

**FAZER E ACONTECER:**

**CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Marilene de Almeida M. Nogueira**  
Mestranda em Educação UFRJ



# INTRODUÇÃO

Este estudo busca descrever a prática pedagógica desenvolvida na pré-escola com crianças surdas tendo como fundamento a Filosofia da Comunicação Total e a Metodologia Construtivista.

A instituição selecionada é uma escola especial, pública e presta atendimento a crianças e adolescentes surdos. Foi eleito um grupo de seis alunos que frequentou durante os anos de 1987, 1988 e 1989 a pré-escola, sendo atendidos dentro da Filosofia da Comunicação Total e Metodologia do Jogo.

A turma acompanhada era formada por cinco crianças portadoras de surdez profunda e uma com surdez severa, tendo iniciado o atendimento na educação precoce. Ao começar o acompanhamento dos alunos em 1987, eles estavam com quatro e cinco anos no maternal.

CASS - sexo masculino, hipoacusia sensorio-neural bilateral profunda, (26.05.90), causa desconhecida, nível sócio-econômico baixo.

ISS - sexo feminino, hipoacusia sensorio-neural bilateral profunda (24.01.89) causa provável pneumonia e sarampo, nível sócio-econômico baixo. Apresenta algumas dificuldades motoras (braços e pernas).

FAC - sexo masculino, hipoacusia sensorio-neural bilateral profunda, (16.05.90), causa provável infecção e ingestão de antibiótico, nível sócio-econômico baixo.

SLS - sexo feminino, disacusia sensorio-neural bilateral profunda, (16.05.90), causa desconhecida, nível sócio-econômico baixo.

WGS - sexo masculino, hipoacusia sensorio-neural bilateral profunda, (05.05.92), causa rubéola materna, nível sócio-econômico baixo.

Em 1988 uma nova aluna passou a fazer parte do grupo. Vinha de uma clínica, embora em 1985 tenha frequentado a educação precoce na escola especial.

LSL - sexo feminino, disacusia severa agravada em AL com disfunção tubária, causa provável surdez pós-antibioticoterapia, nível sócio-econômico baixo.

Os termos usados no estudo são assim descritos:

Surdez: Privação auditiva que constitui grave distúrbio neurológico-sensorial, afetando a capacidade de comunicação oral e de aprendizagem (Silva, 1990). Usar-se-á com significado idêntico os termos: deficiência auditiva e deficiência de audição.

Língua de Sinais: Modalidade gestual-visual de língua, própria da comunidade surda, autônoma em relação à língua oral e que possui estrutura sintática própria. No estudo far-se-á referência a LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros).

Filosofia da Comunicação Total: É uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Entende o surdo como uma pessoa e a surdez como uma marca, cujos efeitos adquirem, inclusive, as características de um fenômeno com significações sociais. Em suas propostas de ação, um programa de Comunicação Total não exclui técnicas e recursos para: estimulação auditiva, adaptação de aparelho de ampliação sonora individual, leitura labial, oralização, leitura e escrita (Ciccione, 1990); linguagem plástica, corporal, dramática e a língua de sinais.

Metodologia do Jogo: É a metodologia utilizada na pré-escola, baseada nos estudos e experiências de Amorim. Considera que a criança pensa e age de maneira específica e que a escola deve facilitar o aparecimento deste modo próprio, buscar na produção lúdica da criança formas de possibilitar seu ingresso no mundo do adulto apropriando-se e transformando-o.

Segundo Amorim (1989) "o planejamento na pré-escola é, portanto estrutural. Seus objetivos referem-se às estruturas do pensamento e ação que se quer que a criança construa: relações de linguagem, lógicas, espaço-temporais, psicomotoras e sócio-afetivas."

Para a autora, razão e imaginação são pólos de pensar e uma e outra devem ser estimuladas.

# FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO DESENVOLVIDO NA PRÉ-ESCOLA

O trabalho desenvolvido entre 1987 e 1989 buscava responder a algumas questões que, há anos, traziam inquietações ao autor: que aproximações pode-se fazer com a pré-escola de ouvintes; como desenvolver uma proposta construtivista com crianças surdas que não utilizam, espontaneamente, a linguagem oral; que têm dificuldade em explicitar suas hipóteses, apresentar suas dúvidas e responder às questões propostas.

Partiu-se da noção de diferença (D'Amaral, citado por Puppim, 1989) pensada na chave da igualdade, ou seja, imprimindo-se uma visão positiva que obriga a pensar a deficiência como política, como questão de cidadania e de democracia. A igualdade implica que as diferenças devem ser aceitas e as minorias (suas culturas e línguas) respeitadas e integradas na sociedade. Assim, vê-se o surdo como tendo o direito de ser bilingüe e de utilizar a língua de sinais e o português; ser respeitado em suas diferenças e tendo a possibilidade, real, de integração na sociedade. Ele tem sua auto-estima valorizada, torna-se seguro e confiante, em condições de ser aceito, independente da emissão clara ou não da fala.

Esta visão de surdez traz grandes modificações e amplia as possibilidades da pessoa surda em relação à educação, a competitividade no campo profissional e a cidadania.

A visão de escola baseia-se na função pedagógica do trabalho com criança (Kramer, 1989) e crê que à escola cabe favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos. Amorim (1987) afirma que a educação pré-escolar ocupa-se, precisamente, em atualizar as experiências e conhecimentos que a criança (...) constrói em seu cotidiano. Atualizá-los para que se construam as primeiras relações com o conhecimento especializado.

Tendo em vista nossa realidade, busca-se instrumentalizar a criança para apropriar-se do saber letrado, dentro das características físicas e psicossociais de pré-escolares surdos de 4 a 6 anos e meio; que freqüentam uma escola pública especial, oriundos de municípios distando da escola cerca de duas a três horas; que se locomovem através de dois ou mais, meios de transporte; cujos responsáveis têm que aguardar seus filhos na escola por não terem recursos financeiros e tempo para novos deslocamentos; que têm condições de vida, moradia, saúde, transporte e lazer, bastante dificultadas e que são portadores de surdez com todas as implicações sociais que esta acarreta.

Neste trabalho parte-se de pressupostos teórico-metodológicos derivados do Construtivismo.

- (a) A criança surda é capaz de aprender se tem respeitadas as características bio-psicossociais de sua faixa etária, e se for estimulada por uma proposta de trabalho desafiadora, que contemple o tempo necessário à elaboração de cada um.
- (b) A aprendizagem é descoberta, é fonte de prazer. O processo educativo é dinâmico, curioso, interessado e apaixonado. O processo de aquisição do conhecimento dá-se no coletivo e ao professor cabe provocar, no grupo, o reexame e confronto das hipóteses individuais, apontar para novos problemas e intermediar os conflitos no grupo.
- (c) As relações estabelecidas entre os alunos e entre estes e o professor são fontes permanentes de aprendizagem. É na troca entre os membros do grupo que são estabelecidos os vínculos afetivos, os questionamentos são estimulados e é efetivado o espaço para o surgimento do espírito crítico e criador, da solidariedade e autonomia.
- (d) Respeitar a diferença é respeitar a pessoa surda. Qualquer forma de comunicação estabelecida pela criança surda é aceita, seja ela: linguagem corporal, plástica, oral, escrita ou sinalizada. A criança deve desejar comunicar-se e o professor precisa incentivar o alto risco da comunicação.

A linguagem da criança irá alavancar as propostas de trabalho e, sendo a produção de linguagem oral dificultada pela surdez, outras formas de linguagem serão aceitas e utilizadas no estabelecimento de comunicação, como instrumento de explicitação de questões e no planejamento e antecipação de ações.

- (e) O planejamento terá suas linhas mestras elaboradas pelo professor e, aos poucos, sentindo o grupo, construirão, juntos, o programa mais interessante e instigante para eles o professor e cada um dos alunos podem sugerir temas e atividades de interesse. O professor, dentro dos objetivos, definirá a viabilidade de inclusão no planejamento. Os assuntos estanques, fragmentados e os temas definidos "a priori" pelo professor são rejeitados.
- (f) A comunidade surda é formada por pessoas surdas e ouvintes, que tem objetivos comuns. Os pais são sujeitos participantes no processo de descoberta das crianças e com os surdos-adultos e a escola formam o tripé da educação da criança surda.

(g) O trabalho pedagógico pretende contribuir para o desvelar da imaginação, raciocínio, criação autonomia, cooperação e afetividade de cada criança, respeitando suas características individuais e reconhecendo-a como um ser social.

A criança pré-escolar é ativa, por isso a educação calcada nos estudos sobre o desenvolvimento infantil vem favorecer, através de atividades sensório-motoras, o desabrochar das possibilidades de relações sócio-afetivas, de tempo e espaço, lógicas e de linguagem (em suas variadas formas). É na troca entre as crianças, entre o adulto-professor e aquelas e, de todos com o ambiente que as relações se constroem. Portanto é importante que, cada uma das crianças, seja valorizada em suas ações, possibilitando que tenha uma auto-imagem positiva e que, sobretudo, aprendam, exercitando no dia-a-dia, a respeitar umas às outras.

A linguagem, como nó górdio no trabalho pedagógico com crianças surdas, merece especial atenção. Considera-se que a linguagem é de natureza simbólica, trabalha com a produção de significado, com a construção da subjetividade, é veículo de expressão dessa subjetividade e visa à construção do grupo social. Morato e Coudry (1989) consideram que "a linguagem não é apenas transmissão de pensamento, não é apenas código lingüístico, não é apenas comunicação interpessoal, é, sobretudo, um processo de produção de significação." Deve-se permitir às crianças surdas o trânsito livre entre as diversas formas de linguagem: desenho, modelagem, dramatização, fala, linguagem sinalizada, escrita... Assim, uma história contada pelo professor pode ser dramatizada pelos alunos, representada através da massa plástica e argila ou recontada pelas crianças. Bem como, a modelagem feita pelos grupos podem originar uma bela história criada pelos alunos e escrita pelo professor. É interessante trabalhar com as várias possibilidades de linguagem, percebendo, aos poucos, a especificidade de cada veículo.

A contextualização é importante e a proposta de representação de um fato ou idéia através de uma forma de linguagem precisa vir carregada de significado: um fato relevante vivido pelo aluno, um passeio do grupo, a emoção despertada por uma situação vivenciada na escola são possibilidades para transformação em registro.

Para o portador de surdez profunda não é possível, espontaneamente, a aquisição da linguagem oral. Todo trabalho escolar deve estar voltado para uma fala rica de significado, com diálogos reais, uma fala viva. Não admitindo-se portanto, o uso de estratégias em que o professor "dá" a fala para o aluno surdo através de atividades de repetição de palavras ao apresentar gravuras e objetos ou, de frases estereotipadas. Morato e Coudry (1989) afirmam que o ensino ou a terapia baseados apenas nas relações concretas só tendem a reforçar o própria deficiência, atrofiando o desenvolvimento do pensamento abstrato. É desejável ao contrário, que a linguagem oral possa ser, também para os surdos, uma produção criativa de significações na interação com outros sujeitos, sejam eles surdos ou ouvintes.

Cabe uma referência à linguagem escrita. Tradicionalmente, a escrita é reduzida, na maioria das vezes, às técnicas de transcrição da linguagem oral, língua que toda criança ouvinte conhece naturalmente. Tal não acontece com a criança surda pré-lingual, especialmente. De um lado a percepção e a realização da língua oral pela criança surda resulta numa língua oral particular. O acesso restrito leva a um conhecimento também restrito e rígido da língua oral. Por outro lado, o uso da fala exige demasiado esforço e concentração da criança surda, tirando-lhe o prazer de falar.

Alisedo-Costa (1990) propõe que se adote um "banho de linguagem escrita". Segundo a autora, somente partindo da dinâmica da situação total, que implica interseções entre o emissor, o receptor, a ação e a linguagem é a que a criança poderá, pouco a pouco, estabelecer relações unívocas e convencionais entre as entidades da língua e outros conhecimentos.

Nossa proposta, dentro da Psicogênese, é de que a criança seja vista como agente da construção da língua escrita. O professor cria situações com o grupo de alunos para oportunizar o confronto das hipóteses sobre a escrita, observa sua caminhada para construir a escrita, permite e incentiva que a criança surda escreva. Da mesma forma que em relação à língua oral, também deve ser incentivado o alto risco da comunicação na escrita: a criança precisa desejar e ter prazer em falar, ler e escrever e ao professor cabe despertar esse desejo.

Em relação à língua de sinais, orienta-se ao responsável que frequente a aula de sinais oferecida na escola e participe da comunidade surda. A língua de sinais, conhecida pelas denominações: Língua Brasileira de

Sinais - LIBRAS - para líderes da comunidade surda e de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros - LSCB - para os lingüistas, é a língua natural do surdo, a língua que ele tem possibilidade de dominar. Esta língua não nasce com as crianças surdas. Da mesma forma que a criança ouvinte precisa entrar em contato com a língua oral para dominá-la, a LSCB é aprendida com surdos mais velhos que já adquiriram a língua de sinais, em situação natural de conversação. A escola tem um papel fundamental na valorização da

LSCB e das pessoas surdas, buscando contribuir para a quebra da opressão à cultura surda, com incentivo ao convívio entre as pessoas surdas e ao reconhecimento de sua língua.

A língua de sinais dos surdos é uma língua viva, própria desta comunidade e em transformação. Quanto maiores forem as oportunidades de troca entre as pessoas surdas maior é a chance de preservação e enriquecimento da língua. É comum a situação descrita por Mottez (1990) em que a língua de sinais é permitida na intimidade mas mal vista em público. É tolerado seu uso no pátio de recreação e dormitórios e não o é permitido na sala de aula. Se o surdo não é exposto publicamente aos sinais é evidente que esse modo de comunicação não será incorporado por ele e, na verdade, com muita eficácia tal procedimento vem ocorrendo em nosso país, capitaneado pelos educadores.

Neste trabalho considera-se que a questão da surdez deve ser explicitada para a criança surda. É fundamental que o professor crie situações em que os vários aspectos possam ser tratados: quem é surdo e ouvinte; quem conhece a língua de sinais; em quais situações deve-se utilizar a língua de sinais e a língua oral ou a escrita; a diferença existente entre a língua de sinais e o português; a discriminação e como enfrentá-la; o dia-a-dia das pessoas surdas e a utilização de equipamentos facilitadores (prótese auditiva, telefone visual, despertador-vibrador). Acredita-se que a convivência nas Associações de surdos, nos grupos de praia, bailes, barzinhos e festas de aniversário podem trazer para as famílias uma compreensão real das possibilidades e dificuldades encontradas pela pessoa portadora de surdez na integração com a sociedade.

A estimulação auditiva é um dos pontos básicos do atendimento ao surdo. Estudos como o de Perelló e Tortosa(1978) citados por Fernandes(1990) indicam que havendo falta de uso de uma grande zona cerebral há, em decorrência, um desequilíbrio na estrutura do circuito neuropsicoassociativo. Sendo assim torna-se imprescindível um trabalho que estimule auditivamente a criança o mais cedo possível, assim que haja suspeita da deficiência auditiva; a fim de que as alterações tenham uma mínima repercussão. Para tal, são utilizados equipamentos coletivos de amplificação sonora, prótese auditiva individual, instrumentos musicais, rádio e gravador, objetos sonoros. A criança surda vai, gradativamente, percebendo os sons e o silêncio, reconhecendo determinados sons e utilizando-os na sua vida diária. É despertada para o mundo sonoro, os ritmos variados e a possibilidade da dança.

A construção da lógica no pré-escolar se dá a partir do concreto e das experiências. É manipulando, cheirando, olhando, sentindo o gosto, e usando o corpo todo que a criança vai do experiencial para a lógica. Ela precisa explorar e descobrir as semelhanças e diferenças existentes no mundo à sua volta; organizar coleções, arrumar e desarrumar; desprender-se da percepção e caminhar para a lógica; ter noção de conservação, seriação e classificação para chegar à noção de número.

O processo de conquista da lógica adulta pela criança se dá quando esta experimenta os diversos materiais e procura transformá-los. Tanto para o Português, Matemática, Ciências quanto para os Estudos Sociais o pensamento lógico é básico para a apreensão dos diversos saberes.

As relações temporais são construídas lentamente pelas crianças, especialmente pelos portadores de deficiência auditiva pois, linguagem e tempo têm estreita ligação; no que se refere as relações espaciais, as crianças pequenas usam todo o corpo para explorar o espaço.

Concluindo, ressalta-se que no atendimento ao surdo pré-escolar o professor precisa buscar o equilíbrio entre as atividades comuns a uma pré-escola e àquelas específicas e necessárias à educação da criança surda.

EU VI O AFIF. 

EU VI O BRIZOLA.   
EU VI O LULA.   
EU VI O 

EU VI O COVAS.

E VI O ULYSSES.

wagner

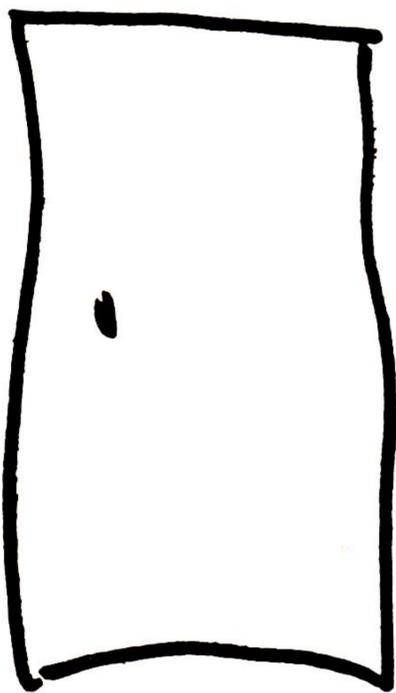
5/10

31/8/89

ODALEIA

MAURICIO

SILVIA LOPES



RISE



PELLS  
PICOLÉ



LOPESI



DAL

GELÓ



RICARDO

ÁGUA

## DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O relato que se segue é da prática pedagógica vivida com um grupo de crianças surdas e suas famílias no período entre 1987 e 89.

Ao longo dos anos descobrimos que conversar e trocar informações é a parte mais significativa da aula. Os alunos passaram, pelo próprio interesse, a levar brinquedos, bichinhos, desenhos, revistas e retratos para a sala. O assunto, às vezes, desdobra-se. No início, ainda no maternal e no início do jardim eram vários monólogos. Todos queriam contar os fatos vividos ou imaginados mas não prestavam atenção ao colega. Aos poucos, porém, fomos conseguindo que o diálogo se estabelecesse, sendo o professor o mediador:

"- Você entendeu o que o Carlos falou?"

"- Viram? Silvia disse que..."

A atitude foi-se modificando e as crianças passaram a participar da conversa grupal, interferindo nas falas umas das outras, modificando a história iniciada por uma delas, encadeando os assuntos. O interesse pela comunicação se acentuou, tendo sido observado que no decorrer do Jardim I (cinco anos à cinco anos e meio) as crianças não perdiam a oportunidade de perguntar ou que as pessoas ouvintes estavam falando. Estes fatos nos levaram, respeitando a diferença e usando a língua de sinais, a informar à criança surda todas as vezes em que as pessoas ouvintes estavam presentes interagindo: inspetores que levavam um recado, outro professor que solicitava um material, comentava sobre o trabalho ou a respeito da vida pessoal, a mãe que nos contava algum fato.

Nesta mesma época, os pais nos relatavam que percebiam o mesmo interesse em casa. Precisavam estar disponíveis para esclarecer notícias veiculadas pela televisão, as falas dos personagens das novelas, interpretar as notas dos jornais e revistas e as conversas dos vizinhos. Desta forma, a família e nós, os profissionais, passamos a ser mais exigidos nas explicações e no conhecimento da língua de sinais. Não raras vezes, a falta de vivência na língua de sinais trazia embaraços e a alternativa era dizer claramente, que não se sabia como explicar e perguntar, mais tarde, ao surdo-adulto que ensinava a língua de sinais aos pais.

O despertar da curiosidade nas crianças surdas pelo que as pessoas falavam ou liam, trazia a ampliação de seus conhecimentos a respeito do mundo, o desenvolvimento da linguagem e a possibilidade de formação do espírito crítico já que podiam perceber que as opiniões eram divergentes a respeito de um mesmo assunto. A dicotomia certo-errado, a falta de opinião própria não são características da pessoa surda mas refletem a falta de oportunidades que ela tem de estar em contato com opiniões conflitantes, de pensar sobre diferentes premissas e entender as informações veiculadas pelo rádio, televisão e jornais.

Considerando que a conversa é a base do trabalho de linguagem, incentivamos respostas às indagações: como, onde, quem, o que, por que e usamos as adversativas mas e se. Assim, durante uns dias chuvosos, explicamos às crianças que não poderiam brincar no pátio externo por causa da chuva. Só iriam "se" parasse de chover. Isabela, 5 anos, dias depois falou:

"- Calor. Pode brincar lá fora. Chuva não tem."

Num outro momento, ao apresentarmos uma gravura de um menino machucado, pedimos que explicassem o porquê. Alguém falou:

"- Caiu, fez dodói."

Avisamos que não queríamos que falassem da mesma maneira que o outro, cada um falasse diferente. Pensaram e surgiram as respostas.

"- Fechou a janela, fez dodói."

"- Fechou a porta, ai, fez dodói." (Ele riu porque sabia que a resposta dada era parecida com a anterior e então, sinalizou: "diferente.")

Um outro aluno completou:

"- Cortou o pão, ai! fez dodói vermelho."

O estímulo à linguagem está presente durante todos os momentos. Quando construíam com massa de modelar, várias histórias surgiram: como a do telefone.

"A menina telefonou para a vovó. Depois foi ver a vovó. Foi de ônibus e demorou muito. Vovó riu, deu beijos e um bolo para ela."

Ou a história da cobra, iniciada pelo Carlos com a participação de outros colegas.

"A cobra se mexia e comia todas as pessoas." (E o menino ia com a cobra "comendo" os colegas). Silvia, com medo, gritou.

"- Pára."

Felipe matou a cobra, batendo:

"- Pá, pá, pá."

Carlos cortou a cobra e falou:

"- Morreu."

O professor acompanhava o desenrolar da história e intervinha acrescentando:

"- Você viu a cobra? Ai, que medo! A cobra pegou você?"

O professor não oferece um modelo para a criança imitar e repetir. A conversa flui, a linguagem do professor sublinha e amplia a linguagem expressa pelas crianças.

O contar histórias é das tarefas mais agradáveis e desperta o interesse das crianças. Diariamente contávamos história mas o grupo elegeu a de "João e Maria" como a preferida. Determinado dia, propusemos que uma criança continuasse essa história do seu jeito, como desejasse. Vários detalhes enriqueceram a história que era falada, sinalizada e vivida corporalmente. Ao final, o menino surpreende:

"- João e Maria casaram, tiveram muitos filhos e ficaram vivos e juntos muito tempo, até ficarem velhos."

Chamamos a atenção de que João e Maria eram irmãos e o menino respondeu:

"- Eu inventei, você falou que podia. A história é minha, João e Maria não eram irmãos, eram namorados."

Tínhamos muitos livros de histórias e revistas disponíveis na sala para quem acabasse as tarefas ou aquele que, em alguns momentos, optasse por "ler". Também confeccionamos vários livros, tanto em sala de aula, quanto com a fonoaudióloga no atendimento individual. O autor recontava a história criada por ele para toda a turma e nós registrávamos. Depois os livros passavam a fazer parte de nossa biblioteca.

Ao valorizarmos a possibilidade de uma linguagem desdobrar-se em outras, trabalhamos com a linguagem plástica que se transforma em linguagem oral e sinalizada ou escrita; na linguagem oral que modifica-se em linguagem corporal ou plástica, etc. Não é preciso que o professor determine esta ou aquela linguagem. Os alunos, espontaneamente, elegem uma delas e representam a história.

O álbum de registro ou bloco é utilizado pelo professor para anotar fatos importantes acontecidos com a turma, serve para que as crianças percebam uma das funções da escrita que é o registro e, possam retomar as lembranças vividas ao rever os desenhos e os textos: o nascimento do irmão do Felipe, os aniversários, a greve com passeata que fez o itinerário do ônibus mudar, um passeio...

Durante algum tempo as crianças, sem inibição, faziam seus escritos. A espontaneidade deixou de acontecer no Jardim II, quando elas tinham seis anos. Descobrimos que a pressão da família para uma "escrita correta" estava acontecendo e fizemos várias reuniões com os responsáveis sobre o assunto. Percebemos que, com exceção de uma das mães, as demais não tinham o hábito da leitura e não usavam a escrita em casa, sendo que uma delas era analfabeta. Passaram, aos poucos, a entender a importância da escrita e que esta não é aprendida somente na escola e, assim começaram a valorizar os escritos do mundo. Ao fazerem um doce, usavam a receita e chamavam a atenção do filho para a forma escrita; e as crianças, pouco a pouco, percebiam que a palavra para ter significado precisava ser escrita da mesma forma. As famílias escreviam e liam cartas para parentes; criaram uma troca de revistas entre elas para que, no final de semana pudessem ler para os filhos; liam "out-doors" nas ruas; escreviam bilhetes para vizinhos e para a escola. A escrita passou a ser mais valorizada pelas famílias trazendo uma ampliação dos conhecimentos, uma participação maior na escola, uma visão mais otimista das possibilidades de seu filho em relação ao acesso ao saber letrado.

Na classe procurávamos explorar o mundo da escrita através das notícias de jornais e revistas, narrando os fatos; dos diálogos de personagens nos livros de história; de receitas de sucos, gelatina, bolo, brigadeiro, sanduiche; das listas de compras; do manuseio de dicionário e catálogo telefônico; dos rótulos de embalagens; dos "santinhos" de candidatos às eleições; todo material escrito servia como fonte de discussão e classificação.

As crianças perceberam, por exemplo, o nome Carlos repetido em um dos livros e depois, Carlinhos e quiseram saber o que estava escrito, apontando as letras iguais e as diferentes. Daí surgiram vários diminutivos como: gatinho, menininho, carrinho. Em outra ocasião "lendo" os rótulos de embalagem Isabela, de 5 anos disse: - "Leite . Eu Bebi Leite"

O que estava escrito era: "Ninho leite instantâneo." Procuramos ler mostrando onde estava escrito e passamos a observar outras embalagens de leite. A criança, espontaneamente, percebeu a repetição da palavra leite, apontou-a e leu em todos os rótulos.

Um aluno a quem chamávamos Carlos (6 anos) começou a fazer questão de ser chamado de Carlos Alberto e pediu para ajudarmos a escrever seu nome. Wagner e Sílvia, observando que o nome do colega era grande, resolveram adotar nomes compostos: Wagner Zico e Sílvia Xuxa e escreveram sozinhos no papel.

Já havíamos discutido a relação do tamanho real de pessoas, animais ou objetos e o tamanho da escrita de seus nomes. Ao perceber que faziam comparação entre os nossos tamanhos (professor e alunos) e assim justificavam que sendo a professora maior, o nome dela era maior, trouxemos para a sala uma outra professora alta e que tinha nome pequeno. A dúvida e o espanto transpareciam em suas fisionomias.

Em outro momento, o mesmo Carlos Alberto demonstrava pensar que somente ele tinha esse nome. Levamos à sala uma outra criança com nome idêntico ao seu, o que provocou nele uma reação de surpresa e incredulidade. Mostramos, dias mais tarde, que nosso nome era igual ao da mãe de outra aluna. A situação provocou perplexidade entre os alunos: uns diziam que podia ser, estava certo; outros, que era mentira, duas pessoas não podiam ter nomes iguais. Desta forma, introduzimos o nome e o sobrenome, esclarecendo que assim podíamos saber quem era quem. Aí apareceu outro problema: o espaço entre os nomes. Com as dúvidas surgidas fomos trabalhando as várias questões. (Nogueira, 1991).

Os múltiplos aspectos da escrita devem ser discutidos: aspectos gráficos do texto (foi escrito à máquina, à mão...), há fotos, números, desenhos e letras? A organização espacial: é lista, texto compacto, diálogo, etc. Qual é o objetivo do material escrito: lembrar na hora das compras, informar, contar, fazer propaganda... Como é a pontuação, os espaços, o tamanho e forma das letras? É necessário explorar o texto, analisar, discutir com o grupo antes de, formalmente, alfabetizar. Mas não advogamos a prontidão, o período preparatório em que somente os aspectos de coordenação viso-motora (escrever na linha, segurar "bem" o lápis), figura-fundo, etc., são relevantes e pouco ou nunca são trabalhadas as hipóteses que a criança tem em relação à escrita.

Sílvia (6 anos, surdez profunda) descobriu que existia alguém chamado Sílvio. Percebeu que o nome parecia com o seu e, buscando informações, soube que era um menino. Passado algum tempo, contou um fato acontecido em casa: um "abelho" havia picado seu braço. Perguntamos se a abelha fez doer (frisando a palavra abelha). Ela retrucou, dizendo que não era abelha.

"- Abelho homem (macho). Doeu muito. Abelho forte."

Ela percebia a formação de feminino-masculino e passou a levantar essas questões com os colegas. Quando trabalha-se com o grupo, as descobertas realizadas por um vão enriquecer os colegas levando-os a confrontar suas hipóteses.

A criança surda é capaz de pensar sobre as palavras. Wagner (6 anos, surdez profunda) tentava explicar a sua mãe porque estava chorando. A mãe disse, usando a fala e a língua de sinais.

"- Coitadinho do meu filho. A água caiu no olho dele."

O menino contestou.

"- Caiu, não! Você não sabe. Não pode, caiu. Cair é para baixo. A água subiu."

Estando familizado com o uso da expressão "caiu" no sentido de menino caiu no chão, o lápis caiu etc, não concordava com a utilização da mesma palavra quando ao apertar uma bisnaga a água "subiu" ao seu olho.

A descoberta feita pelos alunos de que podiam escrever, suscitou uma vontade grande de fazer novas experiências. Introduzimos blocos de madeira com letras e letras em plástico que, inicialmente, usavam para fazer comparações, juntando as iguais e, depois, para fazer seus nomes. Aos poucos, por seu próprio interesse, foram tentando arrumar o nome dos colegas (um ajudava o outro) e os nomes dos familiares, escreveram nomes de animais, de objetos, dos ídolos de futebol e da televisão.

Uma nova situação surgiu quando resolveram disputar quem escrevia mais nomes com as letras de madeira e plástico ou com aquelas que confeccionamos com letras de papel coladas nas caixas de fósforo. Queriam lembrar mais e mais palavras e, às vezes, não conseguiam e vinham nos perguntar. Na discussão para resolver o problema, decidimos que após o tempo de trabalho, cada um anotaria numa folha com seu nome e data, tudo aquilo que escrevera (podiam desenhar também para facilitar a identificação). Assim foi feito e o enriquecimento da lista tornou-se surpreendente. Em geral escreviam primeiro o que lembravam e depois recorriam às listas do arquivo: "colavam" de suas listas e daquelas dos colegas. Era feita uma cópia significativa. Algumas vezes percebíamos o esforço que faziam para lembrar de uma palavra quando "soletravam" usando o alfabeto digital.

Com seus nomes fizemos vários jogos. Escrevemos em três cartões: o primeiro foi deixado inteiro; no segundo, após falarmos o nome algumas vezes e bem devagar, cortamos em sílabas; o terceiro cartão foi separado em letras. Montavam os nomes a partir das sílabas ou das letras e eles próprios conferiam com o modelo; contavam o número de pedaços (sílabas ou letras) de cada um, comparavam, identificavam quem tinha nome maior ou menor, quais letras eram iguais, etc. Demoravam várias horas brincando com a escrita.

Um dos alunos, ao brincar com as letras móveis, descobriu que no interior da palavra sapato tinha outra palavra pato. Chamamos a atenção das outras crianças para a situação e uma delas, provocada, respondeu que existia ainda sapa, "mulher do sapo". Tal fato revelou a possibilidade de formar palavras combinando as sílabas e a trabalhar com feminino-masculino, usando as terminações "o" e "a". Para escrever "cola" balbuciavam "co" várias vezes, alguns digitavam as letras e escreviam. Perguntavam se estava certo porque já compreendiam que existia uma forma fixa na escrita. Se escrevessem, por exemplo "colo" nós explicávamos que existia essa palavra e discutíamos o significado.

Ao trabalhar a linguagem oral em frases do tipo: "Eu vi tevê.", um dos alunos disse que sabia escrever e foi ao quadro. Os outros, estimulados, criaram inúmeras variações. Aproveitamos para jogar com perguntas e respostas utilizando as pessoas verbais: "Você viu o jogo?" "Eu vi o jogo.". A escrita veio facilitar o desenvolvimento da linguagem oral e com frases vivas e simples refletimos sobre a estrutura da frase em português, que é diferente da língua de sinais, a pontuação x entonação, pessoas e tempos verbais, letras maiúsculas no início da frase, o espaço entre as palavras e muitas outras convenções da língua.

Uma atividade interessante era a de compreensão da estrutura da frase, através da leitura labial. O professor falava uma frase e os alunos deveriam compreender seu significado e num desenho exprimir o que entenderam. Esse material era, depois, recortado e colado em cartolina pelos alunos e serviam como peças de jogos de memória e cartões para serem usados no saco surpresa, num trabalho de desenvolvimento da linguagem oral.

Sempre tivemos preocupações em não trabalhar substantivos apenas (palavras associadas a gravuras, como é usual) mas, balancear a escolha do vocabulário utilizando substantivos, verbos, adjetivos, numerais, interrogativos que possibilitassem um uso constante e uma variedade mais ampla de alternativas na construção das frases. Por exemplo, o verbo comprar é muito mais rico porque pode desdobrar-se em: quem comprou, comprou o que, de quem, a que horas, em que lugar, por quanto.

O trabalho com rimas trouxe bons resultados. Elegemos o final "ão" e as crianças produziram: mamão, feijão, balão, mão, macarrão, pão, avião. O pedacinho "la" desencadeou: bala, lata, fala, lápis, Leilah e ... leite. Tentamos que o aluno percebesse o que havia de semelhante com o que tinha sido solicitado e aquilo que era diferente. Considerando que são crianças surdas, o equívoco cometido tem que ser compreendido neste contexto, pois a percepção dar-se á menos pelo aspecto sonoro do que pela observação da expressão facial (leitura labial).

O espírito crítico e a compreensão do mundo que buscávamos despertar nos alunos apareceu no diálogo quando procuramos saber porque Silvia havia se atrasado.

"- Greve. (disse ela)

"- E você sabe o que é greve? (professor)

"- Greve. Homem trabalha, quer mais dinheiro. Não tem dinheiro. Pára trabalho. (Silvia)

A turma viveu intensamente a campanha para eleição presidencial. Cada um tinha o seu candidato, fazia propaganda e um dia simulamos uma eleição. Alunos, pais, inspetores e professores foram convidados a seguir o ritual de uma eleição. Fizeram "boca de urna", tentando convencer os eleitores a mudar de candidato, através da escrita, linguagem oral e sinalizada.

Em relação à estimulação auditiva ela era realizada com a aparelhagem de amplificação coletiva e em trabalhos de grupo, utilizando jogos de memória, bingo de palavras; saco surpresa com objetos que deveriam ser reconhecidos e falados; usando instrumentos musicais e o diapasão para desenvolver a percepção dos sons longos e breves que auxiliam à produção de uma fala mais clara, com entonação. Com o trabalho conjunto de vários setores da escola e a LBA, todos os alunos conseguiram suas próteses individuais e nós incentivávamos seu uso constante na escola e em casa e o cuidado necessário para manutenção do aparelho.

As atividades que envolviam classificação eram desenvolvidas estimulando os alunos a estabelecerem, eles próprios, critérios para classificação. O grupo elegeu cor de cabelo, cor de pele, tipo de roupa e sapatos, etc., e foram se organizando. Uma das vezes, um dos alunos separou os grupos e não se conseguia identificar qual critério havia utilizado. Havia na sala dois adultos e nós, imediatamente, pensamos que o aluno não havia compreendido a proposta e separara os grupos aleatoriamente, ou seja, erradamente, já que nós, professores, não pudemos encontrar nenhum critério lógico. O aluno, então, mostrou que o critério estabelecido era o de

que um grupo usava prótese retroauricular; outro, prótese "de caixinha" e o terceiro, não tinha prótese. Esta solução encontrada nos faz supor que não só ele havia assimilado a proposta da atividade, mas que só uma pessoa surda poderia criar este critério de classificação.

As relações entre linguagem e tempo são profundas e procuramos trabalhar com os pequenos lembrando o que fizemos antes do lanche, num período mais curto. Com os maiores, combinamos que representem as atividades desenvolvidas durante o dia através de desenhos. Podemos solicitar, em outra ocasião que, ao final do dia, ordenem espacialmente os desenhos (símbolo de cada atividade e que foi escolhido pelo grupo) e que representem as situações vividas no tempo. As histórias também são exploradas enquanto relação temporal, as histórias em cartelas são contadas pelas crianças, e discutimos com o grupo as ações que aconteceram antes, depois e durante (noção de simultaneidade).

A noção de espaço é definida por Amorim (1987) como: "Resistências, obstáculos, distâncias, em suma, diferenças contrastam com o corpo da criança e seus movimentos, a assim se fazem delimitações e localizações."

As brincadeiras do tipo esconde-esconde (em caixas, lençóis, etc.) são bem aceitas e repetidas com prazer. Todo esse trabalho corporal servirá como base para os sistemas de representação da língua escrita e da matemática.

As ordenações espaciais podem ser trabalhadas enfiando contas diferentes, que se sucedem num ritmo constante, por exemplo, produzindo um cinto (ordem cíclica), ou brincando com vagões coloridos de um trem que entram no túnel numa determinada ordem e retornam em ordem, inversa. As crianças entenderão, mais tarde, a necessidade de manter a ordem das letras para que a palavra seja a mesma; compreenderão ordem crescente e decrescente ou ciclo dos meses e estações do ano, que são temporais (Nogueira, 1992).

Algumas das vivências, as quais compartilhamos com nossos alunos e seus familiares, estão aqui descritas. Não constituiu-se tarefa fácil adotarmos uma postura construtivista e, vez por outra, dávamos o jogo jogado quando deveríamos provocar as descobertas e estimular a busca de vários caminhos mas, a experiência foi positiva no sentido da procura de alternativas para a prática pedagógica.

## BIBLIOGRAFIA

- ALISEDO COSTA, G. Parler par écrit. In Santé Mentale. Paris, 1985. Fundamentos semiológicos para uma pedagogia de la lectoescritura en el niño sordo. Leitura e vida, Revista Latino-Americana de lectura. Buenos Aires, 1987.
- AMORIM, M. Atirei o pau no gato. A pré-escola em serviço. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- BOLETIM DA ANPED (1987, 1988, 1989).
- CICCONE, M. (ORG.) Comunicação Total. Rio de Janeiro: Ed. Cultura Médica, 1990.
- FERNANDES, E. Problemas Lingüísticos e Cognitivos do surdo. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- GARRETSON, M. Role of the deaf community in the education of deaf children, Gallaudet University, Washington, 1987.
- KRAMER, S. e cols. Com a pré-escola nas mãos. São Paulo, Ed. Ática, 1989.
- MORATO, E e COUDRY, M.I. Reflexões sobre a atividade oral e escrita de deficientes, no contexto escolar. Cademo CEDES Educação Especial (23) - São Paulo: Cortez Ed. 1989.
- MOTTEZ, B. Aspects de la culture sourd Santé Mentale Paris, 1986.
- NOGUEIRA, M. A questão da pré-escola para crianças surdas. Revista Espaço, nº 2, Rio de Janeiro, Junho 1991.
- O que apareceu primeiro: o ovo ou a galinha? O processo de alfabetização da criança surda (mimeo), 1991.