ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGEM
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPATAMENTO DE LETRAS

O TEXTO ESCRITO POR ALUNOS SURDOS

Marcindo Leite Ribeiro da Costa

PONTES E LACERDA – MT
2004

MARCINDO LEITE RIBEIRO DA COSTA

O TEXTO ESCRITO POR ALUNOS SURDOS

Ensaio Monográfico de conclusão do curso de graduação em Letras, apresentado ao Departamento de Letras (DL) da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Pontes e Lacerda como requisito parcial para obtenção do título de graduada em Letras.

Orientadora: Profª. Ms. Nilce Maria da Silva

Pontes e Lacerda – MT

2004.

Este ensaio monográfico foi apresentado e defendido perante a seguinte banca examinadora.

_____

_____

_____

Local e data da aprovação

_____

Dedico este Ensaio Monográfico a minha querida mãe.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por te colocado nesse processo de graduação tantas pessoas que contribuíram para que este momento acontecesse.

A minha querida mãe por estar sempre ao meu lado, mesmo estando distante mas nas suas orações esteve presente.

A minha tia Maria Pompéia que sempre me incentivou nesse período de graduação.

A minha namorada Luciele, pela amizade, carinho e incentivo.

A professora Antonia Selma e professor Helder, pela amizade e por concederem o computador para digitar esse trabalho.

A professora Nilce, pela orientação, como também pelo fornecimento de dados para esse trabalho.

A Eduardo e Zilene, pelo companheirismo, cumplicidade, ajuda e amizade.

A meus colegas de curso, pela amizade e por todos os bate-papos em que as informações e troca de idéias ajudaram a ampliar meus conhecimentos.

A todos os professores, da infância a adultícia, que contribuíram cada um a seu modo, para a minha formação acadêmica.

UNEMAT, por me ter proporcionado estes curso.

As coisas nos devolvem olhar por olhar. Elas nos parecem indiferentes porque as olhamos com olhar indiferente. Mas para um olho claro, tudo é espelho; para um olhar sincero e grave, tudo é profundeza.

Gaston Bachelard

RESUMO

O presente trabalho discute a produção textual do aluno surdo, sob o enfoque de apontar e discutir situações que demonstrem a organização textual desses alunos. Para tanto, reporta-se a alguns autores a fim de compreender a produção textual no ato da comunicação, como também enfatiza a necessidade de desenvolvimento de metodologias de ensino de acordo com as necessidades do aluno surdo. A discussão aponta uma reflexão sobre o processo de escrita do surdo, levando-se em consideração que a primeira língua do surdo é a língua de sinais, no nosso caso, a LIBRAS, e que a Língua Portuguesa deve ser aprendido como uma segunda língua, que lhe permitirá acesso ao universo informacional escrito.

Palavras chaves: linguagem, produção textual, surdo, comunicação, línguas de sinais, língua portuguesa.

SUMÁRIO

Apresentação 06

1 – A audição 07

1.1 – As causas da surdez 08

2 – O processo educativo do surdo 11

2.1 – Os métodos educacionais para surdo 12

2.1.1 – Oralismo 13

2.1.2 – Comunicação Total 13

2.1.3 – Bilingüismo 14

3 – O que é texto? 16

4 – A Produção Textual do Surdo 20

Considerações Finais 29

Referências Bibliográficas 31

Anexos

APRESENTAÇÃO

Ao começar o curso de Letras a curiosidade a respeito da educação do aluno surdo já estava presente. Esta se deu no inicio no ano de 2000 quando trabalhava na Escola Estadual Fenelon Muller (Cuiabá-MT), nessa fornecia o ensino fundamental, ensino médio e educação especial, dessa forma tive um contato direto com pessoas surdas.

Este trabalho tem como objetivo analisar, mesmo que de forma exploratória, textos produzidos por surdos. Dessa forma, procuramos dividir o presente trabalho em quatro capítulos; no primeiro capítulo fazemos uma ilustração do funcionamento do aparelho auditivo, bem como as conseqüências que provocam a perda da audição; no capítulo seguinte fazemos um breve relato histórico da educação do surdo e dos seus métodos, uma vez que ao longo da história, três filosofias educacionais (Oralismo, Comunicação Total, Bilingüismo) se destacaram na educação de surdos, e continuam presentes em maior ou menor intensidades nas instituições que atendem alunos com deficiência auditiva; já no terceiro capítulo, abordamos as questões teóricas sobre a produção textual e no último capítulo analisamos a escrita do aluno surdo.

Sabemos que a linguagem, seja ela verbal ou não-verbal, nem sempre é suficiente para que o individuo consiga integrar-se com os outros e criar condições para um diálogo produtivo, que é o caminho para a interação social. Esta ação, que confere vivacidade à comunicação, nos possibilita expressar as nossas idéias. Oliveira (2002, p. 42) admite que: *(...). É necessário que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzam idéias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma bastante precisa.*

No casso dos surdos, o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita, mesmo sendo um caminho árduo, pois o ambiente de ensino da Língua Portuguesa não é natural para o surdo, mas pode facilitar o acesso aos bens materiais e simbólicos do ouvinte e da nossa sociedade, em geral.

1 – A AUDIÇÃO

Sabemos que o ouvido é o órgão responsável pela audição, como também pela manutenção do equilíbrio. O primeiro tem a função de desenvolver a linguagem e realizar adequadamente o processo da comunicação oral, já o segundo tem a função de manter o homem em pé, possibilitando a sua locomoção. Assim estaremos abordando o funcionamento do aparelho auditivo, pois o mesmo está ligado à linguagem, a qual *envolve um processo altamente complexo, uma vez que está diretamente relacionada à elaboração do pensamento humano (RUSSO, 1989, p. 15).*

O processo do desenvolvimento da linguagem é realizado pela estrutura sensorial, a mesma que identifica os sons e emite impulsos, esses que alcançam os centros cerebrais receptores através do nervo auditivo. Esse processo ocorre quando um fluxo de energia sonora penetra no conduto auditivo externo, assim provocando uma mudança na posição da membrana timpânica, que passa a vibrar. Esse processo ocorre na transmissão do impulso do: ouvido externo → ouvido médio → estruturas sensoriais do ouvido interno → nervo coclear; *ao atingir o tronco cerebral, um sinal de alerta é disparado e o circuito passa a ativar seu mecanismo de proteção que ocorre com a estimulação do nervo facial (nervo que inerva o músculo estapédio) e que, por sua vez, vai provocar a contração do músculo estapédio e alterar o padrão de vibração do estribo sobre a janela oval e dessa forma prevenir lesões das estruturas do O.M. e O.I. (SANTOS, 1991, p. 16 e 17).*

O aparelho auditivo está dividido em três partes: ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno, que desempenham funções específicas:

> → ***Ouvido externo**: é composto pelo pavilhão auricular e pelo canal auditivo, que é porta de entrada do som. Nesse canal, certas glândulas produzem cera, para proteger o ouvido.*
>
> → ***Ouvido médio**: formado pela membrana timpânica e por três ossos minúsculos, que são chamados de martelo, bigorna e estribo, pois são parecidos com esses objetos.*
>
> → ***Ouvido interno**: nele está a cóclea, em forma de caracol, que é a parte mais importante do ouvido: é responsável pela percepção auditiva. (REDONDO, 200, p. 6)*

Entretanto, a aquisição da linguagem pela audição é notável por sua universalidade em toda a raça humana e segundo Lenneberg (apud RUSSO. 1989, p. 16), *é uma função que depende do tempo e está relacionada a período de maturação precoce, que são denominados períodos críticos para o desenvolvimento de funções biológicas, as quais são responsáveis pela aquisição da linguagem em tempo certo,* não ocorrendo esse processo, o individuo estará privado da linguagem, essa privação que pode ocorre de diversas maneiras.

Segundo Russo (1989), as perdas auditivas podem ser classificadas de diversas formas, dependendo do aspecto considerado, ou seja, o local, o grau, o momento em que ocorre e originou o problema. Estaremos, no próximo item, descrevendo os problemas auditivos.

1.1 – AS CAUSAS DA SURDEZ

Lenneberg (apud RUSSO. 1989, p. 25) caracteriza que a audição passa por um processo de maturação, pois a linguagem é um das funções biológicas do ser humano, o rompimento desse processo poderá acarretar a perda da audição, ou seja, a surdez. Dessa forma a surdez traz muitas limitações para o desenvolvimento do indivíduo.

O Comitê de Nomenclatura da Conferência de Executivos das Escolas Americanas para Surdos conceitua que a surdez é *todo individuo cujo sentido da audição não é funcional para os objetivos comuns da vida.*

Na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência no art. 4°, II do Decreto regulamentador da Lei n° 7853/89, conceitua que a deficiência auditiva é *a perda parcial ou total das possibilidades sonoras, variando de graus e níveis como segue (BRASIL, Decreto n° 3298/99):*

- *De 25 a 40 decibéis (dB) – surdez leve;*
- *De 41 a 55 (dB) – surdez moderada;*
- *De 56 a 70 (dB) – surdez acentuada;*
- *De 71 a 90 (dB) – surdez severa;*
- *Acima de 91 dB – surdez profunda; e Anacusia.*

A hipoacusia é a surdez que freqüentemente é detectada nas escolas. A hipoacusia é caracterizada por uma audição deficiente mas funcional, com ou sem ajuda de aparelho. Assim ela pode ser provocada por:

- *Perda condutiva;*
- *Perda neuro-sensorial ou perceptiva;*
- *Perda auditiva leve ou moderada, por comprimento do ouvido médio;*
- *Perdas auditivas leves, moderadas ou severas, por comprometimento do ouvido interno.*

Outra classificação é surdez congênita e surdez adquirida: a primeira é quando o individuo nasce surdo; já na segunda o indivíduo nasce com a audição normal, mas a perde, ou seja, através de doença ou de um acidente.

As causas da surdez congênita:

- *Hereditariedade;*
- *Incompatibilidade sanguínea entre a mãe e o feto (fator Rh);*
- *Más-formações;*
- *Doenças infecciosas maternas (rubéola, sífilis, etc.);*
- *Intoxicações hexógenas da mãe (álcool, antibióticos, talidomida, anestesia prolongada etc.);*
- *Traumatismos obstétricos.*

As causas de perdas auditivas e surdez adquirida durante a vida:

- *Obstrução da trompa de Eustáquio;*
- *Otites;*
- *Infecções (tifo, caxumba, meningite, encefalite, sarampo etc.);*
- *Inflamações, tumores, traumas;*
- *Intoxicações (as mais freqüentes são por medicamento);*
- *Tóxicos. (INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE DEFICIÊNCIA AUDITIVA)*

Considerando tais classificações, a perda auditiva representa uma dificuldade tanto na produção da linguagem quanto na sua recepção e nesse processo Luchesi (2003), considera que a educação do surdo tem como ênfase o desenvolvimento da linguagem. Mas, *como a maioria das crianças surdas não tem acesso à imersão lingüística idêntica à dos ouvintes em suas famílias, a escola passa a assumir afunção,*

como também de oferecer-lhe condições para aquisição da língua de sinais e para o aprendizado da língua portuguesa (Brasil, 2002, p.20).

Ao longo da história, três filosofias educacionais se destacaram na educação de surdos e continuam presentes em maior ou menor intensidades nas instituições educacionais que atendem alunos com deficiência auditiva. Diante dessas considerações, estaremos pautando no próximo capítulo acerca do processo educacional do surdo.

2 – O PROCESSO EDUCATIVO DO SURDO

A história da educação do surdo está marcada por correntes filosóficas distintas, assim deve ser compreendida em seu momento histórico. Dessa forma é de grande importância conhecemos a história da educação do surdo, uma vez que esse conhecimento permite analisar e criticar as conseqüências que essas correntes filosóficas ocasionaram no desenvolvimento social, educacional, psicológico, cognitivo e afetivo, no indivíduo surdo.

Para Aristóteles somente *o homem é um "animal político", isto é, social e cívico, porque somente ele é dotado de linguagem, para ele os outros animais, possuem voz (phone) e com ela exprime dor e prazer, mas o homem possui a* ***palavra*** *(logos) e, com ela, exprime o bom e o mau, o justo e o injusto* (Chauí, 1995, p.136). Como na antiguidade os greco-romanos seguiam o pensamento aristotélico, os surdos eram considerados selvagens, pois, sem a linguagem o surdo não era capaz de desenvolver as faculdades intelectuais, isso só era possível através da linguagem.

Segundo Aline Dubal Machado (2004, p. 32), na Idade Média os surdos continuaram com a interpretação de não humano e pela posição da igreja católica. Isto pode ser confirmado por Sacks (1989), que relata: *A condição sub-humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar ('no princípio era verbo').*

No século XVI, surgiram os primeiros relatos da Educação dos Surdos, através do monge espanhol e beneditino Ponce de León (1520 – 1584), que é um dos grandes preceptores da educação do surdo. Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilografia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos Goldfeld (2002). Já, em 1619, o espanhol Juan Carlos Bonet, publicou o primeiro manual de educação para surdos, com o titulo *Redução das Letras e a Arte de Ensinar a Falar os Mudos.*

O francês Charles de L'Epée (1712-1789), nascido na França, através de contatos com *surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprendeu com eles a língua de sinais e criou os "Sinais Metódicos"*, que muito se aproximava da língua francesa e,

através deles, ensinava a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário. Com o sucesso na educação de surdo Charles de L'Epée, criou o Institute Royal des Surds-Muetes, essa que foi a primeira escola pública para surdos.

Segundo Goldfeld (2002), no ano de 1750, o alemão Samuel Heinick, apresenta as primeiras noções do que hoje constitui a filosofia educacional Oralista, filosofia que acreditava ser o ensino da língua oral e a rejeição à língua de sinais, a situação ideal para integrar o surdo na comunidade geral.

A educação dos surdos teve um período fértil, no século XVIII. Sacks (1989, p. 37) descreve que:

> *Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis.*

No Brasil, o processo de educação para surdo iniciou-se em 1855, quando D. Pedro II trouxe o professor francês e surdo Hernest Huet, esse que trouxe o alfabeto manual francês e alguns sinais da Língua Francesa de Sinais, dando origem à LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Machado (2004). Em 1857 é construído o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, hoje tendo a nomenclatura de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Refletindo sobre estes postulados e neles embasados, podemos fazer um breve relato das correntes filosofias que postularam o processo educacional do surdo.

2.1 – OS MÉTODOS EDUCACIONAIS PARA SURDO

Com o desenvolvimento da educação para surdo, as metodologias de L´Epée e Heinick entraram em confronto, assim o primeiro defendia o uso dos sinais e o segundo conceituava o uso do oralismo. Estaremos abordando, no próximo item, os conceitos de cada método, ou seja, corrente filosófica.

2.1.1 – ORALISMO

Segundo Goldfeld (2002), o Oralismo ou filosofia oralista visava à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, assim possibilitando uma condição de desenvolver a língua oral. Os profissionais dessa filosofia consideram que a língua oral é para ser a única forma de comunicação dos surdos.

A surdez é conceituada pelo Oralismo, como uma deficiência, essa que pode ser minimizada pela estimulação auditiva. Para obter os seus objetivos, o oralismo *utiliza diversas metodologias de oralização: verbo-tonal, audiofonatória, aural, acupédico etc.* Goldfeld (2002, p. 34), considera que:

> *Essas metodologias se baseiam em pressupostos teóricos deferentes e possuem, em alguns aspectos, práticas diferentes. O que as une é o fato de acreditarem que a língua oral é a forma desejável de comunicação do surdo e se dedicarem ao ensino desta língua às crianças surdas, rejeitando qualquer forma de gestualização, bem como as línguas de sinais.*

Este processo de reabilitação, ou seja, o aproveitamento dos resíduos auditivos *que quase a totalidade dos surdo possuem, e possibilitá-las a discriminar os sons* é necessário ter início nos primeiros meses de vida, como também continuação em casa. Assim, o envolvimento da família é fundamental nesse processo.

2.1.2 – COMUNICAÇÃO TOTAL

A filosofia da comunicação total, segundo Goldfeld (2002), está preocupada com o processo comunicativo entre surdos e surdos, entre surdos e ouvintes, como também com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado. Por este intuito essa corrente filosófica acredita que com a utilização recursos espaço-viso-manuais, a criança surda terá uma facilidade na aquisição e na compreensão da linguagem oral, como também na aquisição da leitura e da escrita.

De acordo com Denton (1976), *apud* Freeman, Carbin, Boese (1999, p. 171), a definição freqüentemente citada é a seguinte:

> *A Comunicação Total implica em que a criança com surdez congênita seja introduzida precocemente em um sistema de símbolos expressivos e receptivos, os quais ela aprenderá a manipular livremente e por meio dos quais poderá abstrair significados ao interagir irrestritamente com outras pessoas. A Comunicação Total inclui todo o espectro dos modos lingüísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo.*

Os maiores benefícios da Comunicação Total residem no fato de encorajar a aceitação da criança surda, pois, sua linguagem precoce pode crescer em resposta às necessidades crescentes, assim reforçando uma abordagem individualista de acordo com as habilidades de cada criança e de cada tipo ou grau de surdez. A conclusão que alguns autores tiram do uso da Comunicação Total é que essa concepção, através de seus procedimentos comunicativos, serviu mais aos pais e professores ouvintes do que aos alunos com surdez.

2.1.3 – BILINGÜISMO

Goldfeld (2002) considera que o surdo deve ser bilíngüe, ou seja, ele tem de adquirir a língua de sinais, essa que é considerada a língua natural dos surdos e, posteriormente, adquira a segunda língua, a língua oficial de seu país.

Para Goldfeld (2002), a filosofia bilíngüe tem como conceito de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. Autora também acrescenta que a filosofia bilíngüe tem duas definições distintas: *A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo que posteriormente a criança deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país.*

O Bilingüismo assume que a língua é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

Refletindo sobre estes postulados do processo educativo do surdo, assim acreditamos que o bilingüismo seria o método adequado para a educação do surdo, pois, o ser humano possui dois sistemas para a produção e reconhecimento da linguagem, essa que são: *o sistema sensorial, que faz uso da anatomia visual / auditiva e vocal (linguais orais) e o sistema motor, que faz uso da anatomia visual e da anatomia da mão e do braço (língua de sinais) (Brasil, 2002 p. 16).* A língua de sinais é considera a língua natural dos surdos, ela que tem uma estrutura sintática própria, assim ao adotar o bilingüismo, será possível uma integração e respeito mútuo entre as línguas. No próximo capítulo estaremos conceituando a produção de texto.

3 – O QUE É TEXTO?

Não há como falar do que seja um texto sem ter idéia do que é pensar, essa palavra que tem sua origem do Latim *pensare*, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (1999), pensar é: *ter idéias, fazer reflexões, refletir, raciocinar, cogitar, imaginar, meditar, etc.* Segundo alguns teóricos, o ato de pensar é uma faculdade que nos permite organizar mentalmente nossa interação com o mundo à nossa volta.

Tendo em vista esses conceitos da palavra pensar, podemos considerar que um texto é o ato de pensar, pois é através do pensamento que elaboramos todas as informações e orientamos as ações que interferem na nossa realidade. Assim o texto tende a ser um produto de um pensamento.

Segundo Oliveira (2002), é através da função do pensamento que torna a linguagem um instrumento de pensamento e Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2002, p.43), advoga que:

> *(...) a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano.*

Podemos perceber na citação de Vygotsky que a linguagem e o pensamento são fundamentais no convívo social do homem, pois através da linguagem e o pensamento que é possível uma ação constitutiva e também formadora que estabelece entre o ser humano, como também na realidade natural e social. Nessa ação constitutiva, a linguagem através dos sistemas de signos, segundo Marilena Chauí (1995, p.141) tem como está estabelecendo um meio de comunicação entre pessoas, como também expressar idéias, valores e sentimentos, ou seja, através da produção textual será possível esse processo.

Pautada na linguagem, outra característica que encontramos em uma produção textual é o processo de significação, essa que tem uma relação e está ligado aos sentidos, ou seja, todo texto é organizado de sentido, seja ele verbal (um conto, por exemplo), visual (um quadro), verbal e visual (um filme).

Para Vygotsky (1989) é no significado que encontramos a unidade das duas funções básicas da linguagem: *o intercâmbio social e o pensamento generalizante.* Assim, Vygotsky (1989, p.104) considera que:

> *(...) no significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da 'palavra', seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. (...).*

Dessa forma, é no processo de significação que vai proporcionar a mediação simbólica entre o homem e o mundo real, do qual ele é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. Assim o contexto histórico e social, ideológico, situação, pelo falante e pelo ouvinte que são constituídos as condições de produzir a significação. Segundo Marlene Flores (mimo), dois processos básicos para a constituição de sentido é a paráfrase e polissemia. *Qualquer uso da linguagem está marcado pela tensão entre esses dois processos. A paráfrase é o processo pelo qual se diz (e se entende) a mesma coisa com outras palavras. A polissemia é a possibilidade de se dizerem (e se entenderem) coisas diferentes.*

Tais conceitos sobre pensamento, linguagem e significação nos possibilitaram entender o que é um texto, ou seja, texto é um processo constituído de sentidos, pois um texto não é uma unidade fechada em si mesmo, como também não só depende do processo de significações. Segundo Eni Orlandi (1990, p. 43), o texto esta dependente *do contexto histórico e social, da ideologia, da situação, do escritor/leitor e do objeto do discurso, sendo que o que se diz tem relação com quem diz, com o que não se diz, com o lugar social daquele que diz, para quem diz, em relação ao que os outros dizem.*

Assim um conjunto de frase só é um texto, quando é utilizado por um falante para um ouvinte, desde que seja numa determinada situação espaço-temporal e com um propósito, pois num conjunto de frases tem de manter uma relação entre si e com a situação em que são produzidas. Segundo Platão e Fiorin (1997):

> *O texto é produzido por um sujeito num dado tempo e num determinado espaço. Esse sujeito, por pertencer a um grupo social num tempo e num espaço, expõe em seus textos as idéias, os anseios, os temores, as expectativas de seu tempo e de seu grupo social. Todo texto tem um caráter histórico, não no sentido de que narra fatos históricos, mas no*

> *de que revela os ideais e as concepções de um grupo social numa determinada época.*

Outra característica de um texto é a coerência, pois é ela que estará estabelecendo uma harmonia de sentidos de modo que não haja nada ilógico, nada desconexo, nada contraditório e que nenhuma parte não se solidarize com as demais, pois, a coerência tem a função de estruturar e dar continuidade ao sentido. Dessa forma, coerência é resultante da não-contradição entre os diversos segmentos textuais que devem estar encadeados logicamente. Cada segmento textual é pressuposto do segmento seguinte, que por sua vez será pressuposto para o que lhe estender, assim formando uma cadeia em que todos estejam concatenados harmonicamente, a quebra dessa concatenação, ou quando um segmento atual está em contradição com um anterior, perde-se a coerência textual.

A coerência é também resultante da adequação do que se diz ao contexto extraverbal, ou seja, àquilo o que o texto faz referência, que precisa ser conhecido pelo receptor.

Diante das definições, percebe-se que fazemos o uso de textos a todo o momento e a maior parte desses usos ocorre na oralidade. Assim podemos considerar que um texto pode ser constituído por uma palavra, uma frase ou até mesmo por uma seqüência de número de frases. Um texto não está definido pela sua extensão, mas sim pela unidade de sentido em relação à situação.

Um texto também não esta só relacionado a sua relação interna, ou seja, que o texto é formado por introdução, desenvolvimento e conclusão, pois um texto é um ato que promove uma comunicação. Segundo Ulisses Infante (1996, p 16), no ato esta realizando um texto, devemos levar em conta todos os elementos envolvidos: o papel de emissor (e, portanto, de elaborador da mensagem), as características do receptor, seu conhecimento do referente, sua capacidade de elaborar a mensagem, seu domínio do código e as condições que garantem o bom funcionamento do canal comunicativo.

Dentro desse aspecto, Barbosa (1992, p. 32) considera que: *quando escrevemos, estamos interpretando, estamos "lendo" algum aspecto do mundo, dos outros, do eu no mundo, do eu nos outros e com os outros que vamos esboçando.*

Outra característica de um texto é a incorporação de outros textos em um texto, assim o mesmo estar fazendo um processo de heterogeneidade, pois ao fazer esse

processo o texto esta constituindo uma unidade, sendo que não construímos um texto sem a colaboração de outros.

Como já vimos que um texto pode ser constituído por uma frase, uma palavra, uma moldura e que um amontoado de palavras, pode não ser um texto, dessa forma concluímos que o processo da produção textual é necessário um aprofundamento melhor, o que nos possibilitara a compreensão do funcionamento da língua portuguesa, para assim entender as formas de organização textual, como também considerar a direção argumentativa de um texto e sua ligação com a situação extralingüística.

A linguagem verbal é a forma de comunicação mais presente em nosso cotidiano. Mas, nas séries inicias, as crianças são submetidas a inúmeras atividades de preparação para a escrita, essa atividade dá prioridade ao domínio da técnica de escrever, porém não importa com o conteúdo, assim é comum a criança copiar escrito que não fazem o menor sentido. Segundo Silva (2001, p. 43), o docente esta preocupada em *"facilitar" o aprendizado, servindo-se do objeto físico para o aluno compreender o significado da palavra escrita.* Dessa forma, o professor não oportuniza a construção de significação do aprendizado, essa característica também é observado no aluno surdo. Mas o grau de dificuldade é maior no aluno surdo, *pelo fato de as línguas orais serem as únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades, não havendo, no caso do surdo, a possibilidade de adquiri-las espontaneamente.* (SILVA, 2001).

Dentro desse aspecto que o aprendizado se faz de forma duplicada com significados e significante é sobre este duplo desafio que estaremos trabalhando, pois, é através da linguagem que o homem pode estabelecer contatos com seus semelhantes, ou seja, comunicar-se com outrem, porém ainda hoje a sociedade conhece bem pouco os portadores de deferência auditiva; como também a sua escrita, essa que é influenciada pela língua de sinais, assim os seus textos escritos não apresentam as mesmas características de um falante da língua Portuguesa, mas de um sujeito falante de uma segunda língua.

No próximo capítulo, faremos uma análise da escrita do surdo, as possibilidades, acertos e tropeços desse percurso de adquirir uma segunda língua.

4 – A PRODUÇÃO TEXTUAL DO SURDO

Sabemos que a linguagem oral e a escrita é um dos meios de comunicação que o homem utiliza, esse processo está presente, quando falamos com alguém, quando lemos, quando escrevemos, assim proporcionando a compreensão do próprio pensamento do outro, como também uma visão de mundo, isto é, colocando-o como membro participativo da sociedade na qual está inserida. Através da língua de sinais o surdo estará construído seus significados e conceitos de mundo, assim uma identidade bilíngüe, esse processo possibilitara de usar a escrita como um *veiculo da aquisição das regras gramaticais, do mesmo modo que da fala (modalidade oral-auditiva) o é para as crianças ouvintes. Portuguesa escrita para o surdo, como já mencionamos (Fernandes: 2003 p. 49).*

Dentro dessa perspectiva, analisamos fragmentos de textos na modalidade escrita do aluno surdo. Em relação a esta modalidade, podemos questionar: Escrever palavras e pequenas orações garante que os alunos surdos se tornem produtores de texto em Língua Portuguesa? Sobre essa argumentação Silvia (2001, p. 41), advoga que:

> *(...) a linguagem caracteriza-se por seus três momentos constitutivos: os que dizem respeito à construção da significação, quer pela remissão do próprio sistema lingüístico (atividade metalingüística), quer pelo fato de a linguagem ser um exercício pessoal e intersubjetivo (atividades epilingüísticas). Por isso, sugere-se que as atividades escolares nas séries iniciais sejam voltadas às atividades lingüísticas e epilingüísticas. (...)*

Dentro dessa perspectiva observamos que a atividade em sala está voltada para a metalinguagem, ou seja, conceitos e regras, assim esquecendo a origem da escrita do aluno. Para isso não ocorrer era interessante que o professor antes de esta ensinando as forma das letras, investigar a origem da escrita desse aluno. No caso do surdo o professor tem de ter um conhecimento da língua de sinais (LIBRAS) desse aluno, como também saber se esse aluno já tem contato com a Língua Portuguesa, pois, segundo Faria (2001), o ensino de Língua Portuguesa para surdo deve ser desmembrado em dois momentos distintos: Língua de Portuguesa oral e Língua Portuguesa escrita, esse

desmembramento é para esta evitando um bimodalismo (mistura das estruturas da língua portuguesa com as da língua de sinais).

De acordo com este pressuposto, podemos observa que a estrutura da língua de sinais, tem como produto uma conjunção de elementos que se relacionam de maneira particular em cada grupo, assim constituindo um fator determinante no desenvolvimento desses sujeitos e de sua identidade; nessa perspectiva Miranda (2001, p.10), considera que: (...) *historicamente, há um século proporciona terror e exclusão à identidade surda (e) uma educação que iguala o surdo ao modelo ouvinte, onde é negada identidade surda, é um fracasso.*

Partindo deste pressuposto, podemos observar que a língua de sinais tem a sua própria estrutura, Silvia (1998), menciona que a LIBRAS tem quatro níveis lingüísticos, esses que são: fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico-pragmático. Mas, esse nível lingüístico é distinto da Língua Portuguesa (língua oral), essa que tem um vocábulo organizado seqüencialmente de elementos sonoros, enquanto que na língua de sinal são organizados como uma combinação de componentes que ocorrem simultaneamente.

A Língua de Sinais é considerada por muitos pesquisadores a língua natural dos surdos, assim é bom ressaltamos, quando o surdo faz uso da Língua de Sinais (LIBRAS), a mesma assumirá um caráter mediador e de apoio na aprendizagem da Língua Portuguesa, pois aprender a escrever para o surdo é aprender uma segunda língua. Ao fazer esse papel de mediador, a LIBRAS pode interferir na escrita da pessoa surda, ou seja, na sua estrutura superficial do texto (uso de conectivos, preposição, tempo verbal, concordância nominal e verbal etc). Neste contexto, a escrita do surdo não segue as mesmas construções dos ouvintes, que se apóiam na linguagem oral para produzir um texto. Viygotsky (1989, p. 85), em suas investigações, menciona que: *o desenvolvimento da escrita não repete a historia do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento.*

Neste sentido, procuramos fazer uma análise de textos produzidos por surdos. Os textos I e II referem-se a uma interpretação textual produzida por Miriam, Bruno e Ana, nomes fictícios. Os três participaram de um teste seletivo para a função de Assistente Administrativo do Campus Universitário de Cáceres. E o texto III, refere-se a uma carta redigida por Bruno, o mesmo que produziu o texto IV, essa produção textual foi

realizada na escola. O texto V refere-se ao texto produzido por G.P.S. que é uma aluna de uam escola estadual de Pontes e Lacerda – MT.

Faremos agora um breve relato dos sujeitos com surdez: Miriam tem 21 anos, tem uma surdez moderada, fala razoavelmente bem, já terminou o ensino médio e esta tentando passar no vestibular há mais de 3 anos. O processo de ensino de Miriam ocorreu na escola particular: Centro de Educação Anália Franco. Hoje, Miriam esta trabalhando no Campus Universitário de Cáceres. Bruno tem 21 anos, tem uma surdez profunda, entende pouco a fala, esta fazendo o 3° grau. Todo o seu processo educacional foi na escola particular: Centro de Educação Anália Franco. Ana tem 19 anos, tem uma surdez profunda, faz pouca leitura labial, terminou o ensino médio e vem tentando passar no vestibular, estudou na Escola Estadual Ana Mª Noronha, hoje trabalha no Campus Universitário de Cáceres. Miriam, Bruno e Ana, no processo de escolarização não tiveram intérprete, como também não apreenderam a língua de sinais na infância.

G.P.S. tem 8 anos; a mesma tem uma surdez moderada e começou a ser acompanhada por uma fonoaudióloga aos 5 anos. Segundo sua avó, no início da terapia a fonoaudióloga pediu para que a família não usasse gestos para falar com a garota.

O primeiro ambiente escolar de G.P.S. foi APAE, onde ela passou por um processo de alfabetização, depois foi matriculada na Escola regular e está fazendo a 1° série do ensino fundamental.

Os textos trabalhados foram: Texto I - *A raposa e as uvas* de Monteiro Lobato e Texto II – *A raposa e as uvas* de Millor Fernandes, esses que estão anexados no final desse trabalho, como também os questionários e as respostas manuscritas. A interpretação textual de Miriam, em relação às perguntas foi as seguintes:

> TEXTO I ⇒ Questão 1. O pensamento da raposa sobre as uvas foi: "Estão verdes." a) Esse pensamento estava certo? As uvas estavam realmente verdes? Justifique.
>
> *Não, porque raposa já pensou as uvas verdes e tem bom uvas cachos maduros, coisa de fazer vir água à boca*
>
> b) A raposa acreditava que as uvas estavam verdes? Justifique.
>
> *Concorda. Porque raposa ñ ligar uvas verdes.*
>
> ⇒ Questão 2. Sabemos que o texto acima é um fábula. Retire do texto a moral que caracteriza a fábula de Monteiro Lobato.
>
> *Quem desdenha quer comprar.*

TEXTO II ⇒ Questão 3. a) Nos dois textos, a raposa vai embora e depois volta até o pé de uva. Explique porque a raposa volta ao pé de uva no primeiro e no segundo texto.

No segundo texto é a raposa vai conseguir uvas verdes, mas então pedra bem alto, estavam os cachos de uva, consegiu .

b) Em qual das duas fábulas ou nos dois textos parece que a raposa tem maior desejo/vontade de comer as uvas? Justifique.

No segundo texto, a raposa pegar uma pedra, até o local, e porque raposa alcançar as uvas. Vontade de comer as uvas...

⇒ Questão 4. Retire do texto a moral que caracteriza a fábula de Millôr Fernandes.

Moral: A frustração é uma arma de julgamento tão boa como qualquer outras.

Já, Bruno apresenta a seguinte interpretação:

TEXTO I ⇒ Questão 1. O pensamento da raposa sobre as uvas foi: "Estão verdes." a) Esse pensamento estava certo? As uvas estavam realmente verdes? Justifique.

Não. Porque os cachos estavam maduros, coisa de fazer vira água à boca

b) A raposa acreditava que as uvas estavam verdes? Justifique.

Pensava, mas não acreditava....

⇒ Questão 2. Sabemos que o texto acima é um fábula. Retire do texto a moral que caracteriza a fábula de Monteiro Lobato.

Moral: Quem desdenha quer comprar

TEXTO II ⇒ Questão 3. a) Nos dois textos, a raposa vai embora e depois volta até o pé de uva. Explique porque a raposa volta ao pé de uva no primeiro e no segundo texto.

No primeiro ouvir o barulho, nos segundo Porque Ela queria pega em cima pedra comer uva.

b) Em qual das duas fábulas ou nos dois textos parece que a raposa tem maior desejo/vontade de comer as uvas? Justifique.

No segundo: Porque raposa muito queria Vontade pega em cima pedra comer uva muito gostoso

⇒ Questão 4. Retire do texto a moral que caracteriza a fábula de Millôr Fernandes.

Moral: A frustração é uma arma de julgamento tão boa como qualquer outra

A interpretação de Ana é a seguinte:

TEXTO I ⇒ Questão 1. O pensamento da raposa sobre as uvas foi: "Estão verdes." a) Esse pensamento estava certo? As uvas estavam realmente verdes? Justifique.

Não, porque os cachos estavam maduros, mas não consegue pegar o cacho maduro.

b) A raposa acreditava que as uvas estavam verdes? Justifique.

Mais ou menos, a raposa acreditava que as

⇒ Questão 2. b) Sabemos que o texto acima é um fábula. Retire do texto a moral que caracteriza a fábula de Monteiro Lobato.

Moral: Quem desdenha quer comprar

TEXTO II⇒ Questão 3. a) Nos dois textos, a raposa vai embora e depois volta até o pé de uva. Explique porque a raposa volta ao pé de uva no primeiro e no segundo texto.

No primeiro ouvir o barulho, nos segundo Porque Ela queria pega em cima pedra comer uva.

b) Em qual das duas fábulas ou nos dois textos parece que a raposa tem maior desejo/vontade de comer as uvas? Justifique.

No segundo: Porque raposa muito queria Vontade pega em cima pedra comer uva muito gostoso

⇒ Questão 4. Retire do texto a moral que caracteriza a fábula de Millôr Fernandes.

Moral: A frustração é uma arma de julgamento tão boa como qualquer outra

Percebemos nas respostas de Miriam, Bruno e Ana, uma estrutura escrita distinta da Língua Portuguesa que conhecemos, onde se usa no mínimo uma seqüência simples de Sujeito – Verbo – Objeto. Apesar de, em alguns momentos, eles tentarem a utilização de todos os recursos que conhecem da língua portuguesa (tais como letras maiúsculas, pontuação, flexão temporal de verbos, dentre outros), esse fator se perde na

forma correta de inseri-las em algumas respostas. Esse aspecto segundo Silva (2001), está relacionado ao fator do surdo crescerem com *input* lingüístico diferenciado, não estando expostos de maneira efetiva a uma língua escrita da Língua Portuguesa. A mescla entre a Língua Portuguesa e Língua de Sinais, que apresentam esses candidatos, são ocasionadas pelo fato deles terem o conhecimento da Língua Portuguesa.

Outra característica é o mau uso de conectores, assim não garantindo uma conexão seqüencial, dessa forma comprometendo o sentido na interpretação. Esse fator é presente nas respostas de Miriam, como também na de Bruno e Ana. O que verificamos em algumas respostas dos candidatos é um amontoado de palavras soltas e ausência de conectores tanto do tipo lógico quanto do tipo discursivo. A dificuldade da utilização dos conectores segundo Fernandes (apud Silva, 1998, p. 33), é que:

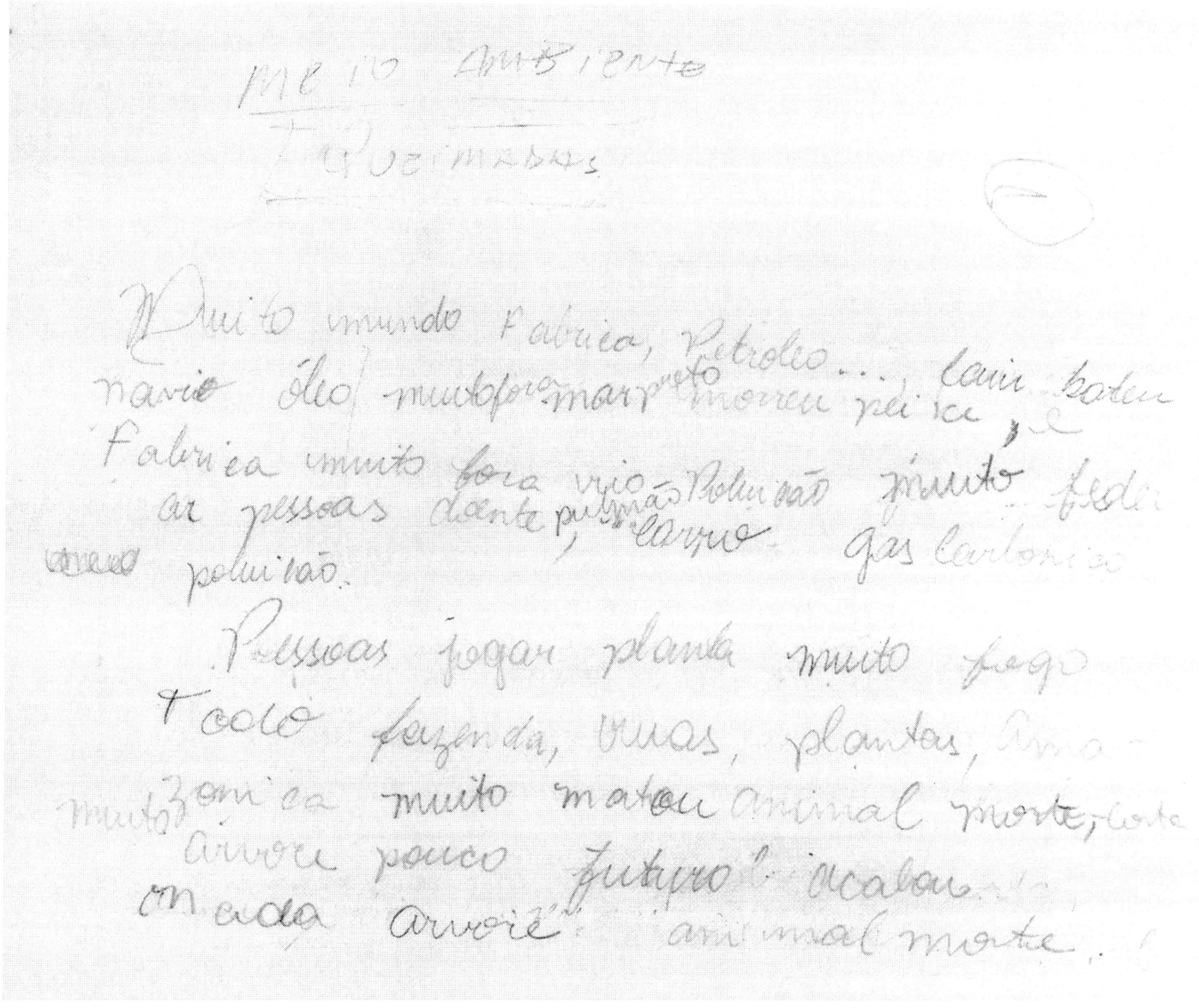
> *(...) tais como impropriedades no uso de preposições e omissão de conectivos em geral, colocação inadequada de advérbio, uso inadequado dos verbos em suas conjugações, tempos e modos, omissão dos verbos de ligação, estruturação frasal irregular ou não convencional e pouco domínio de estruturas frasais compostos por coordenações e subordinação.*

Além disso, outro aspecto que os surdos deixam de usar são os conectores, isso é devido segundo Fernandes (2003, p. 42), a língua de sinais ser sintética, a autora caracteriza esse aspecto como:

> *O sinteticismo é uma característica de línguas como o grego e o latim, por exemplo. Por esta razão, as línguas de sinais não têm artigo, como ocorreu no latim clássico. Ademais, o seu sinteticismo permite que não haja uma lista tão ampla como a do português, no que se refere às classes das preposições e conjunções.*

Tais considerações podem ser observadas no texto III:

TEXTO III



Meio Ambiente

Poluição

Muito mundo Fabrica, Petroleo... navio óleo muito poluição mar preto morreu peixe, Fabrica muito fora veio poluição muito fedor ar pessoas doente pulmão, carro gas carbonico poluição.

Pessoas jogar planta muito fogo todo fazenda, ruas, plantas, muito Zonica muito matou animal morte, corte arvore pouco futuro acabou em cada arvore animal morte.

No texto de Bruno é incompreensível a sua estrutura em relação à língua majoritária, ou seja, a língua portuguesa, essa que tem uma seqüência simples de Sujeito-Verbo-Objeto. Podemos observar que ele tem um bom conhecimento de vocabulário, porém no seu texto ocorre equívocos quanto à estruturação de sua escrita no que concerne ao uso dos verbos de ligações que não aparecem no seu texto e os verbos não flexionam, como também o uso da letra maiúscula fora de hora, isso pode ser uma marca ou supercorreção. É presente no texto de Bruno, a ausência de conectores como pronome relativo *que,* dos artigos e as preposições, mas o uso dos verbos, substantivos e adjetivos são constantes no seu texto. Segundo Dunn (apud SILVA, 1998, p. 33) *53% vocabulário aprendido pela criança surda é composto por substantivos e o restante dividido entre verbos e adjetivos.*

O texto IV, que é uma carta escrita por Bruno, visualizamos que ele teve um avanço muito grande, porém podemos observar que na sua escrita, ainda falta uma linguagem efetiva. Verificar o texto IV, na página seguinte:

TEXTO IV



Cáceres, 2/09/9a

Oi, eu estou da Você. Eu não esqueço
~~de~~ não fiz escrever da Fuy. Desculpa-se
lembrar-se agora fazer carta.
~~Você~~ Você
Você quer vir aqui festival pesca,
~~e~~ setembro.
~~Você~~ Sua loliçio bom ~~ou~~ ba-
-ganca, ruim ou muito difícil e fácil
e muito estudar bastante.
Eu mudar futuro 200 e outra
escola I S H.

Eu Ganhou tem Coelho. nome
Kika cor marron cabelo
macio eu Gostou beijo de
dele coelho boca. T - ADORO
Queria falar embora setembro
outro países a cidade Australia
eu não sei.

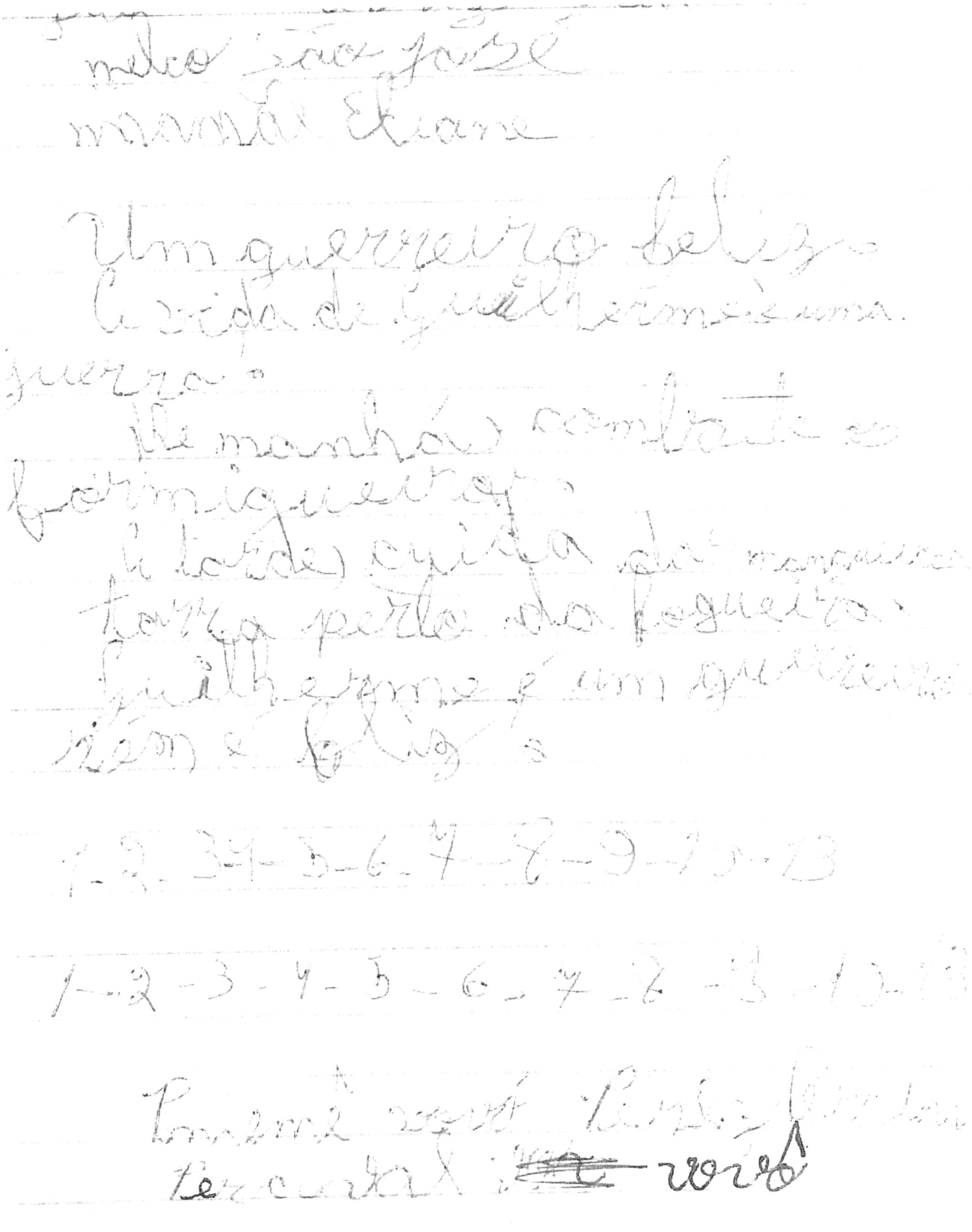
EU 90 bilhão de
T - ADORO

Podemos observar que no texto IV, ocorre uma falta de consciência do processo de formação de palavras e os verbos são usados inadequadamente em suas conjugações, tempos e modos. No texto III, Bruno omiti os verbos de ligações, já no texto IV, ele utiliza o verbo de ligação estar, no inicio da carta: *Oi, eu estou (...)*. Outra característica é o mau uso de pontuação no texto e a falta de domínio de uso de estruturas de coordenação e subordinação. Segundo Silvia (1998, p 33), mesmo que o surdo domine a maioria das unidades lingüísticas, isto não garante que o texto escrito por ele permita ao leitor uma interpretação satisfatória.

A partir dessas considerações, podemos observar que o surdo interpreta a Língua Portuguesa na modalidade escrita (sistema que não domina), fazendo também uso da estrutura gramatical da LIBRAS(Língua Brasileira de Sinais) da qual já é usuário. Essa possibilidade difere um pouco da nossa cultura ouvinte que está habituada a pensar que a entrada das regras gramaticais de uma língua é constituída somente pela exposição da modalidade oral desta língua.

Já o texto V é de G.P.S, essa que não consegue produzir texto, mas sabe ler. Percebemos que ela tem a mesma dificuldade de um aluno ouvinte nas séries inicias. Dessa forma pedimos para G.P.S. que copiasse o texto *Um guerreiro feliz.* Na página seguinte, temos a copia de G.P.S.

TEXTO V



Ao copiar G.P.S lança mão de todos os aspectos que visualmente ficaram registrados em sua memória; mesmo não compreendendo a estrutura textual ela continua copiando e escreve os nomes de seus avós, como também troca o nome da sua mamãe por Eliane. Percebe-se que G.P.S. quer registrar os nomes das pessoas que estão mais próximas, que tem um relacionamento mais forte com ela.

Comparando a o texto escrito por G.P.S. com o texto original (anexo), percebemos que ela não absorver as formas gramáticas do texto original, assim ela deixa de utilizar as pontuações corretas, como também as acentuações das palavras: *é* e *manhã,* no primeiro G.P.S. usa uma crase e no segundo ela coloca o acento agudo. Outro aspecto é que na linha quatro ficou faltando à frase: *Mas a noite, canta e toca guitarra;* e nessa linha a palavra guitarra, aparece como *tarra,* como também a palavra porém aparece como *rém.*

Mesmo não sabendo utilizar corretamente os instrumentos primordiais para a leitura e a escrita, G.P.S. conhece a importância da escrita no dia a dia, pois, segundo sua avó, G.P.S. fica nos horários vagos lendo revista e livros, como também escrevendo.

Tendo sido inserida num contexto diário de pura oralização, tanto familiar, quanto escolar e até mesmo nas suas terapias com a fonoaudióloga, G.P.S. foi impossibilitada de construir e compreender conceitos e práticas que lhe capacitassem para uma comunicação efetiva e fluente, na forma gestual, oral e escrita. A conseqüência dessa prática tem comprometido a escrita de G.P.S. A respeito desse aspecto Gotti (1997), advoga que:

> *A leitura orofacial é um auxilio à comunicação e não um substituto da audição. É uma instrumento interpretativo, inexato e por isso mesmo "ambíguo", uma vez que grande quantidade de fonemas que "soam" diferentes ao ouvido normal, " aparecem" iguais nos lábios de quem as pronuncia, e outros nem mesmo "aparecem".*

Assim, ao promover a oralização do sujeito com surdez para a sua integração ao mundo oralizado; como esta ocorrendo com G.P.S., percebemos que sem a utilização de uma língua adquirida através da interação (LIBRAS), a qual determinara a formação do pensamento, esse indivíduo continuará intensificando essa diferença lingüística. Apesar de se esforçarem para falar a Língua Portuguesa, eles estarão sujeitos a dificuldades cognitivas, sociais e emocionais, que podem acarretar o abandono da escola, essa característica é observada na rede de ensino em Pontes e Lacerda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos pesquisar os efeitos da concepção da escrita dos surdos, tivemos a oportunidade de questionar não apenas a questão peculiar dos sujeitos com surdez, mas a educação geral como um todo, e levando em conta a esses aspectos temos algumas considerações finais a fazer.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 58, Capitulo V, pregar que a Educação Especial:

> *como modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. (...) estabelece também que os sistemas de ensino deverão assegurar, entre outras coisas, professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer 'pessoa especial' em sala de aula. Admite também que, nos casos em que necessidades especiais do aluno impeçam que se desenvolva satisfatoriamente nas classes existentes, este teria o direito de ser educado em classe ou serviço especializado.*

Em relação à Educação Especial, podemos estar observando que as escolas de Pontes e Lacerda, por enquanto não estão adequadas para receber esses alunos, segundo informações de professores e coordenadores.

Outro aspecto é em relação a LIBRAS (Línguas Brasileira de Sinais), essa que em abril de 2002, através da Lei nº. 10436, reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão objetivas e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Assim entendemos que as escolas deveriam estar proporcionando o ensinamento da LIBRAS, porém *o fato é que os órgãos governamentais legitimam o compromisso com a inclusão social, mas não provêm de recursos para o entendimento educacional das escolas públicas. (Silva: 2001, p. 19)*

Nessa perspectiva, esperamos que os órgãos governamentais cumpram com os seus compromissos, e ao professor de orientar os pais de alunos surdos do processo de construção da linguagem da criança e no processo de desenvolvimento da Língua Portuguesa (oral e escrita).

As produções escritas que vimos, através dos nossos sujeitos de pesquisa, representam, um pouco daquilo que tem ocorrido com os alunos com surdez. Para o

momento esperamos ter atingido o nosso objetivo maior que foi fomentar uma reflexão sobre a escrita do aluno surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de. *Leitura e Surdez: Um estudo com adultos não oralizados.* – Rio de Janeiro, RJ: Revinter, 2000.

BARBOSA, Severiano Antônio M. *Redação: escrever é desvenda o mundo*, colab. Emilia Amaral. – 8 ed. – Campinas, SP: Papirus, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégicas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.* Brasília: Brasil, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. *Estratégicas e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez.* / Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002. (Educação Infantil, 7)

CHAUI, Marilena. Convite a filosofia. – São Paulo: 7 ed. Ática, 1998.

FEIJÓ, Alexandro Rahbani Aragão. *Direitos humanos e proteção da pessoa portadora de deficiência: normas constitucionais de acesso e efetivação da cidadania à luz da Constituição Federal de 1988.* – Brasília, DF: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2002.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e Surdez* – Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário do língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3 ed. 1999.

FREMAN, Roger D.; CARBIN, Clifton F.; BOESE, Robert J. *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas.* Brasília: MEC/SEESP, 1999

GOTTI, Marlene de Oliveira, *Português para deficiente auditivo.* Brasília: Edunb, 1991.

INFANTE, Ulisses. Texto ao texto. São Paulo: Scipione, 5 ed. 1996.

INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE DEFICIÊNCIA AUDITIVA. Disponível em *http://www.entreamigos.com.br/temas/defaud/infbaud.htm*. Acesso em: 20 outubro 2004.

LUCHESI, Maria Regina Chirichella. *Educação de pessoas surdas: Experiências vividas, históricas narradas.* – Campinas, SP: Papirus, 2003. – (Série Educação Especial)

MACHADO, A. D. Identidade: Quem é o "Nosso" Surdo. Em Pauta – Revista Arqueiro do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Vol. 9. (jan/jun) Rio de Janeiro, INES, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *VIGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento : um processo sócio-histórico* – São Paulo: 4 ed. Scipione, 2002. (Pensamento e Ação no Magistério)

RUSSO, Iêda C. Pacheco. *Audiologia infantil* / Iêda C, Pacheco Russo, Teresa M. Momensohn dos Santos. – 3 ewd.ver. e aum. – São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Teresa M. Momensohn dos. A prática de audiologia clínica / Teresa M. Momensohn dos Santos e Iêda C, Pacheco Russo. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Marilia da Piedade Marinho. *A Construção de Sentidos na escrita do aluno surdo*. – São Paulo: Plexus Editora. 2001.

SILVA, N. M. da (19998). *A construção do texto escrito por alunos surdos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP.

VYGOSTSKY, Levi S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins fontes, 1989.

ANEXOS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CÁCERES
COORDENAÇÃO

8,5 (oito e meio)
10,0 pontos

TESTE SELETIVO – CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CÁCERES

Nome: Miriam

Função: Assistente Administrativo

Data: 23/02/04

Texto I: A RAPOSA E AS UVAS

Certa raposa esfaimada encontrou uma parreira carregadinha de lindos cachos maduros, coisa de fazer vir água à boca. Mas tão altos que nem pulando.

O matreiro bicho torceu o focinho.

- Estão verdes – murmurou. – Uvas verdes, só para cachorro.

E foi-se.

Nisto deu o vento e uma folha caiu.

A raposa ouvindo o barulhinho voltou depressa e pôs-se a farejar...

MORAL: QUEM DESDENHA QUER COMPRAR.

(Lobato, Monteiro. *Fábulas*. 31 ed. São Paulo. Brasiliense, 1982. p. 148)

Questão 01.

1,5 O pensamento da raposa sobre as uvas foi: "Estão verdes."

a) Esse pensamento estava certo? As uvas estavam realmente verdes? Justifique.
Não - Porque raposa já pensou as uvas verdes e tem bom uvas cachos maduros, ao

b) A raposa acreditava que as uvas estavam verdes? Justifique. de fazer vir a
X Comanda. Porque raposa não ligava água boca

Questão 02. uvas verdes.

2,0 Sabemos que o texto acima é uma fábula. Retire do texto a moral que caracteriza a fábula de Monteiro Lobato. Quem desdenha quer comprar.

Texto II. A RAPOSA E AS UVAS

De repente a raposa, esfomeada e gulosa, fome de quatro dias e gula de todos os tempos, saiu do areal de deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral que descia por um precipício a perder de vista. Olhou e viu, além de tudo, à altura de um salto, cachos de uvas maravilhosos, uvas grandes, tentadoras. Armou o salto, retesou o corpo, saltou, o focinho passou a um palmo das uvas. Caiu, tentou de novo, não conseguiu. Descansou, encolheu mais o corpo, deu tudo que tinha, não conseguiu nem roçar as uvas gordas e redondas. Desistiu, dizendo entre dentes, com raiva: "Ah, também, não tem importância. Estão muito verdes." E foi descendo, com cuidado, quando viu à sua frente uma pedra enorme. Com esforço empurrou a pedra até o local em que estavam os cachos de uva, trepou na pedra, perigosamente, pois o terreno era irregular e havia o risco de despencar, esticou a pata e ... conseguiu! Com avidez colocou na boca quase o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente as uvas estavam muito verdes!

MORAL: A FRUSTRAÇÃO É UMA ARMA DE JULGAMENTO TÃO BOA COMO QUALQUER OUTRA - (FERNANDES, Millôr. Fábulas fabulosas. 9 ed. Rio de Janeiro, Nórdica, 1985.p.118)

1,8

Questão 03.

a) Nos dois textos, a raposa vai embora e depois volta até o pé de uva. Explique porque a raposa volta ao pé de uva no primeiro e no segundo texto. No segundo texto a raposa vai conseguir as uvas verdes, mas então a pedra bem alto, ela pegou os cachos de uva, conseguiu.

b) Em qual das duas fábulas ou nos dois textos parece que a raposa tem maior desejo/vontade de comer as uvas? Justifique.

No segundo texto, a raposa pegar uma pedra até o local & porque a raposa ela queria as uvas. Vontade de comer as uvas.

2,0

Questão 04.

Retire do texto a moral que caracteriza a fábula de Millôr Fernandes.

moral: A frustração é uma arma de julgamento tão boa como qualquer outra.

TESTE SELETIVO – CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CÁCERES

Nome: Bruno

Função: Assistente Administrativo

Data: 23/02/04

Texto I: A RAPOSA E AS UVAS

Certa raposa esfaimada encontrou uma parreira carregadinha de lindos cachos maduros, coisa de fazer vir água à boca. Mas tão altos que nem pulando.

O matreiro bicho torceu o focinho.

- Estão verdes – murmurou. – Uvas verdes, só para cachorro.

E foi-se.

Nisto deu o vento e uma folha caiu.

A raposa ouvindo o barulhinho voltou depressa e pôs-se a farejar...

MORAL: QUEM DESDENHA QUER COMPRAR.

(Lobato, Monteiro. *Fábulas*. 31 ed. São Paulo. Brasiliense, 1982. p. 148).

Questão 01.

O pensamento da raposa sobre as uvas foi: "Estão verdes."

a) Esse pensamento estava certo? As uvas estavam realmente verdes? Justifique.
Não. Porque os cachos estavam maduros, coisa de fazer vir água à boca.

b) A raposa acreditava que as uvas estavam verdes? Justifique.
Pensava, mas não acreditava.

Questão 02.

Sabemos que o texto acima é uma fábula. Retire do texto a moral que caracteriza a fábula de Monteiro Lobato.

Quem desdenha quer comprar.

Fls. CÁCERES

Texto II. A RAPOSA E AS UVAS

De repente a raposa, esfomeada e gulosa, fome de quatro dias e gula de todos os tempos, saiu do areal de deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral que descia por um precipício a perder de vista. Olhou e viu, além de tudo, à altura de um salto, cachos de uvas maravilhosos, uvas grandes, tentadoras. Armou o salto, retesou o corpo, saltou, o focinho passou a um palmo das uvas. Caiu, tentou de novo, não conseguiu. Descansou, encolheu mais o corpo, deu tudo que tinha, não conseguiu nem roçar as uvas gordas e redondas. Desistiu, dizendo entre dentes, com raiva: "Ah, também, não tem importância. Estão muito verdes." E foi descendo, com cuidado, quando viu à sua frente uma pedra enorme. Com esforço empurrou a pedra até o local em que estavam os cachos de uva, trepou na pedra, perigosamente, pois o terreno era irregular e havia o risco de despencar, esticou a pata e ... conseguiu! Com avidez colocou na boca quase o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente as uvas estavam muito verdes!

MORAL: A FRUSTRAÇÃO É UMA ARMA DE JULGAMENTO TÃO BOA COMO QUALQUER OUTRA - (FERNANDES, Millôr. Fábulas fabulosas. 9 ed. Rio de Janeiro, Nórdica, 1985.p.118)

9,0

Questão 03.

a) Nos dois textos, a raposa vai embora e depois volta até o pé de uva. Explique porque a raposa volta ao pé de uva no primeiro e no segundo texto. No primeiro porque queria comer o parreiral, no segundo porque Ela queria pega em cima pelas gomas uva.

b) Em qual das duas fábulas ou nos dois textos parece que a raposa tem maior desejo/vontade de comer as uvas? Justifique.

No segundo Porque raposa muito quis Vontade pega em cima para Comer uvas muito gostoso

Questão 04.

1,0

Retire do texto a moral que caracteriza a fábula de Millôr Fernandes.

moral: A Frustração é uma arma de julgamento tão boa como qualquer outra.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CÁCERES
COORDENAÇÃO

TESTE SELETIVO – CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CÁCERES

Nome: Ana

Função: Assistente Administrativo

Data: 23/02/04

Texto I: A RAPOSA E AS UVAS

Certa raposa esfaimada encontrou uma parreira carregadinha de lindos cachos maduros, colsa de fazer vir água à boca. Mas tão altos que nem pulando.

O matreiro bicho torceu o focinho.

- Estão verdes – murmurou. – Uvas verdes, só para cachorro.

E foi-se.

Nisto deu o vento e uma folha caiu.

A raposa ouvindo o barulhinho voltou depressa e pôs-se a farejar...

MORAL: QUEM DESDENHA QUER COMPRAR.

(Lobato, Monteiro. *Fábulas*. 31 ed. São Paulo. Brasiliensc, 1982. p. 148).

Questão 01.

O pensamento da raposa sobre as uvas foi: "Estão verdes."

a) Esse pensamento estava certo? As uvas estavam realmente verdes? Justifique.
- Não, porque os cachos estavam maduros, mas não conseguiu pegar o cacho maduro.

b) A raposa acreditava que as uvas estavam verdes? Justifique.
Mais ou menos, a raposa acreditou que as uvas estavam mas a raposa ouviu o barulho, ela voltou

Questão 02.

Sabemos que o texto acima é uma fábula. Retire do texto a moral que caracteriza a fábula de Monteiro Lobato.

Quem desdenha quer comprar. E que
comprou, nunca comeu as sopas, comeu, ela

Texto II. A RAPOSA E AS UVAS

De repente a raposa, esfomeada e gulosa, fome de quatro dias e gula de todos os tempos, saiu do areal de deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral que descia por um precipício a perder de vista. Olhou e viu, além de tudo, à altura de um salto, cachos de uvas maravilhosos, uvas grandes, tentadoras. Armou o salto, retesou o corpo, saltou, o focinho passou a um palmo das uvas. Caiu, tentou de novo, não conseguiu. Descansou, encolheu mais o corpo, deu tudo que tinha, não conseguiu nem roçar as uvas gordas e redondas. Desistiu, dizendo entre dentes, com raiva: "Ah, também, não tem importância. Estão muito verdes." E foi descendo, com cuidado, quando viu à sua frente uma pedra enorme. Com esforço empurrou a pedra até o local em que estavam os cachos de uva, trepou na pedra, perigosamente, pois o terreno era irregular e havia o risco de despencar, esticou a pata e ... conseguiu! Com avidez colocou na boca quase o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente as uvas estavam muito verdes!

MORAL: A FRUSTRAÇÃO É UMA ARMA DE JULGAMENTO TÃO BOA COMO QUALQUER OUTRA - (FERNANDES, Millôr. Fábulas fabulosas. 9 ed. Rio de Janeiro, Nórdica, 1985.p.118)

9,0

Questão 03.

a) Nos dois textos, a raposa vai embora e depois volta até o pé de uva. Explique porque a raposa volta ao pé de uva no primeiro e no segundo texto. A raposa estava sentindo bastante vontade de comer as uvas, depois a raposa estava gulosa, mas quando viu a sua frente uma pedra enorme, pegou a pedra no chão e conseguiu comer um

b) Em qual das duas fábulas ou nos dois textos parece que a raposa tem maior desejo/vontade de comer as uvas? Justifique. O segundo texto, porque a raposa pegou pedra no chão, mas ela estava forte, ela vai conseguir comer a uva

9,0

Questão 04.

Retire do texto a moral que caracteriza a fábula de Millôr Fernandes.

A frustração é uma arma de julgamento tão boa como qualquer outra.

UM GUERREIRO FELIZ.

A vida de Guilherme é uma guerra!

De manhã, combate os formigueiros.

À tarde, cuida das mangueiras.

Mas a noite, canta e toca guitarra perto da fogueira.

Guilherme é um guerreiro, porém é feliz!