência auditiva, que o mesmo não poderá adquirir naturalmente a linguagem oral e escrita.

Neste processo de aquisição da linguagem oral e escrita, existirão várias etapas a serem dominadas. Etapas importantíssimas que estarão interligadas ao desenvolvimento natural do indivíduo.

Deter-me-ei no desenvolvimento da língua escrita, procurando demonstrar que as crianças, antes de chegar ao sistema escolar, para compreenderem as hipóteses da base do sistema alfabético, passam por níveis de conceituação que irão marcar positivamente seu desenvolvimento na aquisição da língua escrita.

Em nossos estudos as hipóteses levantadas serão:

— a criança portadora de deficiência auditiva passará pelos mesmos níveis de conceituação, antes de chegar ao sistema escolar para a aquisição sistemática da língua escrita?

— Orientadora Educacional.

— Pós-graduada na Metodologia Audiofonatória — UE RJ — Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

— Profa. especializada de deficientes auditivos.

— Sócia titular da AIPEDA — Associação Internacional "Guy Perdoncini" para Estudo e Pesquisa da Deficiência Auditiva.

— o atendimento precoce voltado para o desenvolvimento natural, a protetização, irão facilitar o surgimento destes níveis de conceituação, em idades consideradas normais no deficiente auditivo?

PRINCÍPIOS BÁSICOS DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

A idade ideal para o acesso à língua escrita vem ocupando bastante espaço nas várias discussões de profissionais ligados ao assunto.

Surge uma concepção inovadora tendo como bases a psicolinguística e a teoria psicológica-epistemológica de Piaget, que nos leva a uma reflexão mais profunda sobre tal polêmica. Ferreiro & Teberosky — 1979.

Como afirma Ferreiro — 1985: ". . . falta entender que a aprendizagem da língua escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação."

Estas construções de um sistema de representação iniciam-se antes mesmo de a criança ingressar no sistema escolar.

As concepções das crianças a respeito do sistema de escrita iniciam-se a partir do momento em que estas, de acordo com experiências oferecidas pelo meio ambiente, vão elaborando evolutivamente a compreensão da natureza da escrita, fazendo suas produções espontâneas.

Com esta visão epistemológica, não devemos acreditar que a criança só irá aprender, quando for submetida a um ensino sistemático.

O meio em que esta criança vive influenciará basicamente na construção deste sistema. ". . . As crianças não aprendem simplesmente porque vêem e escutam, mas sim porque elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece." (Ferreiro - 1985).

De acordo com esta afirmativa, tentaremos estudar se estas construções evolutivas da língua escrita ocorrerão da mesma forma no deficiente auditivo, detendo-nos nos processos de construção do texto (escrita).

Ferreiro & Teberosky - 1979, realizaram uma pesquisa, onde os dados provêm de investigações realizadas em castelhano (com crianças de 4, 5 e 6 anos, da classe média e baixa de Buenos Aires — Argentina).

Neste estudo confirma-se que os processos de conceituação da escrita seguem uma linha evolutiva, destacando-se alguns períodos onde surgirão aspectos interligados e subdivididos.

É relevante também considerar a teoria de Chomsky, a Gramática Gerativa. Esta teoria apoia-se no fato de que:

"... O sistema de regras que a criança deve assimilar durante os três ou quatro anos de sua vida é de tal complexidade que é necessário admitir que todo ser humano possui uma qualquer predisposição inata para adquirir as estruturas, possuindo propriedades específicas, deixando supor a existência de "universais" da Linguagem." Chomsky — 1975.

Antes ainda de 2 anos e meio e 3 anos de idade, algumas crianças apresentam tentativas claras de escrever, mesmo que estas tentativas sejam representadas por garatujas. Isto é claro se a mesma estiver em um ambiente que estimule a descoberta da existência das formas irônicas e não icônicas.

"Numa criança de classe média, habituada desde pequena a fazer uso do lápis e papéis que encontra na sua casa, podem-se registrar tentativas claras de escrever..." (Ferreiro e Teberosky - 1985).

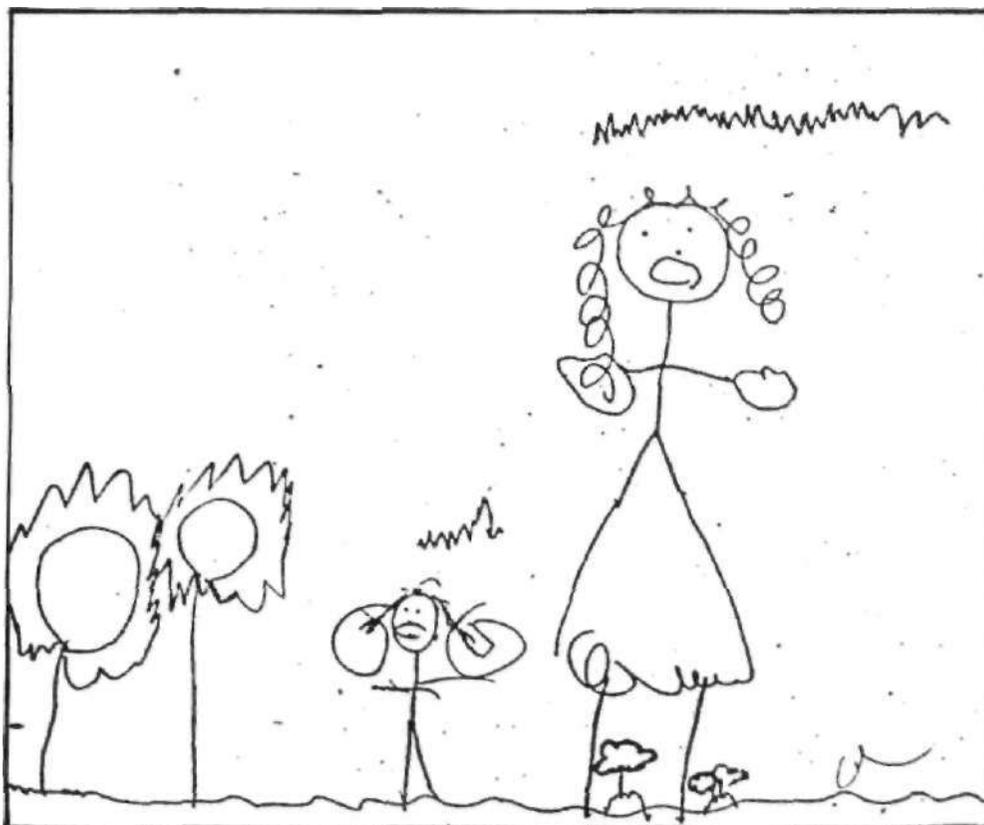
É neste período que a criança inicia a descoberta de formas gráficas para representar todos os objetos próximos ao seu contato. Sendo que esta começa a ter noção entre o desenhar e o escrever justamente pela referida descoberta.

A intenção subjetiva da criança também merece destaque neste período. Elas fazem uma relação entre o que vão escrever, com o objeto em questão. Um objeto considerado maior que outro, merecerá uma escrita maior.

A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA EM UMA CRIANÇA OUVINTE

Dentro das várias observações feitas, descreveremos o trabalho de construção e descoberta da língua escrita por parte de uma criança ouvinte. Os dados foram obtidos por um observador-participante através de gravações e anotações e cobrem o desenvolvimento da língua escrita da NE LI entre os 2 e 6 anos de idade.

Com 3 anos e 8 meses, desenha ela e o observador; após o desenho feito foi solicitado que escrevesse os nomes, e a mesma representa-os em forma de garatuja. Só que o dela bem menor. Pergunta-se o porquê de o nome dela ser menor. Ela imediatamente responde: "Você é mais grande que eu." (Ilustração 1).



(ILUSTRAÇÃO 1)

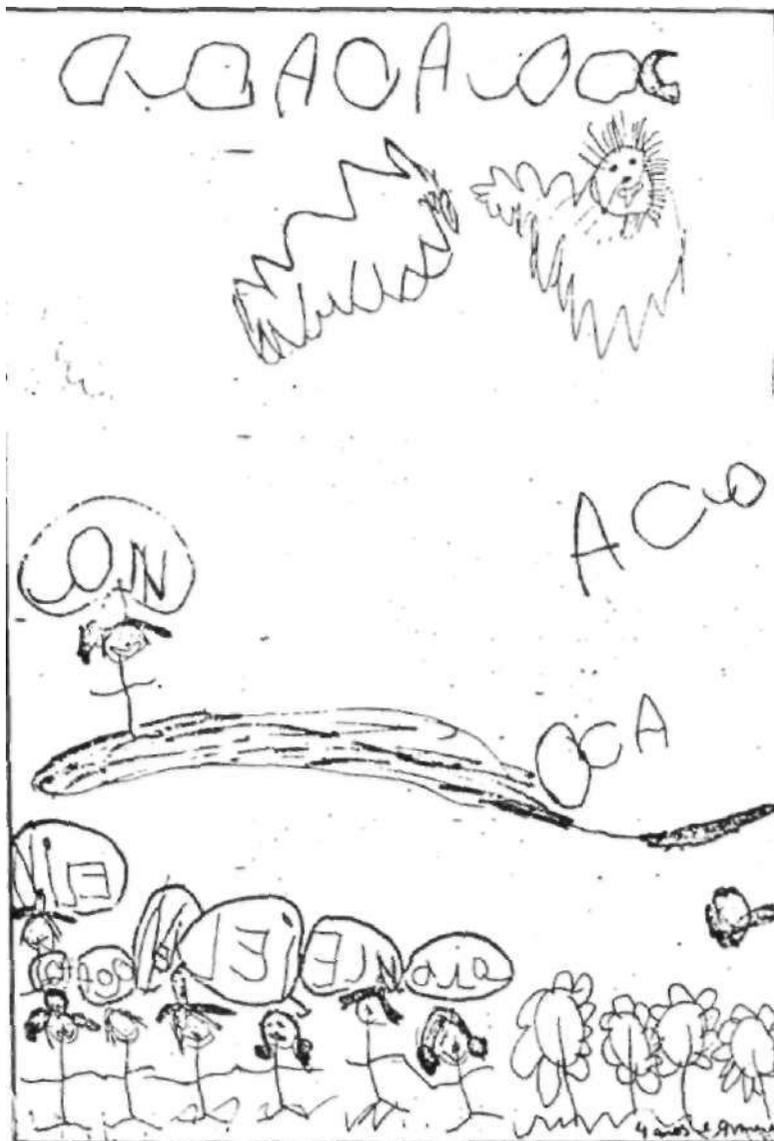
Em seus 4 anos e 9 meses, ela começa a entrar no 2º período de evolução da escrita. Este período é caracterizado pelas formas como a criança irá representar os diferentes conteúdos que irá escrever.

A criança começa a captar que deve existir um mínimo de letras para se poder interpretar aquilo que foi escrito (critério intrafigural).

Seja de que forma for sua representação (de acordo com o que o meio ambiente lhe estiver oferecendo), as letras irão variar quantitativamente (eixo quantitativo).

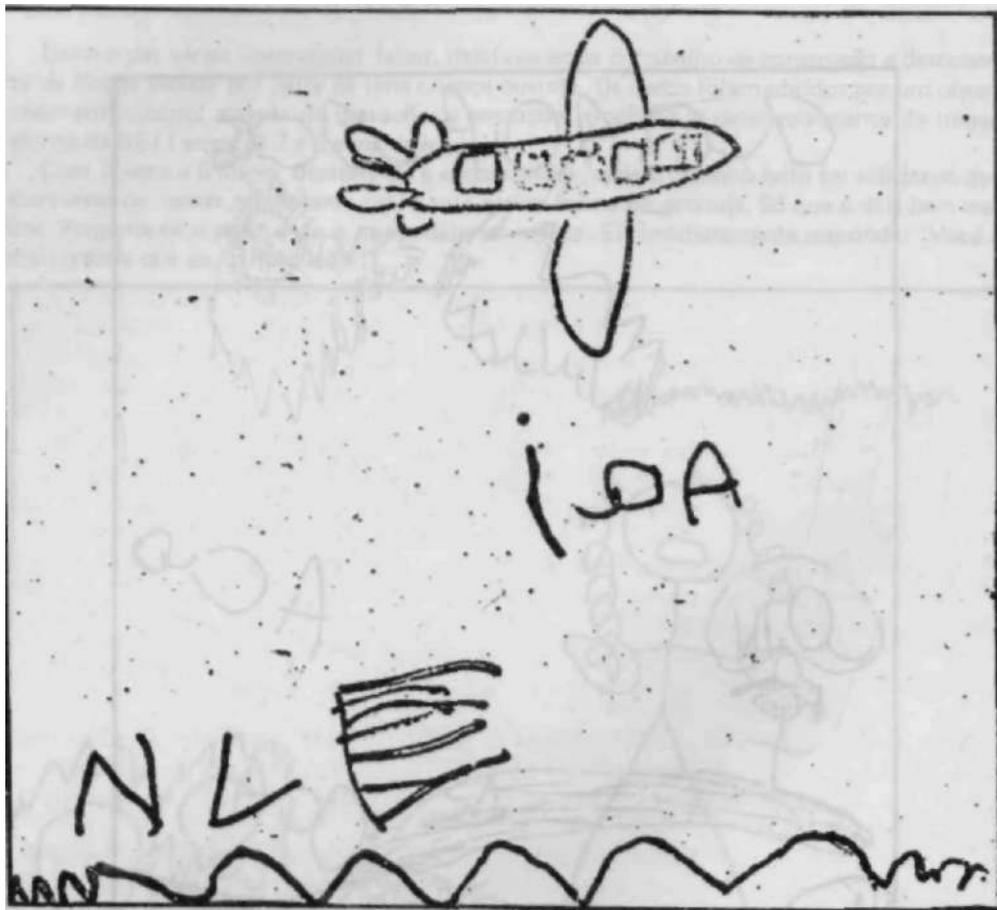
Neste mesmo período haverá a preocupação de que deve existir legibilidade naquilo que está sendo escrito (critério interfigural), existindo com isto uma coordenação entre estes dois eixos, o quantitativo e o qualitativo. Surge então a hipótese silábica.

Aos 4 anos e 9 meses, Neli incidentalmente já sabia da existência das vogais e a representação do seu nome.



(ILUSTRAÇÃO II)

Em um desenho feito representando uma quadrilha (Ilustração II), ela faz esta coordenação entre o eixo quantitativo e qualitativo. Ela tem a preocupação em variar em todos os nomes dos componentes da quadrilha, as posições das letras e as variações das mesmas, não repetindo em nenhum nome (usando as vogais e as letras do seu nome). Ao interrogar-lhe o porquê de os nomes estarem diferentes, ela responde: "— Na quadrilha tem menino, menina, todo mundo é diferente."



(ILUSTRAÇÃO III)

A escrita de outros nomes é gerada a partir da inversão e da repetição dos caracteres utilizados no próprio nome, sem nenhuma preocupação em fazer correspondência entre a fala e a escrita.

Neste mesmo desenho aparecem três elementos: o sol, a flor e o mato, ocorrendo também uma variação em cada um, sendo que, no nome sol, a representação das letras ocorre em número maior. Pergunta-se o porquê de tantas letrinhas no sol. A resposta é surpreendente: "— Olha só, eu falo sol. ... e ele é bem grandão lá no céu."

Vemos aqui a percepção da duração do som.

Em outros dois desenhos, observam-se os mesmos critérios de criação. Temos na ilustração III o avião e o capim. Na ilustração IV observamos a flor, o sol e Neli entre as flores. Ao escrever a letra "e", a mesma faz uma criação interessante, representa-o de duas formas (e).



(ILUSTRAÇÃO IV)

No terceiro período a preocupação com as diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros será marcante.

A criança observa que a representação escrita poderá ser igual à emissão oral, sendo que a mesma verifica que a escrita faz-se em partes, em sílabas.

"... Na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Essas partes da palavra são inicialmente as suas sílabas. Inicia-se assim o período silábico, que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras." Ferreiro — 1985.

Neli com 5 anos e 7 meses demonstrava estar entrando no período alfabético. Desenvolvendo uma maior consciência do significado verbal, fenômeno conhecido como reflexão metalingüística, Neli começou a atingir níveis mais profundos nesta reflexão.

Exemplo está no desenho (Ilustração V), feito novamente da quadrilha (Ilustração II), com os mesmos componentes (esta quadrilha anualmente ensaiava, na sua rua, para as festas juninas). Desta vez, na representação gráfica de cada nome dos componentes, aparecem as sílabas já bem definidas. Até mesmo a distribuição do desenho na folha é mais criteriosa.

Neste momento ela estava ingressando na classe de alfabetização, recebendo um método que dava ênfase às estruturas fonéticas.

Mesmo antes de ingressar na classe de alfabetização, Neli fazia descobertas silábicas oralmente, como: "É parecido os nomes Leda e Leila"; ela referia-se à primeira sílaba. E outras observações foram feitas por ela, com objetos, roupas, brinquedos etc.



(ILUSTRAÇÃO V)

"Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, realizável em elementos menores, ingressa no último período, passando para a compreensão do sistema socialmente estabelecido. . ." Ferreiro - 1985.

O processo de desenvolvimento da escrita segue uma linha evolutiva, respeitando basicamente o desenvolvimento natural do indivíduo.

Neli teve durante o processo de alfabetização um bom desempenho, pois, através de um processo de socialização que lhe forneceu as evidências de que necessitava, desenvolveu habilidades cognitivas e linguísticas.

LEVANTAMENTO DE DADOS EM INSTITUIÇÕES QUE ATENDEM O DEFICIENTE AUDITIVO

Para verificar este processo no deficiente auditivo, iniciei minhas observações em quatro instituições que atendem os mesmos. Sendo que algumas variáveis foram levadas em consideração.

As crianças observadas tinham de 3 a 10 anos de idade, estando estas no maternal, jardim, período preparatório ou classe de alfabetização, recebendo distintamente uma metodologia, fazendo uso ou não da prótese, que teriam ou não recebido atendimento precoce e verificado qual o nível de perda auditiva.

Foram feitos desenhos livres e pedido em seguida que a criança "escrevesse" (representasse graficamente) o nome dos referidos elementos contidos no desenho.

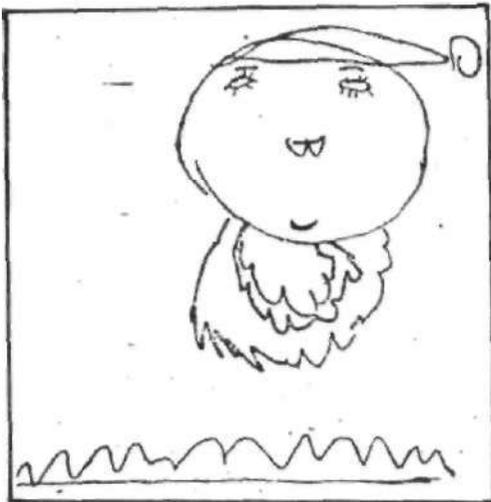
A referida atividade foi orientada pelo professor regente da turma, para que os alunos, sem interferência de pessoa estranha na rotina diária da sala de aula, realizassem a atividade naturalmente.

Entre as instituições observadas, usaremos a seguinte nomenclatura: "A", "B", "C" e "D".

A instituição "A" não utilizava uma metodologia definida, quase nenhum aluno usava aparelho, atendimento precoce não existia, e a informação sobre os níveis de perda auditiva não foi fornecida, porque nem os responsáveis tinham realizado exames, para tal.

A observação foi feita em um período pré-natalino, a predominância foi de representação, através do desenho, da figura do Papai Noel.

O desenho de Ilda, 8 anos, jardim (Ilustração VI), demonstra que a mesma encontrava-se ainda na 1ª. fase de desenvolvimento da escrita; ela usava aparelho e não recebeu precocemente nenhum atendimento. Observamos a forma de garatuja e a preocupação em colocar uma pauta para escrever sobre ela. Este fato de se colocar uma base (pauta) para escrever sobre ela, iremos encontrar em muitas representações gráficas do deficiente auditivo.



(ILUSTRAÇÃO VI)



(ILUSTRAÇÃO VII)

Vejamos o desenho com sua representação gráfica de Divaldo, com 5 anos de idade (Ilustração VII), nas mesmas condições de Ilda. A representação da garatuja com a presença da consoante "D" e a vogal "o", exatamente o primeiro e último fonema do seu nome. Podemos verificar que o menino demonstra estar fazendo uma variação interessante com as representações gráficas que inconscientemente já foram registradas no seu interior, quer de forma condicionada ou não.

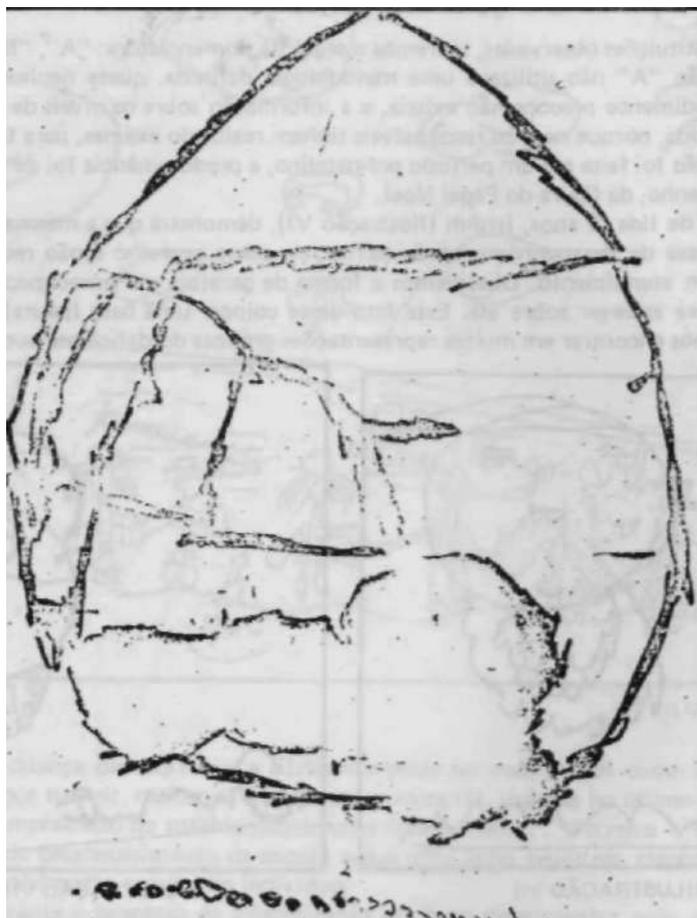
Uma outra aluna, também com 5 anos, Eziane, demonstra outra forma de representação gráfica para a figura do Papai Noel. Várias bolinhas são colocadas lado a lado, dando a impressão de continuidade (Ilustração VIII).

Observamos o desenho de Leonardo, 9 anos (perda auditiva profunda): até mesmo as figuras desenhadas não são inteligíveis (Ilustração IX).

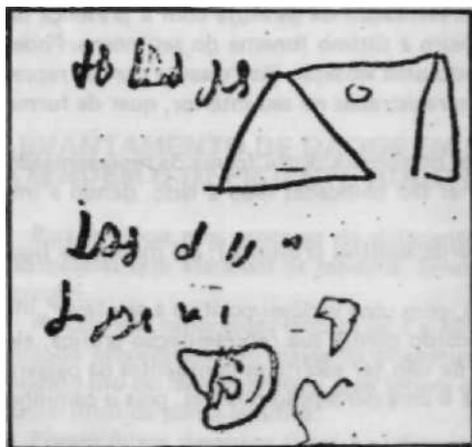
Já o desenho de Sidelei, 10 anos (Ilustração X), com uma variável positiva a seu favor, iniciou o uso da prótese aos 6 anos de idade. De acordo com a sua representação gráfica, ele demonstra estar no período silábico, pois apesar de não ter escrito as consoantes da palavra "pipa", ele consegue demonstrar as vogais. E esta é uma percepção positiva, pois o caminho para uma plena alfabetização torna-se curto.

Na instituição "A" podemos verificar que as idades dos alunos estão bem elevadas, constatando o atraso nas fases de desenvolvimento da escrita. Temos crianças com 8 e 9 anos que

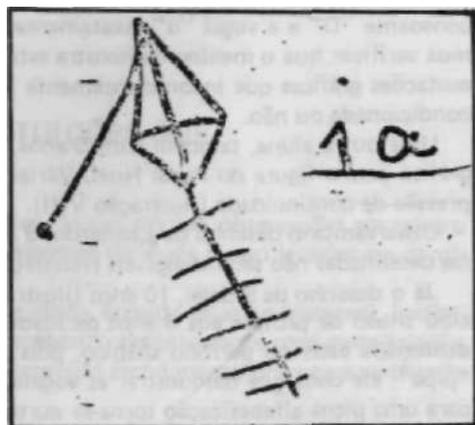
ainda encontram-se na 1ª fase do desenvolvimento da escrita. É claro que muitas variáveis negativas contribuíram para tal atraso.



(ILUSTRAÇÃO VIM)



(ILUSTRAÇÃO IX)



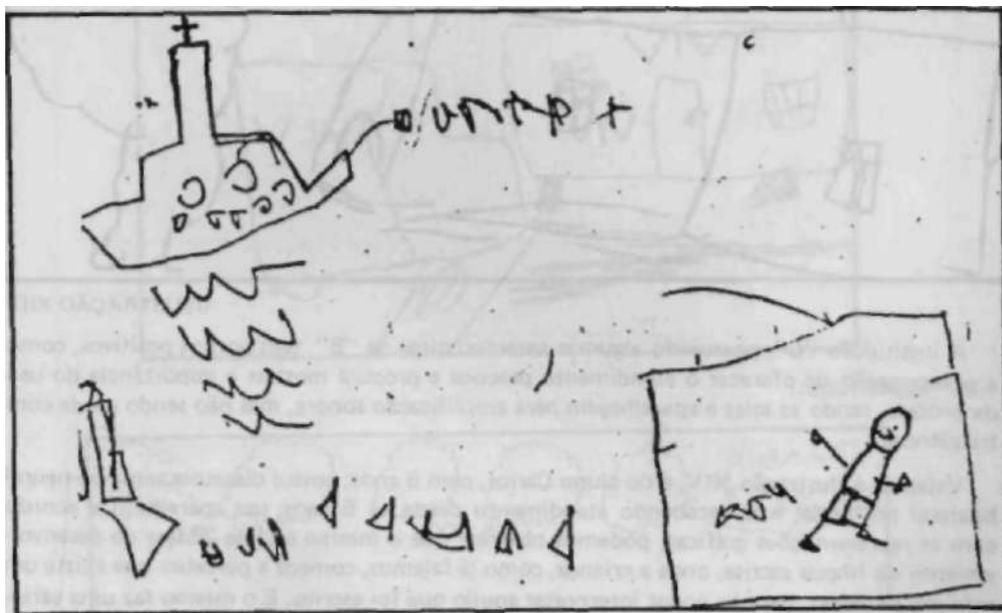
(ILUSTRAÇÃO X)

A instituição "B" também não tinha uma metodologia definida, usava uma própria. O uso da prótese não era muito enfatizado; alguns alunos tinham a prótese, mas, em plena sala de aula, os alunos guardavam na bolsa. Já a informação sobre o nível de perda auditiva, foi bastante difícil. O prontuário demonstrou não ser prático e acessível aos profissionais ligados diretamente no dia-a-dia com a criança. E a informação, quando localizada, demonstrou ser desatualizada.

Observemos o desenho de Durval, 7 anos, não usava a prótese; formas icônicas não definidas, a estruturação da escrita demonstra que o mesmo ainda encontra-se na 1ª fase do desenvolvimento da escrita (Ilustração XI).

Já o aluno Wagner, possuindo algumas variáveis a seu favor, com 6 anos, usando aparelho e possuindo uma surdez leve (Ilustração XII), demonstra estar na 2ª fase. Vejamos que variações interessantes ele faz com as vogais e consoantes, até mesmo algumas sílabas são representadas com clareza.

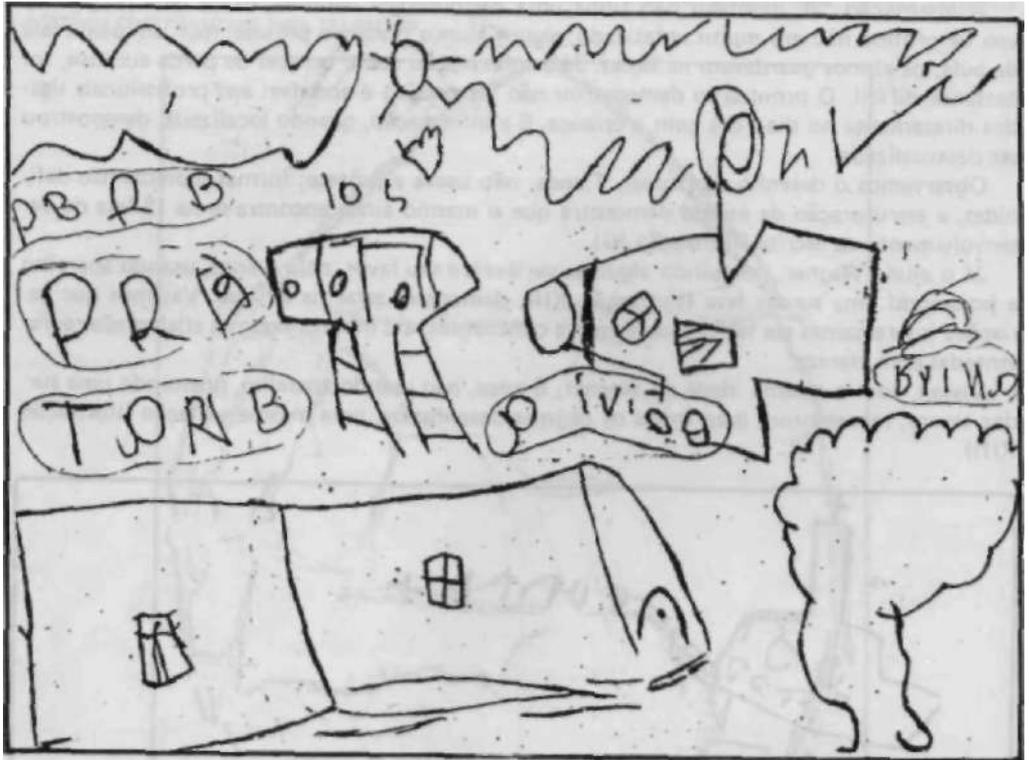
Vivian, com a mesma idade de Wagner, 6 anos, não usando aparelho, possuindo uma surdez severa, representou, para todos os objetos desenhados, uma mesma variação (Ilustração XIII).



(ILUSTRAÇÃO XI)

Usou as letrinhas do seu nome para tais representações. Para ônibus, flor, nuvens e o sol, usou a forma VIV.

Com isto ela demonstra estar entrando na 2ª fase do desenvolvimento da escrita, só que ainda não faz variações com as letrinhas que já conhece, mas consegue distinguir que existem formas icônicas e não icônicas. E esta descoberta é de extrema importância para o seu caminhar.



(ILUSTRAÇÃO XII)

A instituição "C", possuindo algumas características da "B", tem pontos positivos, como a preocupação de oferecer o atendimento precoce e procura mostrar a importância do uso da prótese, tendo as salas a aparelhagem para amplificação sonora, mas não sendo usada com frequência.

Vejamos a ilustração XIV, é do aluno Carlos, com 6 anos; possui disacusia sensório-neural bilateral profunda, está recebendo atendimento desde os 5 anos, usa aparelho. De acordo com as representações gráficas, podemos observar que o mesmo está na 2ª fase do desenvolvimento da língua escrita, onde a criança, como já falamos, começa a perceber que existe um mínimo de letras, para se poder interpretar aquilo que foi escrito. E o mesmo faz uma variação com consoantes e vogais, algumas características da palavra que ele tentou representar: osu=sol, osai=casa.

Observemos também com atenção a ilustração XV, de outro aluno Carlos, também com perda auditiva profunda, este com 8 anos; usa prótese, está sendo atendido desde os 4 anos, mas com alguns problemas de ordem emocional. Vejamos que ainda está entrando na 2ª fase do desenvolvimento da língua escrita, com 8 anos.

Ele está fazendo as representações não icônicas, repetindo sempre as letrinhas do seu nome, sempre na mesma ordem. Observemos também a estrutura corporal dos desenhos feitos.

Dentro do trabalho sério que a instituição "C" vem desenvolvendo, preocupada com a qualidade do atendimento dado ao deficiente auditivo, vejamos a ilustração XVI, de um aluno com 10 anos, aproximadamente, que iniciou o uso do aparelho (prótese) com 10 anos, não recebeu atendimento precoce especializado, mas demonstra estar caminhando progressivamente para a aquisição da linguagem oral e escrita; possui perda auditiva moderada.



[ILUSTRAÇÃO XIII)



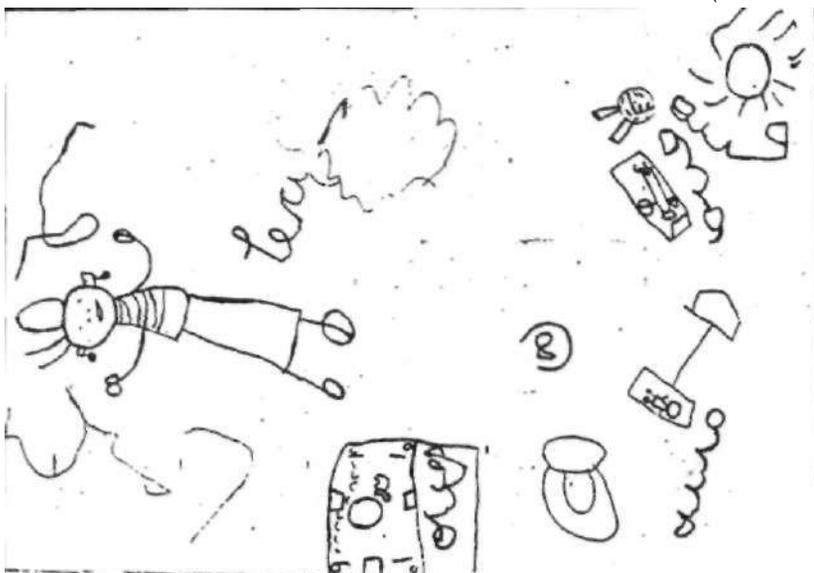
[ILUSTRAÇÃO XIV)

Por último vejamos os desenhos das crianças da instituição "D", onde há todas as variações, como uso da prótese auditiva em quase todas as crianças, atendimento precoce, possuindo uma metodologia definida "audiofonatória", voltada para o desenvolvimento natural do aluno, procurando oferecer da melhor forma a aquisição natural da linguagem oral, consequentemente a aquisição na língua escrita.

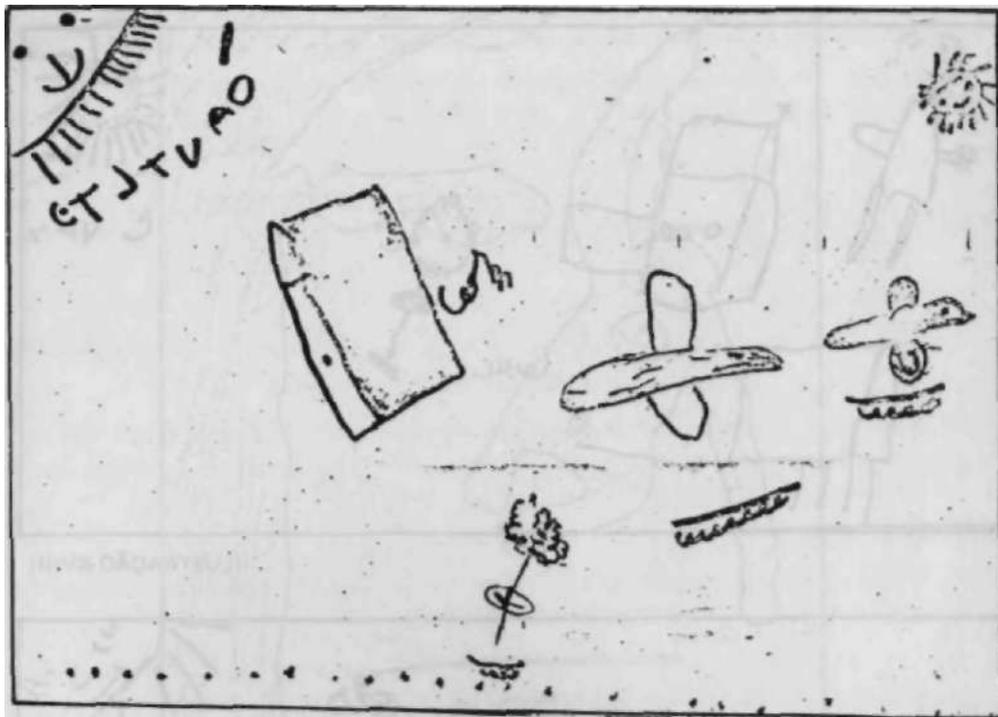
Vejamos a ilustração XVII, da aluna Érica, que com apenas 3 anos demonstra estar na 1. fase do desenvolvimento da língua escrita. Possuindo perda auditiva profunda, usa a prótese, e iniciou o tratamento com apenas 9 meses de idade. Observemos que em alguns desenhos ela representa graficamente em forma de garatuja, mas na figura do sol, ela tenta fazer uma variação incidentalmente, com algumas vogais e consoantes, demonstrando estar caminhando para a segunda fase.



(ILUSTRAÇÃO XV)



(ILUSTRAÇÃO XVI)



(ILUSTRAÇÃO XVII)

Ocorre quase o mesmo com Tatiane (Ilustração XVIII): com 5 anos, possui perda auditiva profunda, iniciou seu tratamento com 4 anos, usa prótese. Podemos notar que nem todos os desenhos receberam uma representação gráfica de seus devidos nomes.

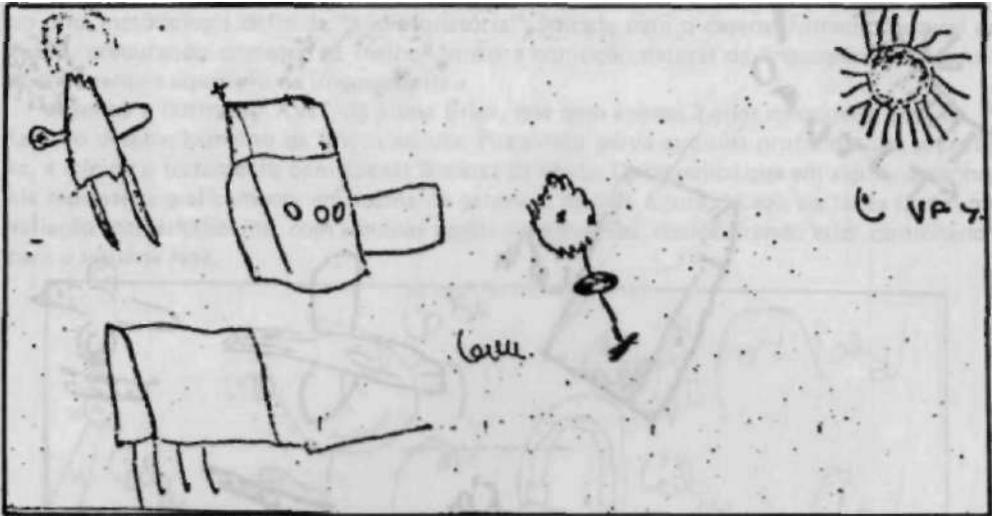
Observemos com atenção a ilustração XIX, do aluno Pablo, com 9 anos, possuindo perda auditiva profunda, usando a prótese auditiva; seu tratamento iniciou quando ele tinha 7 anos de idade. Observemos as formas dos desenhos e as representações gráficas. Ele demonstra estar no per Todo alfabético.-

O mesmo ocorre com o aluno André (ilustrações XX e XXI); com 8 anos, usa prótese, possui perda auditiva profunda, seu tratamento iniciou quando o mesmo tinha 3 anos de idade.

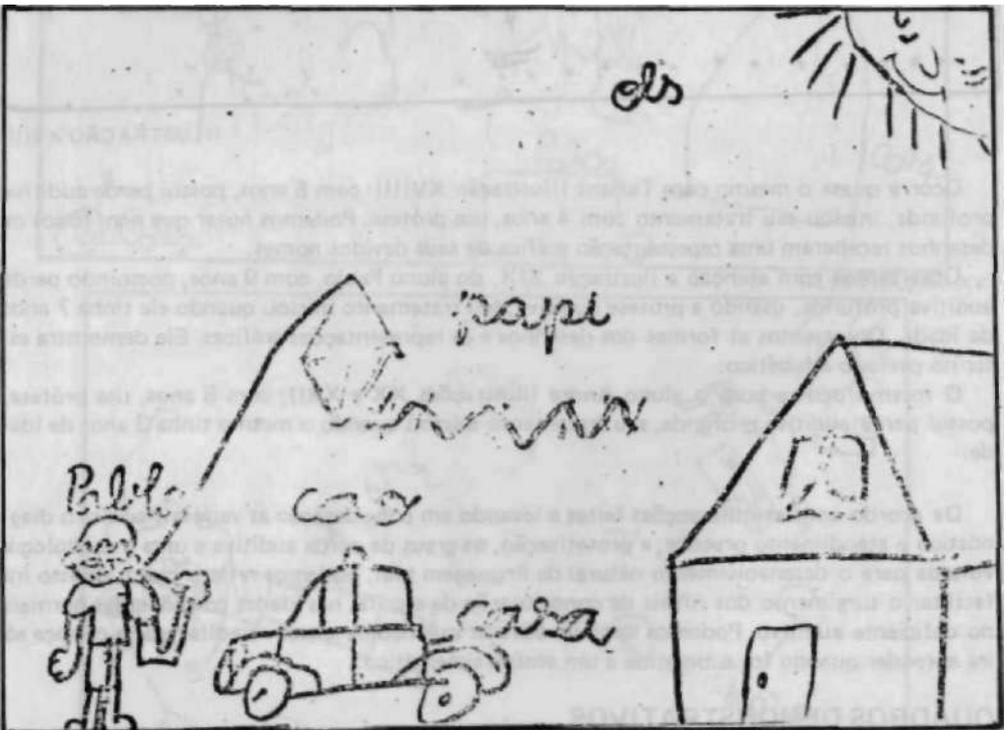
De acordo com as observações feitas e levando em consideração as variáveis como: o diagnóstico e atendimento precoce, a protetização, os graus de perda auditiva e uma metodologia voltada para o desenvolvimento natural da linguagem oral, podemos refletir que tudo isto irá facilitar o surgimento dos níveis de conceitualização da escrita, nas idades consideradas normais no deficiente auditivo. Podemos também afirmar que não devemos acreditar que a criança só irá aprender quando for submetida a um ensino sistemático.

QUADROS DEMONSTRATIVOS

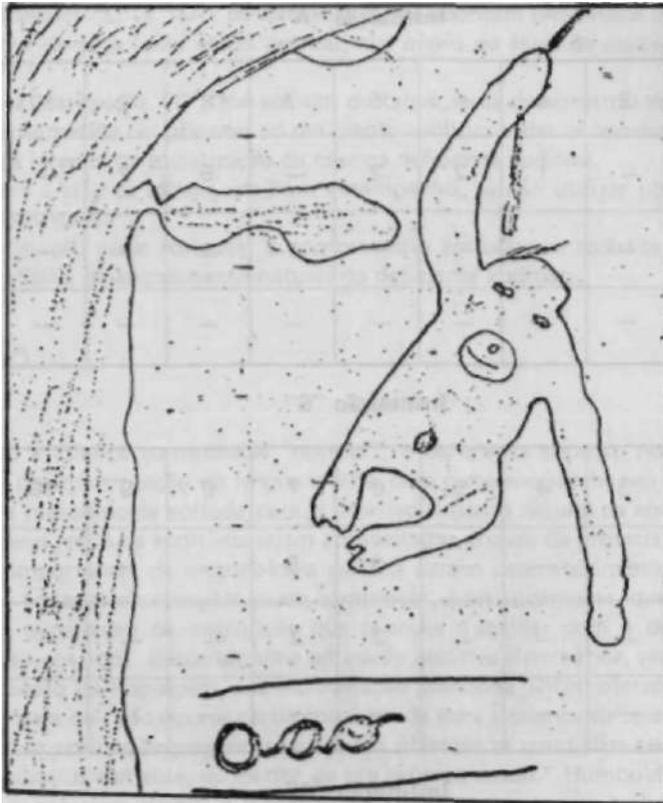
Nos demonstrativos a seguir, obtidos após observações feitas nas quatro instituições, verificamos o quadro que se apresenta, dando-nos uma visão da distribuição desigual na instituição "A" e "B", onde a maioria das crianças, com idades entre 6 e 9 anos, encontravam-se ainda na primeira fase de desenvolvimento da língua escrita. E praticamente nenhuma se encontrava na terceira fase.



(ILUSTRAÇÃO XVIII)



(ILUSTRAÇÃO XIX)



(ILUSTRAÇÃO XXI)



(ILUSTRAÇÃO XX)

Instituição " A "

Fases/Idad.	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1ª	—	1	2	2	—	5	2	—	—
2ª	-	—	—	—	1	1	-	—	-
3ª	-	—	—	—	—	—	—	—	—

Fases/Idad.	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1ª	—		—	3	5	—	—	—	—
2ª	—	—	—	2	2	—	—	—	—
3ª	—	—	—	—	—	—	—	-	—

Instituição " C "

Fases/Idad.	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1ª	—	-	—	2	—	—	—	1	—
2ª	-	—	—	5	4	3	1	—	—
3ª								3	—

Instituição " D "

Fases/Idad.	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1ª	3	1	4	—	-	-	-	-	—
2ª	—	—	1	—	1	i	—	—	—
3ª	—	—	1	—	—	2	1	—	—

Já nas instituições "C" e "D", os demonstrativos apontam uma maior distribuição razoavelmente dentro de uma faixa etária normal, nos níveis ou fases da aquisição da língua escrita.

Sendo que a instituição "D" merece um destaque, pois demonstrou em vários aspectos ser a mais comprometida em oferecer ao deficiente auditivo todas as oportunidades positivas, para um resgate integral da socialização da criança deficiente auditiva.

Como poderá a criança atingir um bom desempenho, se não utilizar um método voltado para o processo natural?

E nesta instituição pude constatar o compromisso em oferecer todas as variáveis questionáveis neste trabalho de atendimento natural do deficiente auditivo.

CONCLUSÃO

Assim como a criança considerada "normal", o deficiente auditivo poderá passar pelos mesmos níveis de conceituação da língua escrita, caso o mesmo receba um atendimento precoce, com uma metodologia voltada para o desenvolvimento natural na aquisição de sua linguagem oral e seus resíduos auditivos sejam aproveitados através da protetização.

Enfatizo a importância da metodologia voltada para o desenvolvimento natural, porque de acordo com todas as observações, pude comprovar, estatisticamente, que os resultados favoráveis foram percebidos na instituição que procura trabalhar com o deficiente auditivo dando-lhe acesso aos sons, buscando uma educação auditiva sistemática, valorizando a voz, a fala, a compreensão da linguagem, sua estruturação profunda, enfim oferecendo todos os recursos naturais para que não ocorra perda considerada para a criança deficiente auditiva.

"Não é preciso ensinar linguagem, mas apenas oferecer as condições necessárias para que se desenvolva espontaneamente, na mente, ao seu próprio modo." Humboldt — 1835.

Não devemos valorizar apenas o treino perceptual e motor para o trabalho nos períodos preparatórios para a alfabetização, pois os mesmos atingem apenas os aspectos mecânicos do ato de ler e escrever. A competência para a língua escrita é um fenômeno de natureza complexa. E as instituições não estão levando em consideração o pensamento e a linguagem da criança.

O deficiente auditivo possui a mesma faculdade de linguagem e o mesmo poder criador que as crianças "normais". Vemos mais uma vez que todo indivíduo possui uma faculdade inata para aquisição da linguagem.

"Para chegar à maturação da faculdade de linguagem é preciso ter condições necessárias." Couto - 1988.

E o desenvolvimento da língua escrita ocorrerá naturalmente, como ocorre com a linguagem oral, onde os grandes períodos, pré-linguístico, linguístico, delocutivo e locutivo, serão um marco no processo evolutivo da criança, ocorrendo, paralelamente a estes, as fases da aquisição da língua escrita.

Afirma Smith - 1971: "As crianças aprendem facilmente sobre a língua falada quando estão envolvidas no seu uso, quando a língua tem possibilidade de fazer sentido para elas. . ."

Existem semelhanças entre a aquisição da linguagem oral e aquisição da língua escrita, não só no que diz respeito à existência de interações sociais facilitadoras, como também em relação ao trabalho de construção e descoberta realizado pela criança

BIBLIOGRAFIA:

- 01 - FERREIRO, E. & TEBEROSKY, Los sistemas de escritura en el desarrollo dei nino. México, Siglo Veituino, 1979.
- 02 — FERREIRO, Emília, Reflexões sobre a alfabetização — tradução Horácio Gonzalez, (et ai.), 2ª. ed. — São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985 (Coleção Polêmicas do nosso tempo: 17).
- 03 - FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. - Psicogênese da língua escrita: trad. de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso — Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- 04 - COUTO, A.F. - Tradução do Capítulo I de Peltier e outros: Utilisations d'une métho- de audio-visuelle d'enseignement du langage aux deficientes auditifs — Universidade de Nice- **1975**.
- 05 - COUTO, Álpia F. — Como compreender o deficiente auditivo, Costa, Arnaldo M. — Rio de Janeiro, Rotary Club do R.J.: Comissão de Assistência ao Excepcional: EXPED - Expansão Editorial - **1985**.
- 06 - FERREIRO, E., PALÁCIO, M. GÓMEZ e col. - Análisis de las perturbaciones en el processo de aprendizaje de la lecto-escritura, México, Dirección Geral de Educ. Especial, 1982.
- 07 — COUTO, Álpia F., Conclusões do 3º Encontro dos Profissionais do Método Perdoncini — São Bernardo do Campo-SP, 1988.
- 08 — **SMITH, F.**, Understanding reading; a psycholinguistic analysis of reading an learning to read. New York, Holt Rinehart an Winston, 1971.
- 09 - SNOW, CE., Literacy and language: relationship during the preschool years. Harvard Educational Review, Cambridge, May 1983.

ORGANIZAÇÃO PERCEPTOMOTORA COMO REQUISITO PARA A ALFABETIZAÇÃO

THEREZINHA MADRUGA CARRILHO*

A aprendizagem da leitura e escrita depende de uma complexidade de fatores, que abrangem maturidade intelectual e perceptiva. Por sua vez, a organização perceptomotora está ligada ao processo de maturação e ao desenvolvimento intelectual e vai-se elaborando progressivamente em função da atividade operatória da criança.

Tendo em vista a importância do processo perceptual na alfabetização, justifica-se a apresentação de uma pesquisa sobre Organização Perceptomotora do Deficiente Auditivo. Este estudo foi desenvolvido em 1986, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INÊS), com 42 crianças de ambos os sexos, de 5 a 8 anos e 11 meses, de condições socioeconômicas heterogêneas, sendo excluídas as crianças portadoras de grandes comprometimentos neurológicos, visuais e/ou intelectuais.

O instrumento utilizado para avaliar a Organização Perceptomotora foi a Bateria de Testes de Organização Perceptomotora, de Maria Helena Novaes, escolhida por reunir condições que facilitam sua aplicação e avaliação. Além disso, é um teste elaborado por uma brasileira e padronizado no Brasil, sendo útil para o prognóstico em leitura e escrita.

Os resultados encontrados demonstraram a especificidade da Organização Perceptomotora das crianças envolvidas na pesquisa, caracterizada pelo fraco desempenho em Cópia de Figuras, Memória de Figuras e Segregação de Sinais Pontilhados, em contraste com o bom desempenho em Segregação de Formas, Sinais e Volumes e médio desempenho em Coordenação Motora (tabela I).

Tabela 1
Desempenho dos Sujeitos no TOP Expresso em Percentil

Testes	Percentil				
	20	40	60	80	100
Cópia	55%	10%	21%	12%	2%
Memória	41%	21%	12%	19%	7%
Coordenação Motora	26%	19%	24%	14%	17%
Segregação Formas	7%	2%	17%	19%	55%
Segregação Sinais	10%	19%	24%	21%	26%
Segregação Sinais Pontilhados	48%	19%	14%	7%	12%
Segregação Volumes	7%	31%	29%	21%	12%

*Psicóloga. Mestre em Educação Especial. Supervisora geral da Pesquisa Alternativas Educacionais Aplicadas à Educação do Deficiente Auditivo-INES.

O desempenho fraco em Cópia e Memória de Figuras caracterizou-se por distorções de forma e de angulação, levando à suposição de que tenha havido uma percepção globalizada da forma, com dificuldades na percepção de detalhes (figuras 1 e 2).

Este resultado surpreendeu, já que o desempenho em memória torna-se facilitado pela exposição ao estímulo por duas vezes (no momento da cópia e por ocasião da apresentação para que seja desenhado de memória). Nesta pesquisa, esperava-se que o desempenho fosse superior ao encontrado, principalmente em função da adaptação do teste para aplicação ao surdo, quando as figuras foram apresentadas uma a uma, para o desenho de memória.

Para explicar o fraco desempenho em Cópia de Figuras, podemos nos reportar a Lúria, que aponta a percepção como um processo complexo que inclui a busca dos elementos mais importantes da informação, para analisá-los em função da experiência, com o auxílio de códigos já estabelecidos, especialmente os da linguagem. Como a palavra está estreitamente relacionada à percepção do objeto, o deficiente auditivo mostra dificuldade em abstrair qualidade e ação deste objeto, quando não pode utilizar os sinais abstratos proporcionados pela linguagem. Conseqüentemente, em algum momento, o processo perceptual a nível do canal viso-motor poderá estar comprometido, seja por dificuldades na análise, na codificação ou na decodificação da estrutura percebida.

Por sua vez, Forgas, apontando a aprendizagem e o pensamento como subconjuntos da percepção e considerando a importância crescente destes processos no desenvolvimento cognitivo, também proporciona uma base para reflexão sobre o desempenho das crianças envolvidas nesta pesquisa. Ora, a aprendizagem e o pensamento são processos que auxiliam a extração de informações (percepção); estas informações organizam-se e vão formar imagens mentais, que, por sua vez, levam às representações simbólicas, que constituem a base da formação do pensamento. No processo cognitivo, como um todo, o pensamento irá facilitar novas aprendizagens e, conseqüentemente, mais aprimorada percepção.

O fraco desempenho encontrado em Memória de Figuras contrasta com os relatos de Myklebust (1960) sobre memória de figuras e pode ser explicado, levando-se em conta que a base primária da percepção é uma boa organização perceptomotora. Supõe-se que as crianças que participaram deste estudo se encontrem num estágio de organização perceptomotora em que a memória ainda apresenta estreita relação com a percepção, o que se fundamenta no fato de as distorções encontradas serem bem semelhantes àquelas observadas em Cópia de Figuras (figuras 3 e 4).

TESTE DE CÓPIA DE FIGURAS

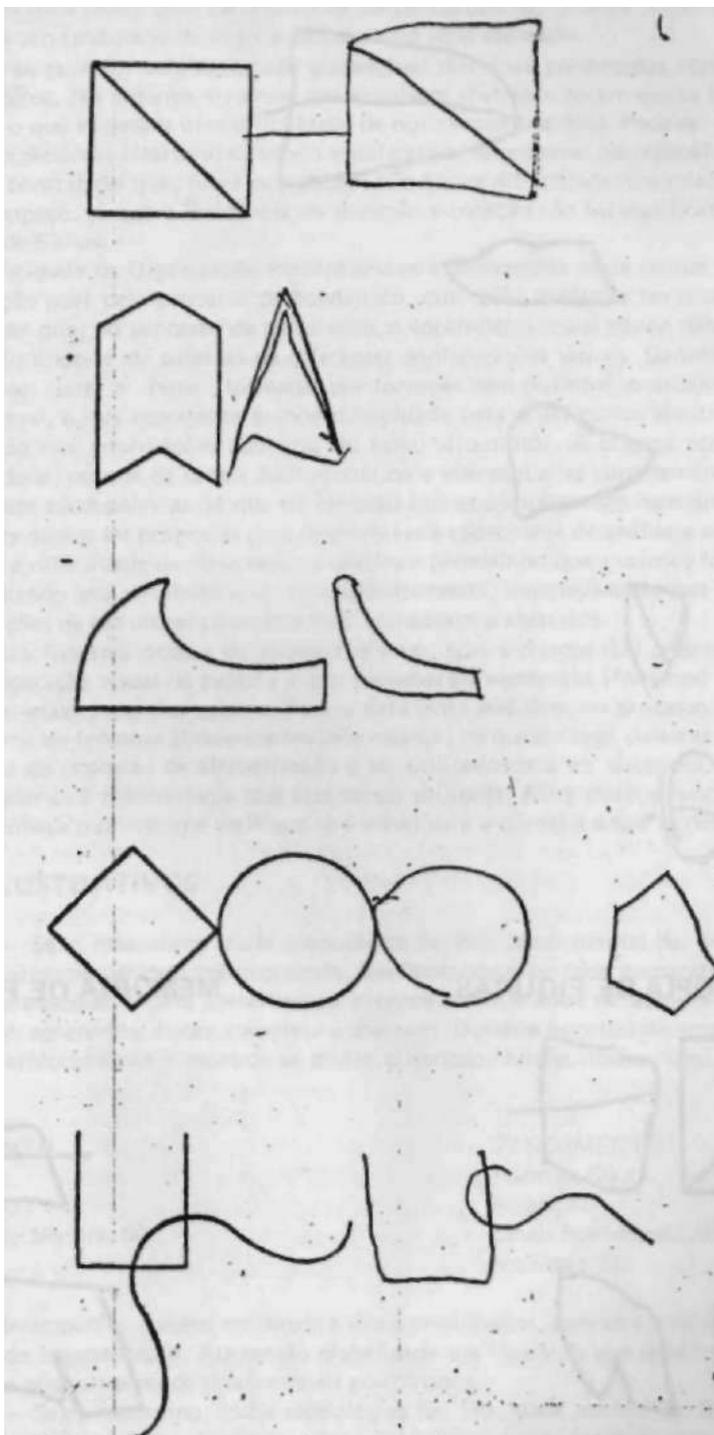
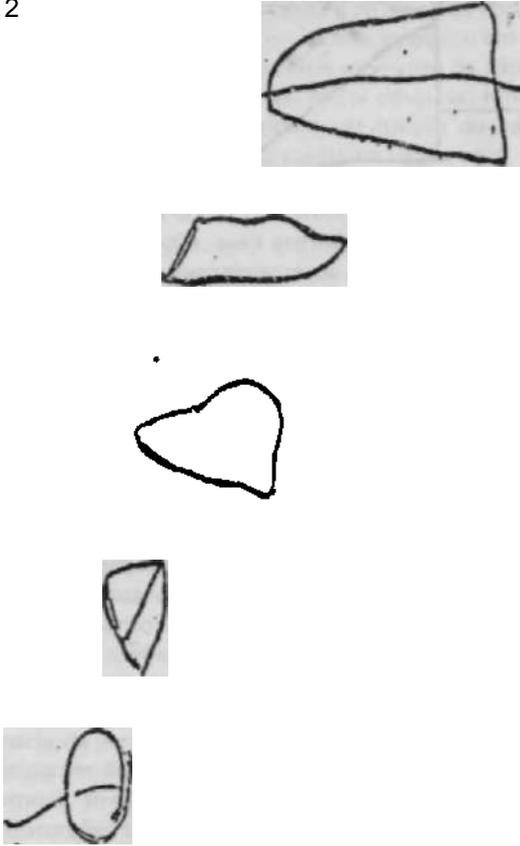


Figura 1

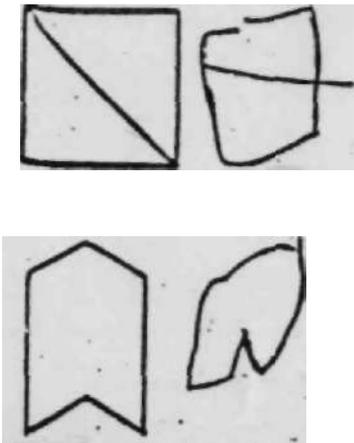
MEMÓRIA DE FIGURAS

Figura 2

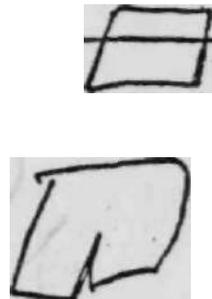


Figuras 3 e 4

TESTE DE CÓPIA DE FIGURAS



MEMÓRIA DE FIGURAS



No que se refere à Segregação Perceptiva, o alto índice de aglutinação encontrado mostrou-se muito mais como uma característica da percepção das crianças envolvidas nesta pesquisa, do que um fenômeno de individualização, como seria esperado.

Observou-se também uma apreensão globalizada dos sinais conhecidos, representados por letras e números. No entanto, os sinais que envolvem abstração foram muito fragmentados e aglutinados, o que evidencia uma dificuldade de observação analítica. Pode-se, portanto, concluir que a experiência interferiu de modo significativo no processo perceptual.

Pôde ser constatado que, nesta população, não houve dificuldades em relações espaciais e posição no espaço, já que a incidência de inversão e rotação não foi significativa, mesmo na faixa etária de 5 anos.

A especificidade da Organização Perceptomotora encontrada neste estudo não inviabiliza a alfabetização quer pelo processo de palavrção, quer pelo fonético. No entanto, é interessante observar que, no processo de palavrção, o vocabulário visual básico não deverá ser extenso, constituindo-se de palavras de diferentes configurações visuais. Convém lembrar que palavras como: lata e bote, formadas por fonemas bem distintos, possuem a mesma configuração visual, o que representa grande dificuldade para o deficiente auditivo, que centra sua percepção nas informações advindas do canal viso-motor. A criança ouvinte encontra maior facilidade, porque os canais áudio-fonético e viso-motor se complementam, tornando bem diferentes estas palavras, já que os fonemas que as compõem são bem distintos. Inúmeras atividades devem ser propostas para desenvolver a capacidade de análise e síntese, minimizando assim a dificuldade de observação analítica e permitindo que a criança forme novas palavras, ampliando seu vocabulário e, conseqüentemente, desenvolvendo seu pensamento e tendo condições de estruturar conceitos mais complexos e abstratos.

O processo fonético ocorre de maneira diversa, pois a criança não precisa se preocupar com a configuração visual da palavra e sim perceber os elementos (fonemas) formadores de uma unidade maior, que é a palavra. Para o deficiente auditivo, no processo fonético, é importante partir de fonemas já dominados pela criança, formando logo palavras significativas.

A escolha do processo de alfabetização a ser utilizado deve ser criteriosa, pois o mesmo precisa adequar-se à metodologia que está sendo utilizada. Além disso, é fundamental que o professor conheça o processo e verifique se é viável para a clientela a que se destina.

CASOS ILUSTRATIVOS:

Caso 1 — Sexo masculino, idade cronológica 7a. 8m, idade mental 8a. 6m, portador de surdez adquirida no período pré-linguagem, frequentando o período preparatório, tendo passado pelo pré-escolar e pelo atendimento precoce, com 4 anos de atendimento. No teste Goodenough apresentou figura completa e coerente. Durante os testes demonstrou boa compreensão, perfeccionismo e mostrou-se muito criterioso. Apresentou os seguintes resultados no TOP:

19 SEGMENTO

Cópia: 80

Memória: 80

Coordenação Motora: 80

2? SEGMENTO

Formas: 80

Sinais: 40

Sinais Pontilhados: 20

Volumes: 80

Ótimo desempenho, exceto em sinais e sinais pontilhados, com alto índice de aglutinação e ausência de fragmentação. Apreensão globalizada das figuras, o que deve ter prejudicado o desempenho nos subtestes de sinais e sinais pontilhados.

Caso 2 — Sexo masculino, idade cronológica 6a. 5m, idade mental 8a. 3m, portador de surdez profunda, congênita, frequentando o pré-escolar, tendo recebido atendimento precoce, com 3 anos de atendimento. No Goodenough apresentou figura completa, porém com

traçado muito repassado e roupa muito desenhada. Durante os testes mostrou-se agitado, demonstrando boa compreensão. Apresentou os seguintes resultados no TOP:

1º SEGMENTO	2º	SEGMENTO
Cópia: 40		Formas: 100
Memória: 40		Sinais: 20
Coordenação Motora: 80		Sinais Pontilhados: 20
		Volumes: 80

Na cópia e memória apresentou figuras um pouco distorcidas, repassadas e com inversão. Alto índice de aglutinação comprometendo o desempenho em sinais e sinais pontilhados.

Caso 3 — Sexo feminino, idade cronológica 8a. 2m, idade mental 11 a., portadora de surdez severa, adquirida no período de pré-linguagem, frequentando o período preparatório, tendo passado pelo pré-escolar e pela educação precoce, com 5 anos de atendimento. No teste Goodenough apresentou figura completa, coerente e proporcional. Durante os testes mostrou-se tranquila, demonstrando boa compreensão. Canhota. No TOP apresentou os seguintes resultados:

1º SEGMENTO	2º	SEGMENTO
Cópia: 80		Formas: 100
Memória: 100		Sinais: 40
Coordenação Motora: 60		Sinais Pontilhados: 60
		Volumes: 60

Desempenho prejudicado no item segregação de sinais por excessiva aglutinação.

Caso 4 — Sexo feminino, idade cronológica 5a. 3m, idade mental 6a., portadora de surdez severa, congênita, frequentando o pré-escolar, tendo recebido educação precoce, com 5 anos de atendimento. No teste Goodenough apresentou figura estranha, distorcida, incompleta, braços saindo do pescoço, ausência de boca, nariz e cabelo. Durante os testes mostrou-se tranquila, criteriosa, demonstrando boa compreensão. No TOP apresentou os seguintes resultados:

1º SEGMENTO	2º	SEGMENTO
Cópia: 20		Formas: 100
Memória: 20		Sinais: 100
Coordenação Motora: 60		Sinais Pontilhados: 40
		Volumes: 100

Cópia apresentando figuras bastante distorcidas, invertidas, sem ângulos e com traçado trêmulo. Em memória, as figuras estão totalmente distorcidas. Alto índice de aglutinação prejudicando o desempenho em sinais pontilhados; pouca fragmentação. Desempenho excelente nos outros subtestes do 2º segmento, em desacordo com o desempenho em cópia e memória.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

*EQUIPE - REGINA CÉLIA DE AZEVEDO SOARES,
DIANA PIMENTEL MEDELLAe
ALPHA FRAGOSO MACHADO S/L VEIRA **

"O homem pode camuflar a sua personalidade, mas os seus movimentos podem traí-lo"
(Vitor da Fonseca).

Analisando o desenvolvimento orgânico e emocional dos primeiros anos de vida, salienta-se que a criança desde o nascimento apresenta potencialidades para desenvolver-se, o que depende não só da maturação dos processos orgânicos, como também do intercâmbio com o outro, que é da maior importância na primeira infância. Esta interação influencia determinantemente na orientação do temperamento e da personalidade e é através dessas relações com as outras pessoas que o "Ser" se descobre e que a personalidade se constrói pouco a pouco.

A experiência das outras pessoas e a possibilidade de estabelecer trocas estão intimamente ligadas ao desenvolvimento humano, que depende de dois fatores: crescimento e aprendizagem e suas interações.

O "relacional" e o "funcional" não são só dois aspectos simplesmente complementares, mas constituem uma relação estreita da interdependência os uns de forma dialética e indissociável.

Bases biológicas do desenvolvimento da criança

"A aptidão para aprender, o pensamento abstrato, o equilíbrio emocional, um comportamento adaptado ao meio ambiente e uma linguagem bem estruturada são os resultados finais de um longo processo de desenvolvimento." (I. Flehmig)

Isto ocorre e é constituído pelo programa genético e pelas influências externas e internas, que estimulam o processo de desenvolvimento e só assim o tornam possível.

Nos primeiros meses de gravidez os órgãos se diferenciam e, a partir do segundo mês de gestação, sistemas de receptores tornam-se reconhecíveis e começam a tornar possíveis funções correspondentes à idade. Ao mesmo tempo, esses sistemas são transferidos num processo de integração sensorial, que ao nascer deve funcionar de maneira adequada.

O primeiro sistema receptor capaz de integrar estímulos que vêm do exterior é a região perioral e durante todo o período de gestação estende a sensibilidade tátil a todo o corpo, o que possibilita posteriormente a tatilidade, da qual fazem parte o olfato e o paladar. Esses sistemas ficam prontos para ser integrados em aptidões complexas até que atinjam o nível da consciência.

O tato é parte integrante de um sistema sensório-motor cuja finalidade é colocar o ser humano em condições de permanecer em posição vertical, apesar da gravidade, e de se mover livremente, mantendo o equilíbrio; e de funcionar psíquica e mentalmente com a linguagem. É um sistema básico.

Como a gravidade age constantemente sobre o aparelho motor, o sujeito, em posição vertical e quando ainda, deve, incessantemente, fazer análise inconsciente do campo de gravidade. São necessárias reações automáticas para evitar uma queda. O tônus do conjunto da musculatura deve ser continuamente adaptado a essas exigências. A regulação do tônus não é apenas uma informação dos impulsos proprioceptivos dos músculos, tendões e articulações, mas só se produz devido à intervenção do sistema vestibular, da pele e de outros sistemas sensoriais na regulação descrita. Os sistemas tátil-proprioceptivo e vestibular representam, em sua colaboração coordenada, um sistema sensório-motor fundamental. A integração sensorial da sensório-motricidade, dos sistemas visual, auditivo, límbico e vegetativo constitui a base dos processos de aprendizagem, do pensamento abstrato, da linguagem e das funções psíquicas.

O recém-nascido e a criança que se desenvolve requerem o contato corporal com a mãe e com os que o rodeiam. A criança faz, através de seu sistema pele e suas múltiplas qualidades sensoriais, a experiência de sua própria existência.

O DESENVOLVIMENTO PSICOAFETIVO

Quando uma criança é concebida, já há na mãe e no pai uma organização de fantasias ou de expectativas ligada à concepção e ao seu desenvolvimento. Essas expectativas são explicitadas pelos pais através das preocupações com a gravidez, com a escolha de nomes, com a preferência de sexo, com as futuras características físicas, perspectivas de profissão e evolução social.

As etapas do desenvolvimento da criança têm uma base genética evidente, mas as potencialidades inatas só se desenvolvem na medida em que o recém-nascido encontra um meio favorável. O meio no qual crescerá a criança está afeito de estímulos de natureza física e principalmente da presença numana carinhosa, que cria as condições psicoafetivas indispensáveis ao desenvolvimento geral a curto ou a longo prazo.

Inversamente, numerosas são as observações que estabelecem as relações: a carência de cuidados maternos origina frustrações precoces e as desorganizações profundas da personalidade; esses transtornos traduzem-se com frequência, inicialmente, por sintomas psicomotores, péssima integração têmporo-espacial e déficit de maturação e da imagem do corpo.

A criança tem necessidade de estímulos humanos para desenvolver-se, mas é o intercâmbio corpo a corpo, o contato cutâneo que parece ter um papel essencial na relação do recém-nascido com a mãe. O resultado desta relação é a instalação de um tônus que oscila entre um estado de tensão moderado, correspondendo às necessidades, e um estado de relaxação, tração do prazer.

Segundo Mme. Mottier, a mãe recebe toda a atividade da criança como sendo carregada de uma intenção de comunicação, e a atitude materna antecipadora permite que a criança receba sensações múltiplas como que num primeiro estágio se apropria dos movimentos da mãe, imitando-os, e num segundo estágio provocando-os. Esta relação é fonte de prazer e a coloca como parceiro real num diálogo tônico mãe-criança, perdendo ambas partes de sua identidade.

A mãe ouvinte com seu bebê recém-nascido mantém uma intensidade relacional e uma comunicação polissensorial. Na maioria das vezes, quando acontece o diagnóstico da deficiência, o que ela apresenta para seu filho é uma sensação de fracasso, de estranheza, quebrando o diálogo tônico afetivo, e passando a representar a falta, o desespero ou a esperança.

Neste momento as experiências sensoriais da criança passam a ser difusas e desorganizadas — não encontrando lugar harmonioso em seu mundo interior, ela descarrega suas experiências em forma de reações motoras excessivas, sua tonicidade intervém como resposta à sensorialidade mal adequada do mundo exterior.

Os estímulos auditivos lhe fazem falta, e para matizar suas emoções e apreender o espaço ambiente ela só dispõe de um vazio, compensado pelas atitudes corporais do outro.

Suas atitudes corporais são o reflexo de sua maturidade afetiva, ela se mostra a nós num comportamento de investigação, à procura de referências, e ao mesmo tempo intocável e fu-

gídio. Por falta de percepções claras entre seu espaço interno e seu espaço externo, a criança surda explora continuamente seus invólucros, num agito imediato, faz experiências dolorosas dos seus limites corporais. Entre o excesso interno e um vazio externo, constrói para si um invólucro muito apertado e tenso.

A amplitude dos movimentos da criança surda, a rudeza e incessante rapidez deste movimento vêm preencher este espaço vazio, nele restabelecer relações e nele procurar percepções, num agito vital. Sua hiperatividade é sua presença em relação ao mundo, sua maneira de ser para se situar, sua tentativa de unificar as diferentes sensações. Suas explosões diante da autoridade, diante da regra, são o reflexo do olhar que o adulto lhe dirige, olhar esse carregado de tantos desejos, solicitações, de espera, que se torna, para a criança surda, carregada de agressões, provável reflexo da culpabilidade da mãe. Por outro lado sua linguagem corporal apresenta grande riqueza. Se soubermos nos deter nela e ter tempo de ver os sinais que emite, perceberemos que as marcas que ela exprime são o modo de ser de suas potencialidades pessoais, de suas aptidões para discernir, em suas experiências, o que equivale a sua compreensão. O corpo da criança surda permanece por mais tempo corpo de ser pensante, antes de se tornar corpo de ser falante. Suas atitudes posturais, seus movimentos, depois seus gestos, exprimem as marcas de sua vivência emocional. Estabelecem por vezes ligações definitivas entre a gestualidade e a linguagem. Um sentimento de ausência é intensificado na criança surda mesmo quando há presença distante, esse isolamento feito de rupturas, de desconforto, de angústias, ela o supera em seu corpo através de sua tonicidade, de seus movimentos, sua respiração e de seus gritos. Este comportamento é o reflexo dessas solicitações não "ouvidas", não "respondidas", no momento exato.

Deste sentimento de solidão, a criança surda cria para si uma autocomunicação, e sua atitude egocêntrica é mais tardia que em qualquer outra criança.

A criança ouvinte pode reter sua voz para não a perder, a criança surda se contrai para não se perder, sua hipertensão é sua presença, sua unidade é seu eu corporal.

A criança D.A. filha de pais D.A., sem outros comprometimentos, via de regra é uma criança mais tranquila e menos agressiva, pelo fato de que seu diálogo tônico com a mãe desde o seu nascimento é sem ruptura, ela é um prolongamento da mãe e a comunicação se instala naturalmente no prazer e na brincadeira. A evolução da criança será enriquecida através da competência intuitiva da mãe, fazendo um justo equilíbrio entre seus movimentos táteis-cinestésicos, suas mímicas e seus gestos simbolizados, carregados de um senso comum, a linguagem gestual.

A PSICOMOTRICIDADE DIANTE DA CRIANÇA SURDA

O psicomotricista deve levar em conta o passado da criança surda no aqui e no agora, para levá-la a uma ação no futuro. Ele deve transformar certas inibições devido a sua linguagem oral para fazer brotar em si sua vivência sensório-motora.

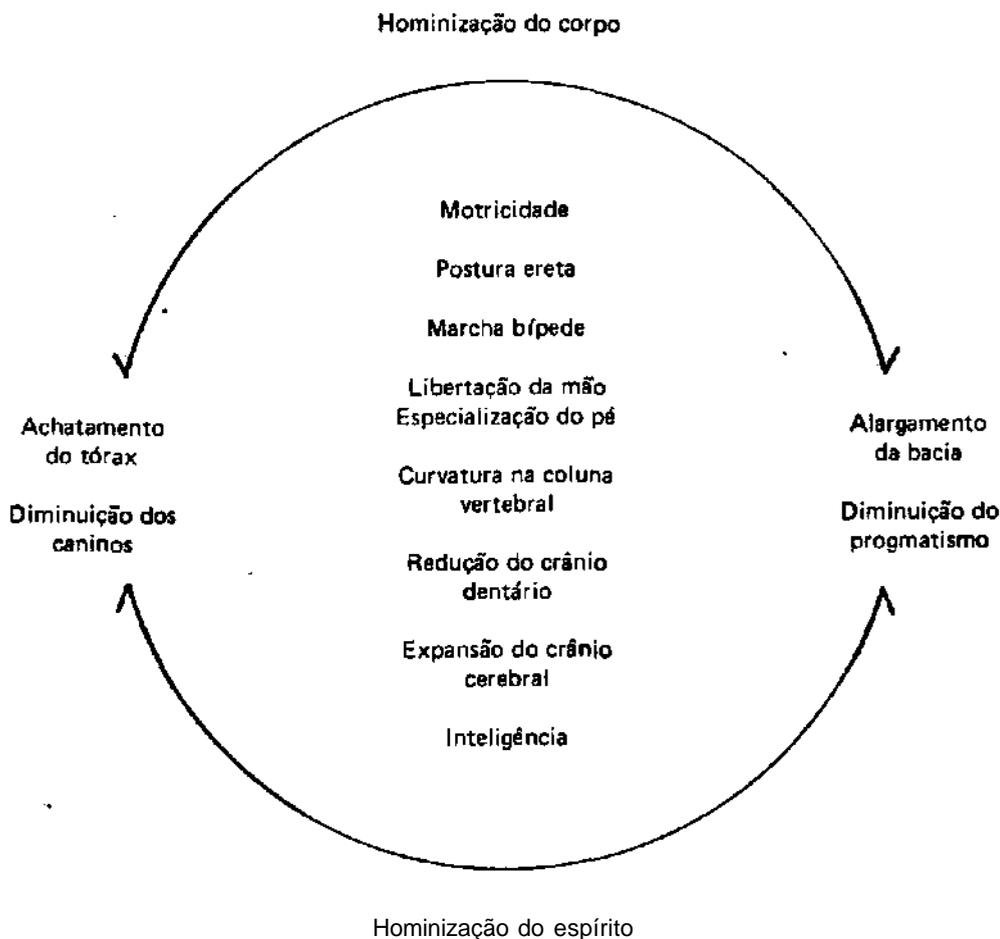
O diálogo corporal com a criança surda supõe uma tolerância da nossa parte diante de uma gestualidade desorganizada, de uma agressividade, de uma relação corporal, desdramatizando-a e respeitando um certo silêncio. Tudo isso pode permitir-lhe que se estabeleça certo equilíbrio entre suas realizações motoras e sua elaboração mental. Para a criança D.A., a comunicação através do corpo é estar, por uma qualidade de presença, numa situação de jogo de espelho. O psicomotricista talvez seja aquele que, como no espelho, dá à criança a imagem de um corpo inteiro e não fragmentado. Se a criança D.A. sente seu corpo, ela tem meios de exprimir suas percepções, para ser compreendida pelo outro. É importante enriquecer as situações em que a criança surda possa se perceber, estar a escuta de si mesma, tanto na imobilidade, através da relaxação, quanto na ação, através de exercícios psicomotores.

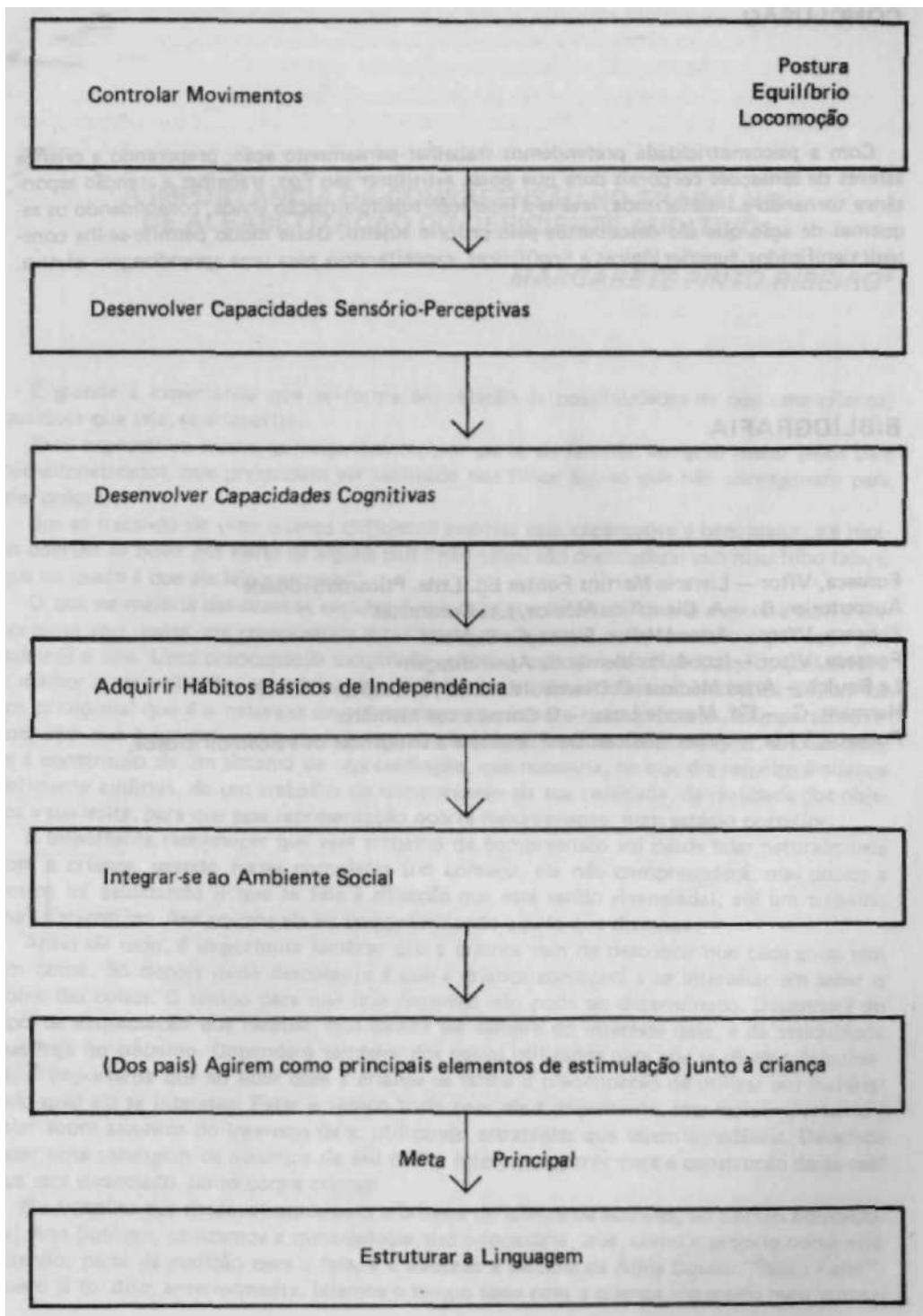
O psicomotricista deve fazer um reexame de si mesmo para reconhecer os elementos polisensoriais de sua primeira infância e assim estabelecer uma distância corporal necessária e suficiente, que irá permitir que a criança surda tenha acesso à autonomia e à linguagem. As experiências fazem com que a criança surda apreenda o tempo vivido, para mais tarde se perceber do tempo representado: de início ela está no ato e entra mais tarde na ação.

A criança D.A. percebe mais tardiamente que a ouvinte aquilo que está fora do seu espaço, do seu alcance e fora do seu contato. Daí ela ser tão tagarela na sua linguagem corporal.

O que une o corpo à linguagem é também o silêncio, e deste silêncio a criança percebe a distância. A criança surda neste silêncio está sozinha, pois tem apenas a si mesma para se comunicar. Sua linguagem corporal exagerada é para estabelecer com o outro o diálogo, impedindo um corte na relação, já que para ela a imobilidade significa a tensão, isolamento e inexistência, pois faltou-lhe o prazer de ouvir, a atitude de escuta, em que o bebê capta as entonações, o ritmo, a voz das palavras maternas, que matizam suas sensações, que acalmam suas angústias, que reduzem seus gritos, estruturando seu comportamento afetivo e corporal numa relação de prazer mútuo.

O desenvolvimento da criança não pode ficar separado do estudo antropológico do ser humano como totalidade biopsicossocial.





CONCLUSÃO

Com a psicomotricidade pretendemos trabalhar pensamento ação; preparando a criança através de sensações corporais para que possa estruturar seu Ego, trabalhar a atenção espontânea tornando-a interiorizada, levá-la á interação sujeito-situação vivida, consolidando os esquemas de ação que são descobertos pelo próprio sujeito. Desse modo permite-se-lhe construir significados, funções lógicas e linguísticas, capacitando-a para uma aprendizagem efetiva.

BIBLIOGRAFIA

- Fonseca, Vítor — Livraria Martins Fontes Ed. Ltda. Psicomotricidade
Aucouturier, B. — A. Científico-Médica, Los Contrastes
Fonseca, Vítor — Artes Médias. Educação Especial
Fonseca, Vítor — Icobé. Problemas da Aprendizagem
Le Boulch — Artes Médicas. O Desenvolvimento Psicomotor
Hermant, G. — Ed. Manole Ltda. — O Corpo e sua Memória
Fonseca, Vítor — Artes Médicas. Da Filogênese á Ototênese da Psicomotricidade.

A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO NO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO

MARGARETE PINTO RIBEIRO*

É grande a expectativa que se forma em relação às possibilidades de que uma criança, qualquer que seja, se alfabetize.

Essa expectativa existe, principalmente, por parte da família, em grau maior pelos pais não-alfabetizados, que pretendem ver realizado nos filhos aquilo que não conseguiram para eles próprios.

Em se tratando de uma criança deficiente auditiva essa expectativa é bem maior, e é muito comum se ouvir por parte de alguns pais "não estou tão preocupado que meu filho fale, o que eu quero é que ele leia e escreva".

O que na maioria das vezes se esquece é que para que uma criança leia e escreva bem é importante que, antes, ela compreenda a realidade que a cerca, compreenda o significado das palavras e fale. Uma preocupação exagerada quanto a métodos de alfabetização, qual deles é o melhor a ser utilizado, vem deixando de lado, dentro do processo de alfabetização, um fator primordial que é a natureza do objeto de conhecimento nesse processo. É importante reconhecer que a aprendizagem da leitura e escrita é mais que um simples copiar. É exatamente a construção de um sistema de representação, que necessita, no que diz respeito à criança deficiente auditiva, de um trabalho de compreensão da sua realidade, da realidade dos objetos a sua volta, para que essa representação ocorra naturalmente, num estágio posterior.

É importante reconhecer que esse trabalho de compreensão vai desde falar naturalmente com a criança, usando frases completas (no começo, ela não compreenderá, mas pouco a pouco irá associando o que se fala à situação que está sendo vivenciada), até um trabalho mais sistemático. Aos poucos ela irá compreendendo aquilo que dizemos.

Antes de tudo, é importante lembrar que a criança tem de descobrir que cada coisa tem um nome. Só depois dessa descoberta é que a criança começará a se interessar em saber o nome das coisas. O tempo para que isso aconteça não pode ser determinado. Dependerá do tipo de estimulação que receber, que deverá ser sempre do interesse dela, e da assiduidade que haja no trabalho. Dependerá também dos meios utilizados para que se dê essa descoberta. É importante que ao lidar com a criança se tenha a preocupação de utilizar um material pelo qual ela se interesse. Falar o tempo todo com ela é importante, mas mais importante é falar sobre assuntos do interesse dela, utilizando estratégias que sejam agradáveis. Devemos fazer uma sondagem de assuntos de seu maior interesse e partir para a construção desse real que será vivenciado, junto com a criança.

No trabalho que desenvolvemos com a criança deficiente da audição, no Centro Educacional Ann Sullivan, utilizamos a metodologia audio-fonatória, que, como o próprio nome está dizendo, parte da audição para a fala, e é adotada a cartilha de Álpia Couto: "Posso Falar". Como já foi dito, anteriormente, falamos o tempo todo com a criança, do modo mais natural

*Professora de deficientes auditivos no Instituto Anne Sulivan.

possível, tratando o deficiente auditivo da mesma forma como tratamos uma criança ouvinte, utilizando frases completas e visando uma estruturação correta da língua.

O trabalho de alfabetização segue algumas etapas. De início inclui:

Compreensão. Como trabalhar a compreensão no deficiente auditivo? A princípio, trabalhar com o material concreto o mais possível; tudo o que nós queremos lançar, devemos ter de forma concreta em sala de aula. Existem coisas que é impossível ter em sala de aula, mas a figura já auxilia demais. Exemplo: Quando vamos ensinar a palavra, avião é necessário tê-lo, mas é impossível; logo, uma figura, ou uma miniatura, já adianta o trabalho. É importante que a criança saiba para que serve o avião, onde ele se localiza, a sua utilização etc, isso não só para avião, mas para todas as palavras que queremos lançar. No início procuramos trabalhar com as coisas mais concretas, para depois, quando o nível de maturidade cresce, aí sim passarmos para as coisas abstratas.

Falar. Depois que o objeto está bem manuseado e que a criança já compreendeu o que é aquele objeto, nós começamos a falar com ela: Pega a bola. Olha a bola. Isso leva a criança a ter a visualização do objeto trabalhado. Mas precisamos falar frases completas. Geralmente as pessoas, quando sabem que a criança é deficiente auditiva, não falam com ela normalmente, como: Quer ir beber água? e sim "água". A criança precisa perceber essa estruturação quando as pessoas vão falar com ela. Lembrando, devemos falar sempre com a criança: Olha a bola; Pega a bola; Qual é a cor da bola?; etc. Isso é para que a criança chegue a ler e a escrever.

O ler e o escrever andam paralelamente, a criança lendo, automaticamente ela escreve e vice-versa. Não é uma coisa incidental; para que aconteça, é preciso que o estágio da compreensão esteja bem solidificado.

Devemos também trabalhar a fala junto com a compreensão. Para lançar a palavra bola, eu fiz assim: antes joguei bola com eles, e depois tivemos um jogo didático onde eu atirava a bola e quem apanhasse deveria falar a palavra "bola". Devemos fazer esse tipo de jogos para prender o interesse da criança, pois o deficiente auditivo se dispersa com muita facilidade.

Ler. É quando escrevemos a palavra no quadro e a criança faz a leitura estrutural. É importante que a criança faça essa visualização e entenda, para que depois ela venha a escrever.

Na segunda parte do trabalho de alfabetização, temos:

Ainda a compreensão. Devemos falar com a criança naturalmente, através de frases completas, como nós falamos com outras pessoas. Por exemplo, não cumprimentar apenas com a cabeça, mas dar o "Bom dia!" para que eles também falem "Bom dia!" e se desenvolva nelas a vontade de falar.

A descoberta de que cada coisa tem um nome. Falamos com a criança deficiente auditiva sobre tudo aquilo que está acontecendo, como se faz com uma criança ouvinte. Enfatizamos o nome das coisas que estão sendo trabalhadas: Olha a bola. Joga a bola. Peguei a bola! A bola é grande. Toma a bola. Pouco a pouco ela vai compreendendo aquilo que estamos querendo transmitir e um dia descobre que cada coisa tem um nome. É interessante este momento de descoberta, porque então ela passa a querer saber o nome de cada coisa nova para ela.

O interesse em conhecer o nome das coisas é levado pela descoberta de que cada coisa tem um nome. Por exemplo, a palavra pipa, por estar na vivência deles, falam naturalmente.

A terceira parte do trabalho:

Meios para a realização. Em primeiro lugar, como eu já disse, utilizamos sempre o material concreto. A sala de aula tem todos os objetos e, para os que não têm, foi feito um arquivo de imagens a que os alunos têm livre acesso, com os nomes escritos em letra cursiva e letra script, porque é importante a criança visualizar as várias formas de escrever uma determinada palavra. Isso serve para que possa ler jornais, revistas etc. e saber o que se passa no mundo em que ela vive.

O uso do organograma da linguagem de Perdoncini. O organograma seria um ponto de referência para a criança, que, através dos símbolos dispostos ordenadamente, vai se acostumando progressivamente ao uso correto da estrutura. Ele serve de ajuda primeiro na estruturação oral e depois na estruturação escrita. A criança não tem de aprender o organograma. Ele é um apoio para a criança estruturar corretamente. Quando já estrutura corretamente, tira-se o apoio. O que é sujeito, verbo e objeto ela vai aprender depois. O objetivo não é ensinar a gramática. É a criança aprender a usar a língua. A estruturar corretamente. O círculo representa o sujeito, por exemplo: Maria, Eu, Você. O quadrado, o verbo: correr, pular, andar, comer. O triângulo, o complemento: pão, leite, roupa. O círculo cortado em cima  dá o determinante (artigo e pronome): o menino, a garota. O triângulo cortado em cima , determinante (artigo e pronome); o pão, a roupa. Círculo, quadrado e triângulo cortados verticalmente  representam o plural: meninos, pulam, cordas. Um "xis" cortando o quadrado representa a negação: não corre. E o pequeno retângulo que se liga  representa o adjunto adverbial de modo, lugar ou tempo: ao banheiro, no jardim. (Foi feita neste ponto uma dinâmica no auditório com a montagem do organograma.)

Desta maneira, o deficiente auditivo se comunica de forma mais perfeita, sendo mais bem compreendido e conseqüentemente tendo sua integração facilitada no meio das pessoas ouvintes.

Quando se fala em integração, o que se visa é que a mesma se dê de forma ampla, em todos os aspectos, e para isso um ponto fundamental é que a comunicação do deficiente auditivo seja clara para que possa ser entendido. E quando falamos dessa comunicação nos referimos também à comunicação escrita.

COMUNICAÇÃO TOTAL NA ALFABETIZAÇÃO

*ZAIDA RAMOS DE OLIVEIRA**

Para falar sobre este assunto, partirei de dois conceitos, ou seja:

1º Comunicação Total

O termo Comunicação Total sugere uma vasta gama de sinais e técnicas usadas entre o professor e o aluno para garantir um relacionamento social e educacional adequado. Assim, a Comunicação Total abrange a linguagem falada, a escrita, a de sinais, a mímica, o alfabeto manual, a pantomima, as artes, a dança e todas as formas possíveis de alcançarmos a melhor comunicação.

Belinda Burgess, do Gallaudet College, Washington, USA (a única universidade para surdos no mundo), apresentou com muita clareza o que seria Comunicação Total no seu curso na Universidade em Bogotá, Colômbia (1979). Ela diz que "Comunicação Total é uma atitude, é uma filosofia pela qual optamos em qualquer situação: ela não é um método".

A escolha das estratégias: podem ser usadas individualmente ou em combinação. Esta escolha depende do modo como se dá a comunicação expressiva e receptiva dos indivíduos, dos objetos, limites e exigências das situações e das habilidades. Não se deve confundir a linguagem dos sinais com comunicação total, elas não são a mesma coisa. Enquanto a Comunicação Total é uma filosofia, a Linguagem de Sinais é uma forma técnica que pode ser usada para auxiliar no desenvolvimento da comunicação.

A Comunicação Total enfatiza o estagiamento no desenvolvimento da comunicação. É, portanto, necessário utilizar diferentes estratégias de comunicação em diferentes estágios de desenvolvimento. Os indivíduos envolvidos em qualquer ato de comunicação devem estar conscientes das capacidades e limitações do outro e agir de acordo com isto.

Alguns itens com relação à Comunicação Total seria os seguintes:

1. A Comunicação Total exige uma mente aberta.
2. A Comunicação Total não é um método, mas uma forma de viver.
3. A Comunicação Total dentro da escola não significa falar e fazer sinais o tempo todo.
4. Comunicação Total significa um ajuste de enfoque do emissor para combinar com a sintonia do receptor.
5. Comunicação Total significa, também, a utilização de amplificação acústica, a não ser que haja uma contra-indicação médica.
6. A Comunicação Total não é fácil.
7. Existem diversos estágios da Comunicação Total.
8. A Comunicação Total enfatiza o ser humano global.
9. A Comunicação Total procura a perfeição tanto na fala como no uso da Linguagem de Sinais.
10. Quando a Comunicação Total não é convenientemente desenvolvida, o nível de comunicação é severamente limitado.

*Professora especializada em deficiência auditiva da Escola Concórdia — RGS.

É importante lembrarmos que nem todas as formas de comunicação são eficientes para todos os indivíduos em todas as situações. Na Comunicação Total estamos oportunizando, com um feixe de técnicas, uma atmosfera de envolvimento total na comunicação. O uso da Comunicação Total, na escola, e em geral, nos parece ser também uma tentativa séria de provocar o indivíduo surdo a nos fornecer a sua linguagem e principalmente o seu pensamento.

2º Alfabetização

A proposta de alfabetização é nova, pois centraliza a aprendizagem nas estruturas de pensamento do aluno, ao invés da postura tradicional, que dá maior importância aos estímulos externos.

O processo de construção dos conhecimentos se realiza na interação do sujeito que aprende com o mundo que o cerca, compreendidos neste mundo os objetos e as "ensinhas" do seu contexto sócio-antropológico.

Quatro aspectos interagem na alfabetização:

1. leitura
2. escrita
3. relações entre unidades linguísticas
4. associação som e letra.

A criança necessita articular sua ação com a expressão e vice-versa. Ela deve ser levada, pela exploração de uma situação (experiência), a decodificar a natureza ou o seu ambiente.

Aprender uma língua não pode se limitar a desenvolver um processo limitado de aprendizagem de um código; é acima de tudo, aprender a pensar e a exprimir o seu pensamento.

É na aquisição de conhecimento que o sujeito evidencia processos de aprendizagem, desenvolvendo estruturas de pensamento.

Sem pensamento, a palavra é meramente um mecanismo fonatório que funciona no vácuo. O pensamento necessita do contexto social. Sem ninguém para intercambiar, a criança ignora se suas palavras traduziram bem seu pensamento.

"ensinhas" = enseñas — insígnias, distintivos.

A Comunicação Total faz o elo entre pensamento e palavra, dá vida, concretiza a aprendizagem.

Surge uma nova alternativa sobre as bases teóricas que sustentam a alfabetização tradicional.

Nesta nova alternativa, consideram-se como ponto de partida metodológico os níveis psicogenéticos, **gênese da construção dos conhecimentos**, ou seja, pré-silábico, silábico e alfabético.

A consideração destes níveis implica intrinsecamente uma concepção construtivista da aprendizagem, que se choca violentamente com toda a base teórica da tradição escolar.

Toda a aprendizagem é uma interrelação entre conhecimento (social) e saber (pessoal); além disso, ela não se dá de forma linear, do mais fácil ao difícil e nem de fora para dentro.

Foi o posicionamento construtivista/interacionista que permitiu que Emília Ferreiro e Ana Teberosky fizessem grandes descobertas, ao analisarem as interpretações que as crianças dão à escrita, descobrindo assim o processo de alfabetização em que se encontram.

A criança não espera chegar à escola para começar a pensar sobre a escrita. Ela vive num mundo rico em materiais e atos de leitura: são cartazes, jornais, revistas, imagens por todos os lados. Não há seleção e ordenação de letras ou palavras para vivenciar, muito pelo contrário, as crianças tomam desde muito cedo contato com a escrita e leitura de qualquer palavra, principalmente o surdo, que já recebe com a linguagem de sinais e o alfabeto manual um maior reforço ideográfico.

Como cada indivíduo tem o seu processo, haverá alunos em diferentes níveis, que precisam ser respeitados e trabalhados levando-se em conta suas individualidades.

A criança pré-silábica, por exemplo, não relaciona escrita e leitura. Para ela; a quantidade de letras é mais importante e suas hipóteses variam de acordo com o tamanho do animal ou objeto. Ex: BOI significa animal pequeno e FORMIGA animal grande. Neste nível, ainda acompanha o desenho e a letra inicial é a mais importante. As letras isoladas não têm sentido algum, elas se distinguem primeiramente na qualidade de iniciais de nomes de pessoas ou de palavras que lhe são muito significativas. Entre estas palavras figura normalmente o seu próprio nome. Não se trata de memorização, esta aprendizagem passa pelos meandros da sociabilidade e da afetividade. As crianças falam de sua letra e passam por um período em que pensam ser esta letra só sua, a sua identidade. Com o uso da comunicação total, em especial do alfabeto manual, este nível ganha mais força, pois a letra é logo sinalizada, personalizando a criança, ou o objeto.

A didática específica do nível pré-silábico, sendo rica e variada, se pauta pela ausência de análises silábicas. As palavras são analisadas de outros pontos de vista que não o silábico. É importante neste período, que a criança memorize como se escrevem algumas palavras, mesmo que ela não compreenda ainda o mecanismo da vinculação da pronúncia. A informação a respeito da associação gestual entre objetos e seus nomes é atividade rica para a alfabetização. Em função do argumento em que se diz que não é a repetição que produz aprendizagem, mas, sim, o estabelecimento de múltiplas relações, optamos pelo uso simultâneo de dois tipos de letras (a cursiva e as de imprensa maiúsculas); isto permite uma maior mobilidade cognitiva dos significantes e dos significados.

Na alfabetização, dar-se conta da invariância da forma das letras se choca com a necessidade de usá-las sempre numa posição por meio de rotações e simetrias, estaremos propiciando as condições de conhecimento e identificação delas.

Há, também um lugar importante para a abordagem dos números na integração da matemática com a alfabetização; trata-se do estabelecimento de relações do tipo lógico. Ex.: Dias da semana (gesto e fala). Deve-se trabalhar muito com jogos, trabalhos de grupo, leituras de palavras, frases, textos, tudo isto baseado em experiências vividas e relatadas pelos alunos.

No nível silábico, a criança se desliga do desenho; esta passagem é um salto qualitativo, onde ela responde às primeiras perguntas, ou seja, associa escrita e fala (leitura labial e ritmo). "Essa hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição" — escrita silábica X quantidade de letras.

As letras de uma palavra devem respeitar uma ordenação precisa - aquela que corresponde à ordem das letras nas sílabas que a compõem. Isto é, a razão da ordem das letras na palavra, no nível silábico, não repousa mais numa fonte exterior, na autoridade de outrem que assegura que tal palavra é escrita com tais letras e em tal ordem. A razão da ordenação das letras deriva agora de uma necessidade vivida pelo sujeito, porque ela corresponde à sua pronúncia orofacial.

Esta hipótese permite escrever qualquer palavra, mas não lhe assegura a leitura. Ela não discrimina as sílabas com clareza, já que a cada sílaba faz corresponder sempre uma só letra. Ex.: BT significa BOTA.

"Importa salientar que o reconhecimento das formas das letras e a associação isolada de fonemas com grafemas é um trabalho cognitivo que corre paralelo à vivência dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético".

No nível pré-silábico, as atividades têm como suporte a autoridade dos que, sabendo ler, podem assegurar que tal traçado é tal letra; a partir do silábico, a vinculação "letra (alfabeto manual)-som leitura labial)" pode ser proposta com certo suporte lógico acessível ao aluno.

Cabe ao professor criar situações para que seu aluno possa representar, ou seja, substituir o objeto pelo símbolo, pela imagem mental, variando o sistema de representação até chegar ao objeto conceitual (escrita) e finalmente ao código.

As palavras e as sílabas são um terreno amplo e fértil de trabalho no nível alfabético. A revolução no eixo diretor da aprendizagem, centrando-se no processo do aluno, implica dar-se conta de que a palavra escrita como sendo constituída por subconjuntos de letras — as suas sílabas - tem quase uma microgênese particular. Ela não se faz de um só golpe. Trata-se verdadeiramente de ideias construídas logicamente e não de capacidades perceptivo-motoras desenvolvidas por treinamento. Já vimos que neste nível há a impossibilidade de ler o que foi escrito; no nível silábico, há a constatação de sobra de letras nas escritas convencionais, o que se resolve escrevendo-se mais letras. No entanto, o nó da questão permanece amarrado - a impossibilidade de ler continua. Esta só é superada com a escrita alfabética. Para chegar nela, a análise de palavras cuja escrita convencional é aceita como correta é um auxílio poderoso; por exemplo, o próprio nome do aluno, que ao ser comparado demonstra diferença na sua articulação orofacial e datilológica.

Devemos cuidar, pois escrita e leitura não caminham no mesmo passo. Pode haver discrepância entre escrever e ler alfabeticamente e, por isso, a escrita alfabética não garante a possibilidade imediata de leitura de sílabas em separado.

Portanto, não é a introdução sistemática das famílias silábicas o modo mais indicado para ajudar alunos alfabéticos a evoluírem em suas concepções sobre a escrita. Em vez de fazer isto, tem sido mais válido encorajar os alunos a refletirem sobre a pronúncia para pensar a escrita, e isto o surdo pode fazer através da leitura labial. A percepção entra como matéria-prima em todo o trabalho da inteligência. Segundo Gagliari, nenhuma construção inteligente surge diretamente do perceptivo-motor, sem a intermediação das estruturas do pensamento.

A escola tem feito do ato de estudar tão-somente um mecanismo de memorização, portanto "morte da imaginação criadora" (Luckesi, 1983). Vamos cuidar para que isto não ocorra com o Deficiente Auditivo.

ESTRUTURAÇÃO DA LINGUAGEM ATRAVÉS DO ORGANOGRAMA DA LINGUAGEM MÉTODO PERDONCINI

*LINA PONCE DO NASCIMENTO**

O presente trabalho vem sendo desenvolvido há 14 (quatorze) meses, dentro de uma multinacional no Rio de Janeiro, com alunos não-protetizados e sem qualquer aparelhagem específica na sala de aula.

A metodologia aplicada é a audiofonatória — Método Perdoncini. Este método foi criado por Guy Perdoncini, de nacionalidade francesa. Complementando o método há o **Organograma da Linguagem**, o qual é uma estratégia visual da sequência lógica básica da língua, que leva o deficiente auditivo a uma estruturação do pensamento, até chegar à emissão da cadeia falada.

Esse método foi sistematizado em Língua Portuguesa pela professora e linguista Álpia Ferreira Couto.

CLIENTELA

Número de alunos = 7.

Faixa etária = 29 a 38 anos.

RECURSOS UTILIZADOS NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

— Quadros de giz.

— Organograma da Linguagem.

DIFICULDADES EM ALFABETIZAR O DEFICIENTE AUDITIVO

A dificuldade está localizada numa etapa anterior àquela em que se processa a **tarefa escolar**: ler e escrever.

Segundo Jakobson, não se pode aprender a ler e escrever sem que antes se adquira a própria Língua.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Segundo Chomsky, o ser humano tem uma predisposição inata para a aquisição da linguagem. Esta é adquirida de maneira natural e espontânea. É assim que ele vai formando a sua bagagem linguística.

Eu costumo chamar Isso de "Arquivo Linguístico", pois é como se a criança fosse arrumando gradativamente as fichas em sua mente, para depois fazer uso das mesmas.

A criança ouvinte, quando vai para a escola, já leva prontos todos os pré-requisitos linguísticos para enfrentar a tarefa escolar.

E a criança surda, será que leva prontos esses pré-requisitos linguísticos para a escola?

Não, não leva, porque não desenvolveu naturalmente o **feedback** auditivo. A tarefa pri-

*Professora de Língua Portuguesa e Literatura. Pedagoga em áudio-comunicação. Pós-graduada em áudio fonatória pela UERJ. Pós-graduada em Linguística.

mordial da escola especial passa a ser, então, a estruturação da linguagem. (O exemplo que se segue ilustra essa afirmação.)

O que é a estruturação da linguagem? Como se processa isso na criança ouvinte?

Foi dito a uma criança de dois anos:

— Olha, eu segurei na janela. Agora você desce daí da escada, porque você pode cair.

Ela desceu. Quando chegou lá embaixo, disse:

— Eu descei.

Esta criança apoiou-se apenas no modelo que lhe foi oferecido, aplicando-o à ação executada naquele momento, sem que percebesse que tal verbo (descer) pertencia a outra regra. Empregou corretamente a primeira pessoa do singular, sem que ninguém lhe dissesse isso; inferiu a regra e aplicou-a no momento em que vi vendava a língua, fazendo a transformação a seu próprio modo.

O "bombardeio" de modelos acontece a todo minuto, a todo segundo, a todo momento de sua vida. A criança está exposta a isso. À medida que acontece, vai descobrindo que não é só ela que desce da escada. A mamãe desce. O papai desce. O vovô desce.

Outros sintagmas vão aparecendo, como o sintagma preposicional; por exemplo. O papai desce da escada. O papai desce do carro. O papai desce da cadeira.

Outras ações são descobertas. Essas já precisam de algo que lhes complete o sentido. É o aparecimento de nova estrutura. A mamãe bebe água. A mamãe bebe leite. A mamãe bebe Coca-Cola.

Até que consegue juntar as frases: A mamãe come pão/A mamãe come queijo: A mamãe come pão e a mamãe come queijo.

E usar uma estrutura resumida, estrutura superficial com uma estrutura profunda:

A mamãe come pão e queijo.

E quando usa tal estrutura, é porque aquilo que não está presente na frase (ES-estrutura superficial), devido à transformação por apagamento no eixo sintagmático, está presente na sua mente (EP-estrutura profunda). É o processo mental entrando em ação para uma linguagem mais profunda.

A gramaticalidade da língua, contida nessa sucessão de etapas, pelas quais a criança passa, vai sendo inferida e assimilada com naturalidade e espontaneidade. Não é dito para ela que isso é um verbo, um substantivo ou um sujeito.

A língua é apenas vivenciada e compreendido é todo o seu mecanismo linguístico. É feito uso dos elementos frasais, substituindo-os e relacionando-os, como se possuísse dentro de si própria uma gramática particular, geradora de regras (Chomsky).

A língua apenas acontece e dá vulto a sua bagagem linguística, tornando fácil a alfabetização, por ser um reforço daquilo que ela já sabe e já tem arquivado.

Como orientar a estruturação da linguagem no deficiente auditivo?

Partindo do princípio de que o deficiente auditivo é um ser humano, ele possui também a mesma predisposição inata para a aquisição da linguagem. Igualzinho à criança ouvinte. O que ele precisa é ser trabalhado e de algo que o ajude a visualizar e sentir a estrutura da Língua Portuguesa

A Língua Portuguesa é dotada de uma seqüência lógica básica:

Em: O menino	come maçã
SN ₁	V SN ₂
	----- SV

Seqüência lógica:

SN ₁ + SV
↓
V + SN ₂

Além disso, a língua repousa em dois eixos, segundo Saussure:

— O **eixo sintagmático** é o eixo das realizações concretas, onde os elementos do plano de expressão da frase se inter-relacionam, por coexistirem e por haver uma compatibilidade entre as unidades que precedem ou que se seguem. É o eixo horizontal.

As transformações que podem ocorrer nesse eixo são do tipo de:

Adição — acréscimo de um elemento, como pode-se notar no exemplo — A mamãe come pão e mamãe come queijo, ao juntar as estruturas: A mamãe come pão. A mamãe come queijo.

Apagamento — suprimimento dos elementos na segunda oração (SN e Verbo): A mamãe come pão e queijo.

Permuta — mudança de um elemento de lugar: Aqui estou eu/Eu estou aqui.

— O **eixo paradigmático** é o eixo da escolha potencial, da exclusão mútua. É o eixo da substituição. É o eixo vertical.

A mamãe desce.

O papai desce.

O vovô desce.

Hoje, existe uma estratégia que permite passar essas etapas de aquisição da linguagem para o deficiente auditivo, organizando o seu pensamento e ajudando-o a adquirir o maior privilégio do ser humano, que é a comunicação oral.

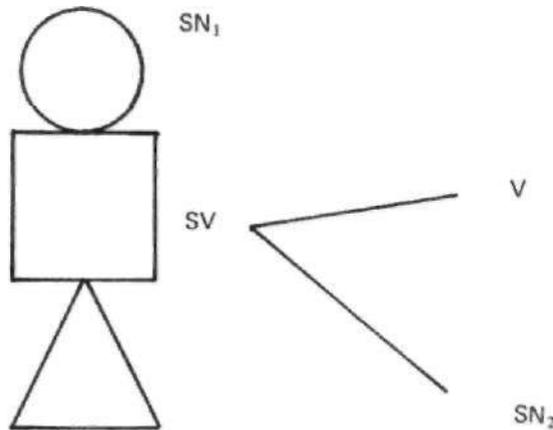
Essa estratégia é o Organograma da Linguagem. E constituído por um círculo, um quadrado e um retângulo.

O círculo representa o sintagma nominal um (SN₁).

O quadrado e o triângulo representam o sintagma verbal (SV).

Tem-se o quadrado para o verbo e o triângulo para o sintagma nominal dois (SN_a).

Esquema (segundo Álpia Couto)

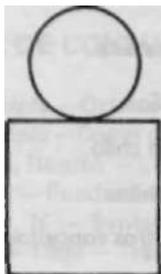


Aplicação ao deficiente auditivo

Partindo do concreto, para que comece a acontecer a compreensão da linguagem, com apoio sempre do Organograma da Linguagem.

Não esquecer que não se pode escolher somente uma ação ou um outro conceito, e trabalhar durante dias e mais dias com este ou aquele, porque não funciona. Não há como o deficiente auditivo perceber que há oposições entre os elementos da língua, como afirma Saussure: "A língua é um sistema de valores que se opõem uns aos outros e que está depositado como produto social na mente de cada falante de uma comunidade".

Não se pode mostrar o verbo andar sem que se mostre pular, sentar, correr, levantar. São ordens simples, que têm de ser mostradas vivenciando e fazendo com que cada um dos alunos as vivencie também.



Paulo anda.

Marcos anda.

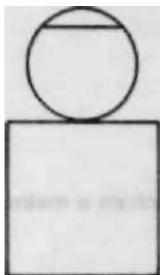
Júlio anda.

Wilson anda.

Isto tem de acontecer com cada uma das ações que estão sendo apresentadas para que seja percebido, através da substituição do sintagma nominal ou verbal, que todos podem andar, pular, correr etc.

Quando já se tem isso compreendido, está na hora de mostrar paralelamente a forma escrita com a falada. Do mesmo jeito. Praticando a ação, falando e escrevendo.

Com alguma coisa já arquivada é possível partir para uma pequena ampliação da frase, com acréscimo de um determinante (artigo).



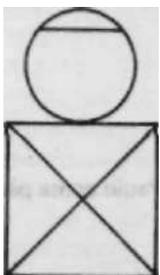
O Paulo anda.

O Marcos pula.

O João senta.

O lápis caiu.

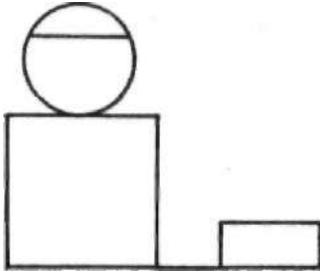
Dessas estruturas afirmativas, fica fácil mostrar a negativa.



O Marcos não pula.

O João não corre.

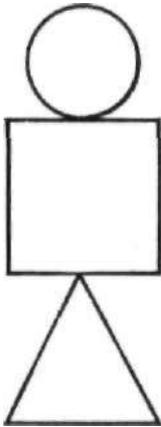
Pode-se agora acrescentar um novo sintagma, o sintagma preposicional, ampliando aquilo que já está arquivado.



- O Paulo senta na cadeira.
- O Paulo senta no chão.
- O Paulo senta na escada.
- O lápis caiu no chão.
- A borracha caiu no chão.
- A caneta caiu no chão.

Não esquecer de apresentar a negativa e "bombardear" com outros conceitos, não importa quais. O que importa é oferecer a eles uma linguagem natural.

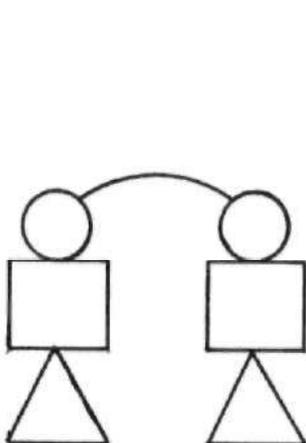
Com o trabalho paralelo sem cobrança, vai chegar a hora em que nova estrutura terá de ser trabalhada com mais determinação.



- Paulo** bebe água.
- Paulo bebe chá.
- Paulo bebe café.

Pode-se aproveitar para apresentar todas as outras ações que tinham a mesma transitividade.

Com naturalidade, ele chegará à adição de frases como:



- Paulo bebe café.
- Paulo come pão.

Paulo bebe café e Paulo come pão.

Agora o caminho está aberto para se chegar, facilmente, a frases complexas.

Com a bagagem linguística pronta, o deficiente da audição está pronto para receber qualquer método para ser alfabetizado.

(FONTES DE CONSULTA)

- Couto, Álpa — Orientação para professor de deficiente auditivo.
- Couto, Álpa - Como compreender o deficiente auditivo. Rotary Clube do Rio de Janeiro.
- Jakobson, Roman — Linguística e Comunicação. Ed. Cultrix.
- Borba, F. - Fundamentos da Gramática Gerativa. Petrópolis - Vozes - 1975.
- Chomsky, N - Syntactic Structures. La Hay - Mouton - 1957. Trad. França - Paris Seuil - 1969 - Trad. Brasileira - Petrópolis - Ed. Vozes - 1971.

os DOMÍNIOS DA APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

MARTHA LUVIZARO DO NASCIMENTO*

Quero agradecer a oportunidade de estar aqui com vocês.

Como tema de minha apresentação, desejo tentar integrar tudo o que já foi dito neste encontro. Pela observação dos temas desenvolvidos, me parece que basicamente se enquadram na questão da aprendizagem.

A aprendizagem será aqui analisada como centro de toda a educação. Assim, a aprendizagem será vista através de três domínios do comportamento humano, que estão aqui representados na transparência por este triângulo. Estes domínios da aprendizagem, para serem bem compreendidos, devem ser vistos como assentados sobre a base do triângulo e isso significa que nenhum ângulo deste triângulo é mais importante que outro. Todos são importantes igualmente. Temos então o domínio cognitivo, o domínio afetivo e o domínio motor. Vocês lembram do Disco de Newton? No Disco de Newton quando parado podemos divisar perfeitamente as várias cores básicas; se o Disco começar a girar, as cores se misturam, formando a síntese das cores. Aqui, por representação, se pudéssemos girar este triângulo, restaria apenas a palavra aprendizagem. Ficou clara esta idéia? Ela é básica para aquilo que vou tentar desenvolver agora.

Vamos discriminar cada domínio. Começemos pelo domínio cognitivo: Gullford estabeleceu cerca de 120 domínios cognitivos que se enquadram em cinco proposições. Segundo Magiel, a primeira se refere à cognição propriamente dita, que estaria diretamente ligada à questão da descoberta, da redescoberta e do reconhecimento de algo. Um outro domínio seria a memória. A memória significa a retenção do que foi adquirido através da cognição. A seguir teríamos o pensamento convergente, representado pela possibilidade de um indivíduo chegar a uma resposta a partir da informação conhecida ou lembrada. Outro domínio seria o do pensamento divergente, quando se chega a uma variedade de respostas que não estão completamente determinadas pela informação conhecida ou lembrada. E finalmente o quinto domínio, a capacidade de avaliação, que seria a possibilidade de o indivíduo chegar a decisões quanto a características de bom, correto, conveniente ou adequado, a partir do que sabe, lembra e produz no pensamento.

Então, em que sentido a taxionomia da aprendizagem importa em termos pedagógicos? Ela importa no sentido de poder ser utilizada com fins pedagógicos caracterizados através de objetivos instrucionais. Então, levar o indivíduo ao conhecimento, desenvolver a memória o pensamento convergente e divergente e a capacidade avaliativa significa conduzir a ação pedagógica.

Por incrível que pareça, Magiel conseguiu também uma taxionomia para criar objetivos pedagógicos referentes ao domínio afetivo, através do desenvolvimento da **capacidade de receber**, que vem a ser a possibilidade de se levar a criança a acreditar no adulto, aceitando-o.

*Professora Assistente de Psicologia da UERJ — Departamento de Educação Especial. Psicóloga especializada em Educação e Fonoaudiologia.

Existe uma metodologia, desenvolvida por Margareth Wood, que se baseia nos domínios cognitivos, afetivo e motor, organizando a tarefa pedagógica e enriquecendo o conteúdo curricular. A observação sistemática e dirigida acompanha o processo todo através das etapas do desenvolvimento. Esta metodologia foi aplicada na UERJ em crianças com distúrbios de aprendizagem, chegando a bons resultados. Então, a primeira condição em torno desse domínio afetivo, segundo Margareth Wood, seria levar a criança a aceitar o adulto. Me parece que vocês, que têm prática no trabalho direto com crianças, devem estar entendendo isso muito bem. É o que chamamos rapport, usando uma palavra mais sofisticada. O primeiro contrato: estabelecer uma relação efetiva a dois, fazer com que a criança aceite o adulto, para que a partir daí possa se desenvolver o aprendizado. Levar a criança a acreditar no adulto, aceitando-o. Essa seria a primeira tarefa do professor. A seguir, levar a criança não só a acreditar, a aceitar o adulto, como também a responder. E Margareth Wood coloca uma supercarga nessa etapa. Para ela, não basta apenas responder, é preciso que esta resposta seja dada com satisfação, mas também aos demais, àqueles que estão à sua volta, o que pode ser traduzido por relação grupal ou socialização. Então ela não só aceita, não só responde, como também o faz com qualidade, com satisfação, mas ela também desenvolve em torno dessa relação a afetividade, que lhe traz mais consistência, levando as situações a serem realmente mais valorizadas e finalmente organizadas. A criança junto ao grupo desenvolve ações ao mesmo tempo que atende a sua individualidade. É importante que a criança, ao estar num grupo, não se despersonalize, mantenha aquilo que lhe é próprio, aquilo que é seu. E compete também ao professor fazer com que o aluno não seja apenas aquilo que deseja que o aluno venha a ser, mas aquilo que realmente ele possa ser.

Vamos agora analisar o domínio motor, dando uma ênfase especial a esse domínio, caracterizando a aprendizagem como ação, ação significando movimento. Assim, falamos da Psicomotricidade, porque a psicomotricidade como a aprendizagem envolve ação. O quadro que se segue ajudará no desenvolvimento de tema.

Inicialmente, tem-se a palavra psicomotricidade. Desta psicomotricidade partem duas instâncias, o corpo e o psiquismo. O corpo se movimenta e isso significa uma ação motora, da mesma forma como a mente, através de ação, o faz envolvendo todo um aspecto psíquico. Assim, a aprendizagem se faz através de um corpo e de uma mente, a través de um corpo que se movimenta representando ação corporal e da mente que envolve uma ação psíquica; a construção absolutamente não é diferente.

Ora, não estamos falando de outra coisa que não seja a passagem de concreto ou abstrato; eu pedo, eu sinto, eu mordo, eu vejo, eu enxergo através do meu corpo, dos meus sentidos, e isso é concreto; quando eu lanço mão de outras possibilidades e possibilidades essas que estão contidas em minha mente através do meu psiquismo, através do meu pensamento, da minha linguagem, seja ela qual for, aí eu atinjo a abstração.

Lapierre afirma no livro "Os Contrastes" que a questão da passagem do concreto ao abstrato se faz através do ato: quando tenho uma bola na mão, isto é concreto; quando ainda vejo essa bola mas eu a jogo e ela rola no chão, chego a uma abstração, não tenho mais o domínio sobre a ação, já não tenho o domínio sobre a bola, embora continue a vê-la.

Essa aprendizagem e essa ação psicomotora só se faz, só é possível, através da interação constante entre indivíduo e meio, entre a ação do EU corporal e do EU psíquico, envolvendo a atenção, a capacidade de memória, o pensamento e a linguagem. O pensamento, como vocês sabem, é anterior à linguagem. O pensamento existe sem linguagem. O que seria dos deficientes da audiocomunicação se isso não acontecesse? Felizmente os caminhos são diferentes, não são os mesmos, apenas se juntam em determinado momento, como diz Vygotsky.

Prosseguindo com a psicomotricidade, chegamos à consciência corporal. Wallon diz que o conhecimento é o fruto e a consequência da organização do sistema emocional, podendo se realizar através da relação com o outro. As relações tônico-emocionais são as primeiras expressões dessa relação; trata-se da reação às impressões de fázio. Wallon refere-se aos primeiros dias de vida do bebê. A criança nessa época não tem uma linguagem estruturada, mas

existe uma comunicação que a psicanálise enriquece de forma surpreendente, ao assinalar a importância da relação mãe/filho. Ao ressaltar a importância do diálogo corporal, Wallon estará sinalizando a reação corporal; o que a criança sente, ela sente através do seu corpo; trata-se da reação às impressões de vazio, ao espaço ainda não delimitado da criança. Isto se dá através do diálogo tônico, que é a linguagem principal da afetividade. Então, chamo a atenção para esta colocação de Wallon de que a questão do conhecimento, a questão da aprendizagem, não é feita de forma isolada, ela só pode se realizar através do corpo e do psiquismo. A questão afetiva e a questão motora estão intimamente relacionadas, de tal maneira que existem as terapias corporais e as terapias verbais, se elas não funcionassem não existiriam aí fazendo o sucesso que estão fazendo. Tanto você pode melhorar o psiquismo de um indivíduo fazendo falar o seu corpo ou o seu inconsciente, porque o corpo faz emergir o inconsciente e vice-versa.

Reforçando o que foi dito, reporto-me a uma pesquisa por mim realizada e relatada com detalhes em minha dissertação de mestrado, sobre a importância da estruturação do esquema corporal. Percentual bastante elevado de crianças caracterizadas como portadoras de distúrbios psiconeurológico, mais comumente chamado de distúrbio de aprendizagem, apresentam falhas na estruturação do esquema corporal, o que vem ressaltar, na pré-escola, o cuidado em desenvolver a consciência corporal através da ação corporal.

Prosseguindo, o faça citando Vygotsky. Ele diz que há três momentos marcantes no desenvolvimento infantil. O primeiro é o fato de nascer; o bebê deixa um estado de absoluta proteção em relação aos seus órgãos de sensação, não havendo agressão, ao passo que ao nascer há toda uma agressão externa: luz intensa, ruídos, frio, o que torna o momento marcante, afora as colocações do Otto Rang. Outro momento extremamente importante se dá quando a criança domina o espaço, quando se desloca através do engatinhado e do andar. Esse é o momento de grande descoberta. E, finalmente, a capacidade de falar e de se expressar. Segundo Vygotsky, a criança fala ao descobrir que cada coisa tem seu nome, tem um significado, um signo. Uma outra afirmação importante é que o pensamento e a linguagem seguem caminhos separados, mas há um momento, no desenvolvimento, no qual eles se encontram. No primeiro momento as crianças usam mecanicamente algumas palavras, aquelas que os adultos repetem para elas: mamãe, papai. Mas a seguir essa situação muda e a criança sente a necessidade de palavra por descobrir seu significado. É a descoberta da função simbólica. Assim, o desenvolvimento da linguagem falada se faz ao longo do tempo e inicialmente se apresenta de forma arcaica; progredindo através do processo pré-linguístico.

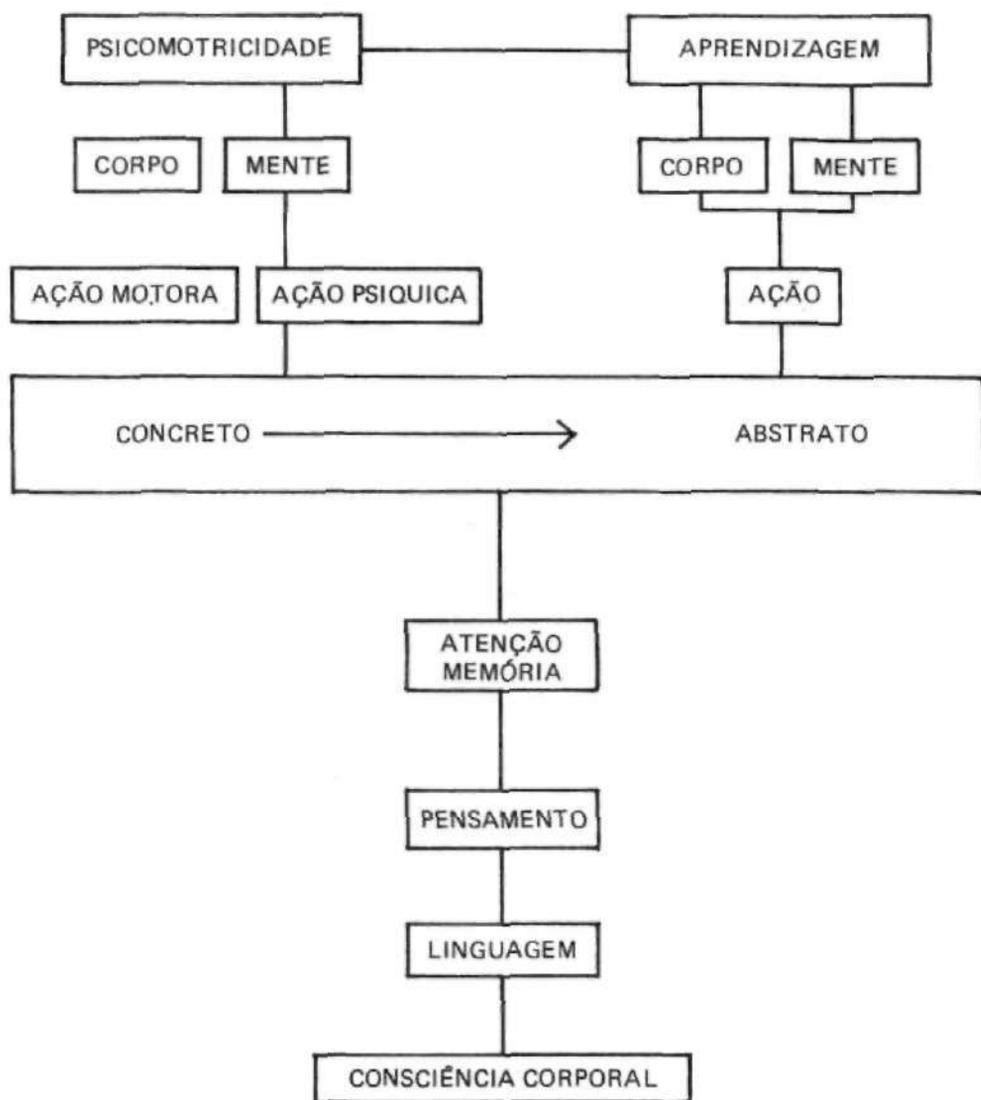
O processo pré-intelectual refere-se ao pensamento, não se exterioriza, ao passo que o processo pré-linguístico se exterioriza através da fala. O pensamento verbal é a interseção entre os dois processos, tanto que nós podemos pensar e não necessariamente precisamos verbalizar. Pensamento é fala interiorizada. Vygotsky faz questão de diferenciar a sua fala egocêntrica da de Piaget, o que caracteriza a grande diferença entre os dois estudiosos. A fala interiorizada de Vygotsky significa o uso da inteligência, quando a criança passa a fazer uso de ferramentas; isso é o pensamento atuando e se expressando através da ação. Usar o prego e o martelo para uma dada finalidade envolve pensamento e uma ação interiorizada. Será que o deficiente da audicomunicação deveria permanecer apenas com a fala interiorizada que se caracterizaria através do pensamento ou deveria desenvolver todas as demais possibilidades que levam à expressão e à comunicação?

O pensamento verbal, forma mais adiante a comunicação, fica presenteado pela interseção, como já foi dito, entre pensamento e linguagem.

No caso do deficiente da audicomunicação, a aprendizagem mais do que nunca deverá circular entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, envolvendo todas as formas de expressão, linguagem corporal e linguagem falada se possível. Trata-se de uma visão psicopedagógica e de uma posição holística, onde se pensa o indivíduo todo e seu desenvolvimento.

Enfim, nossa fala trouxe a proposta de que a criança aprende porque está bem afetivamente e bem com seu corpo.

RELAÇÕES MENTE-CORPO



AVALIAÇÃO ESTATÍSTICA DO ENCONTRO

*ABÍLIO PAULO FIGUEIREDO LOPES**

Pode-se dizer que os três dias do 29 Encontro de Alfabetizadores de Deficientes Auditivos, em termos de presença, tenham transcorrido satisfatoriamente, já que apresentam percentuais de presença em relação ao número de inscritos de 85,11 %, 78,46% e 67,29%, respectivamente, como mostra o Anexo I. O que descreve um percentual médio de presenças de 76,95%, que é bastante significativo.

A característica mais destacada foi a maioria representativa de professores em geral e de estudantes de Psicologia, Fonoaudiologia e carreiras afins, como demonstra o Anexo II.

Porém, como presença física não é indicação suficiente de boa performance, foi elaborada uma coleta de opiniões sobre fatores positivos e negativos do Encontro.

Como fatores positivos, dentre os diversos citados, foi destacada a seleção dos palestrantes com incidência de 33,62% e a organização com relação a horário, distribuição de palestras, tempo destinado a cada uma, etc, com 19,83%.

Vale ressaltar que alguns fatores negativos também foram citados e devem ser considerados para não permitir futuras incursões em falhas semelhantes, ajudando na organização de eventos futuros. O principal aspecto foi de natureza Técnica, como material apresentado

(transparências mal feitas, letras pequenas, ilegíveis à distância, etc.) e a má refrigeração do auditório, que atingiu índices de 19,83% e 6,03%, respectivamente.

Na tentativa de elaboração de um estudo mais detalhado sobre as Instituições participantes, foi elaborada uma ficha de Instituição, e o que se conseguiu extrair foi um número médio de profissionais para as Instituições como profissionalmente bem estruturadas.

Na opinião geral dos participantes, o 2º Encontro de Alfabetizadores de Deficientes Auditivos, apesar dos problemas, encontrados em todo tipo de atividade ou evento, foi satisfatório e de grande contribuição cultural.

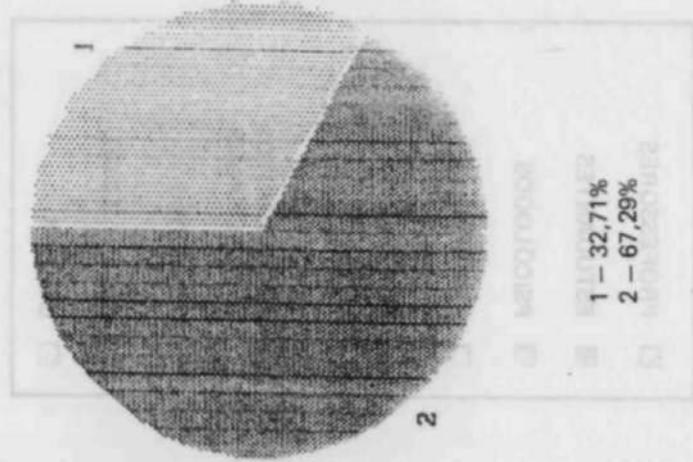
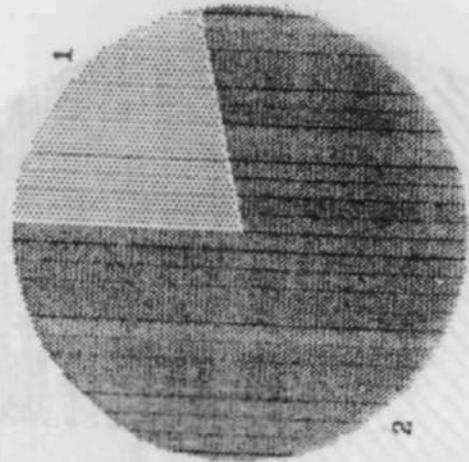
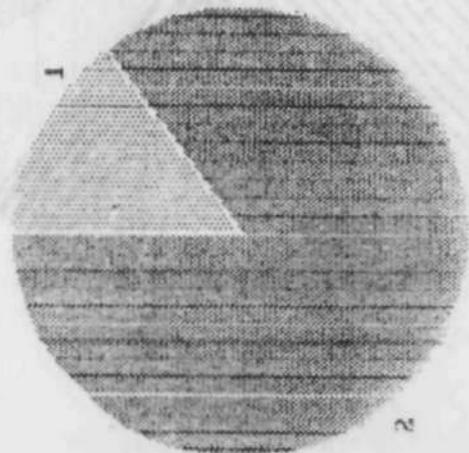
*Estatístico Consultor do Departamento de Programas Educacionais do INÊS.

ANEXO I

PRESENCAS EM 05.07.88

PRESENCAS EM 06.07.88

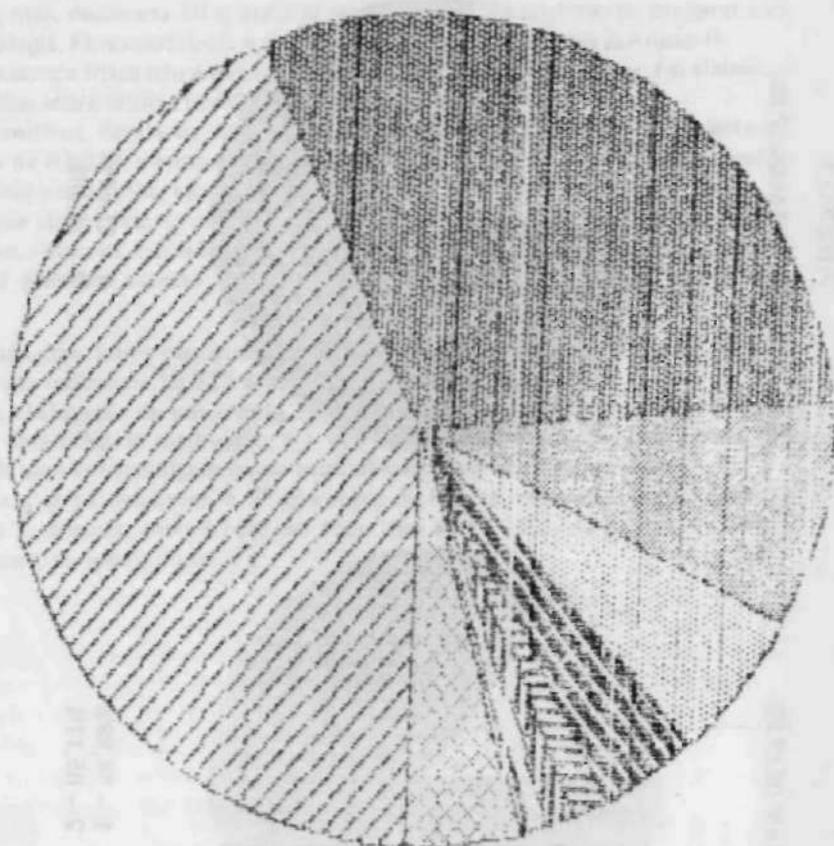
PRESENCAS EM 07.07.88



1 – AUSENCIAS

2 – PRESENCAS

ANEXO II



- PROFESSORES
- ESTUDANTES
- PSICÓLOGOS
- ESTAGIÁRIOS
- ASSIST. SOCIAIS
- FONOAUDIÓLOGOS
- TÉC. ASSUNTOS EDUCACIONAIS
- MÉDICOS
- ORIENT. EDUC.
- OUTROS