

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO DE
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

ALESSANDRA DE MELLO CALIXTO

**ANÁLISE DOS TEXTOS DOS ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PROBLEMAS ESTRUTURAIS REGULARES NA APRENDIZAGEM E USO DA
LÍNGUA PORTUGUESA.**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Ensino de leitura e Produção de Textos, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Wander Emediato.

Belo Horizonte

2013

ALESSANDRA DE MELLO CALIXTO

**ANÁLISE DOS TEXTOS DOS ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PROBLEMAS ESTRUTURAIS REGULARES NA APRENDIZAGEM E USO DA
LÍNGUA PORTUGUESA.**

Esta monografia foi julgada adequada à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa e aprovada em sua forma final pelo Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Ensino de Leitura e Produção de Textos, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 02 de Julho de 2013.

(assinatura ou nome do Prof. Dr. membro da banca)

(assinatura ou nome do Prof. Dr. ou do doutorando membro da banca)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pois sem sua ajuda certamente eu não teria conseguido concluí-lo e ao meu marido Emerson Calixto e família, pela compreensão em todos os momentos de longas ausências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço o carinho do Prof. Dr. Wander Emediato que muito me auxiliou nas leituras e orientações a perceber a importância deste trabalho de pesquisa.

Agradeço a toda Equipe da Universidade Federal de Minas Gerais, que esteve envolvida nas propostas do nosso Curso de Especialização em Leitura e Produção de Texto, que tanta contribuição trouxe às minhas práticas pedagógicas.

Agradeço também ao grupo de alunos da turma H, em especial à Coordenadora do Curso de Letras Janice Helena Chaves Marinho, que tanto se esforçou para nos oferecer a oportunidade ímpar de crescimento pessoal e profissional.

Agradeço especialmente aos professores, alunos e ex-alunos surdos que tão prontamente colaboraram com a realização deste trabalho.

“Somos diferentes, mas não queremos ser transformados em desiguais. As nossas vidas só precisam ser acrescidas de recursos especiais”. (Peça de teatro: Vozes da Consciência, BH)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo pesquisar sobre a relevância do aprendizado da produção escrita de cinco estudantes surdos bilíngües, com vistas a compreender como ocorre o processo de produção escrita desses sujeitos. Este estudo apresenta a análise dos textos dos alunos surdos do ensino fundamental, os problemas estruturais regulares na aprendizagem da Língua Portuguesa em interface com a Língua de Sinais. Os surdos têm como referência a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e não a oralidade do português para produzir seus textos em Língua Portuguesa. Por isso, eles são bilíngües, tendo como primeira língua a (L1) a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que se estrutura diferentemente do Português Brasileiro (PB), a segunda língua do surdo (L2). Os resultados dessa observação apontam que a língua escrita pelos surdos não é igual a dos ouvintes que se apóiam na estrutura da oralidade para realizar as produções escritas. Além disso, a pesquisa aponta a necessidade dos surdos obterem mais vocabulário e classes gramaticais em seus estudos.

Palavras-chave: Produção escrita de surdos. LIBRAS e Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This work aims to research on the relevance of learning from the written production of five deaf bilingual students, in order to understand how their written production process occurs. This study presents the texts analysis of the basic school deaf students, structural problems in regular learning Portuguese Language in interface with Sign Language. The deaf have as reference the Brazilian Sign Language (Libras) and not the Portuguese orality to produce their texts in Portuguese Language. Then, they're bilinguals and they have the Brazilian Sign Language (LIBRAS) how their first language (L1) which is structured differently of the Brazilian Portuguese (PB), the second language of the deaf (L2). The results of this observation indicate that the written language for deaf people is not equal to the listeners people who rest on the orality structure to do their written productions. Besides, the research points the necessity of the deaf get more vocabularies and grammatical classes in their studies.

Key words: Deaf written production. LIBRAS. Portuguese Language.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Justificativa.....	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 Atividades trabalhadas em sala.....	18
2.1.1 Análise das escritas dos alunos pesquisados.....	21
3 METODOLOGIA.....	24
3.1 Contexto.....	24
3.2 Participantes.....	26
3.3 Materiais.....	26
3.4 Instrumentos.....	26
3.5 Procedimentos.....	27
3.6 Descrição e análise dos dados.....	27
4 DISCUSSÃO.....	31
4.1 Propostas de aplicação.....	31
REFERÊNCIAS.....	36
ANEXO A – TEXTOS ORIGINAIS.....	38

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo pesquisar a dificuldade apresentada em textos de língua portuguesa produzidos por surdos, sobretudo no uso de elementos da conexão interfrástica (conectores lógicos e outras expressões de coesão). Além de aspectos relacionados à flexão (do verbo, do nome), e uso de preposições, entre outros. De modo geral, essas dificuldades parecem estar associadas à própria estrutura da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em que tais categorias não estão muito presentes ou não são muito variadas. É uma língua que também possui suas próprias regras. Além de ser gestual-visual, difere-se da língua oral auditiva. Nesse caso quando comparado ao aprendizado de outra língua estrangeira implica que o surdo terá o mesmo obstáculo que o ouvinte em aprendê-la.

Ao analisar dados de produção escrita de cinco alunos surdos, percebe-se que há existência de algumas marcas¹ linguísticas relacionadas com a própria Língua de Sinais, que implica problemas de natureza estrutural nos textos escritos por alunos surdos. Sabe-se que, “as línguas de sinais são reconhecidas cientificamente como sistemas linguísticos de comunicação gestual-visual, natural, com estrutura gramatical própria como quaisquer outras línguas, porém, muito diferente das estruturas gramaticais das línguas orais” (FELIPE, 2001 p. 7). A aprendizagem da comunicação através da LIBRAS, são para crianças que nascem surdas, pois é a partir desta busca que se torna mais fácil a compreensão da comunicação.

Através da experiência da autora desta pesquisa como Intérprete/Tradutora – Português/Libras nos últimos dois anos nas séries finais do ensino fundamental, em uma sala de inclusão com doze alunos surdos. Destacam-se aqui algumas discussões a respeito da língua de sinais em todos os contextos de interação com a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

Percebe-se que a importância do aprendizado da LIBRAS, o quanto mais cedo para a criança surda, será primordial para o conhecimento da Língua Portuguesa. Contudo, dessa forma se dará o seu desenvolvimento escolar e social, desde que tenha estruturada a língua natural, a fim de que possa servir de base para o aprendizado do Português como segunda língua. Que nesse caso, trazem para o processo da escrita a sua língua sinalizada, e

¹ Marcas referem-se aqui às características de escrita que podem (ou não) aparecer em textos escritos por surdos como eventuais inversões sintáticas ou usos específicos de itens gramaticais, como preposições e conjunções.

compreendidas de diferentes maneiras. A aquisição da segunda língua tem revelado como é árduo para os surdos o registro escrito, daí a complexidade e a importância de analisar essas questões.

Saber a língua 2 (L2) é o pressuposto teórico que embasa todas as atividades a serem propostas no ensino de Português, é ter a palavra como objeto de estudo, ou seja, poder apropriar da palavra enquanto meio de interação. A proposta do saber ler e escrever na L2, praticar o surdo na memorização de nomenclaturas, regras e definições, arrolada em programas de ensino. O aluno discursa de uma forma metalinguística em provas e exercícios, mas não transfere esse pseudoconhecimento para a formulação do seu pensamento por escrito. É uma maneira de respeitar a evolução do conhecimento e da natureza do raciocínio em seu devido tempo pelo indivíduo surdo. É imprescindível que o aluno tenha a língua em suas mãos com sentimento e com a razão. Ele usa a palavra, observa esse uso, e o professor vai acentuando esse acesso e aprofundamento a ela, lenta e atentamente. Esse caminho será longo. Essa é a condição para a língua ser um objeto de sistematização e aprimoramento: é preciso colocar palavras para que haja desempenho linguístico sujeito a comportamentos e hábitos, favorecidos pelos estímulos externos.

Ao observar as produções de cinco alunos surdos, reunidos em uma turma de inclusão, em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, surgiram os seguintes questionamentos:

- a) Considerando a dificuldade dos alunos surdos em função da implicação mútua entre LS e LP, que estratégias o professor pode adotar para melhorar a escrita de alunos surdos nesses aspectos?
- b) A ordem da combinação da palavra na estrutura dificulta o entendimento da produção escrita do indivíduo surdo?
- c) A omissão de conectivos, determinantes, desinências verbais, entre outros elementos da gramática na escrita do surdo compromete a produção de sentido de seus textos?
- d) Qual a importância da aquisição da LIBRAS como língua 1 (L1), e como ocorre a aquisição do Português como língua 2 (L2) pelo indivíduo surdo?

Para responder estas questões, foi desenvolvido um estudo com fundamentações teóricas e pesquisa de campo, através de coleta de produções escritas de estudantes surdos,

não oralizados, incluídos em sala de aula do Ensino Regular além de viverem experiências escolares antes e depois de terem conhecido a LIBRAS.

Este trabalho teve apoio de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), garantido pela Legislação “Em busca de garantir a permanência efetiva dos sujeitos surdos no ensino regular, em contextos de educação inclusiva, surgem propostas que visam à presença de apoios específicos, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais da educação” (Lei 10436/2002).

1.1 Justificativa

Os estudantes surdos possuem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sistema manual que representa a ortografia da linguagem oral, há também os sinais que são códigos representados pela configuração de mão. A estrutura da língua de sinais faz dessa língua uma modalidade diferente da estrutura da Língua Portuguesa. Por exemplos, alguns aspectos são classificadores, pictóricos ou ideogramáticos.

A preocupação pelo fato de alguns professores corrigirem as produções escritas de surdos, considerando a falta de algumas categorias funcionais da língua portuguesa uma falha que consiste na escrita, desconsiderando a L1 do estudante, bem como sua deficiência.

Os exercícios que são propostos pelo professor normalmente não são retirados do livro didático referente à série do aluno. Infelizmente, o livro traz muitas tarefas que não resolvem as expectativas dos surdos. No mercado, há poucos exemplares que contemplam a inclusão do ensino regular, o que leva o professor a estratégias de preparar um material que o auxilie nessas aulas. O profissional que trabalha com alunos deficientes, tem que ter conhecimento a respeito da deficiência e dos aspectos limitadores da aprendizagem, além de carinho, paciência, sensibilidade e amor ao próximo, para exercer um trabalho que agregue conhecimento das duas línguas, L1 e L2. Com relação a adequação de materiais e atividades ao contexto e perfil dos alunos, exigirá desses professores um tempo maior para preparar as aulas.

Uma das características inerentes ao professor é a criatividade; é necessário pensar em atividades e propostas baseadas no ensino comunicativo destinado à participação do surdo na L1 e na L2. Entretanto, os estilos e recursos podem ser feitos através da palavra ou nas frases com a ajuda da gramática, pelo conjunto que compõe essa língua tornando-a construída em

sua composição, com estruturas que farão com que haja interação afetiva no ambiente escolar, com a oportunidade de comunicação, de forma escrita ou gestual.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com a profa. Dra. Sueli Fernandes, (2006, p. 06), “[...] Sabe-se, sem sombra de dúvidas, que é perfeitamente possível que os surdos mergulhem no mundo da leitura e da escrita por processos visuais de significação que têm na língua de sinais seu principal elemento fundador”.

Disso decorre que essa discussão envolve letramentos para surdos, já que estão envolvidas reflexões sobre duas línguas e não apenas sobre a língua majoritária. Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais.

Quanto ao que se percebe, para aprender o português escrito, nesse sentido, basta haver a interação entre a língua de sinais e a língua portuguesa, refletindo sobre os aspectos de coesão textual em interface com a semântica. A Língua de Sinais possui uma dimensão visogestual que entra na interação com a linguagem escrita, diferente dos ouvintes que escrevem a língua que falam em uma língua gestual, sem sons e precisa escrever em uma língua que faz interface com a oralidade.

De acordo com Kant (1996, *apud* SCHELP, 2009 p. 3037):

As crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos.

Pensando nessa interface, entende-se que é natural sua aplicação para os indivíduos ouvintes em aquisição da linguagem, uma vez que eles reconhecem a língua materna nos primeiros meses de vida até a fase de irem para escola ao ouvir os adultos e na interação com eles ao demonstrar algum tipo de indagação ou respostas, ainda que rudimentares. Agora, os indivíduos surdos vão cedo para escola em busca de aprender sua primeira língua, que infelizmente, muitas vezes, esta só é aprendida na escola, quando a mesma lhe oferece um instrutor adulto que possa conduzir seu aprendizado.

A estrutura gramatical da LIBRAS é organizada em parâmetros que estruturam sua formação nos diferentes níveis linguísticos. A respeito dos principais parâmetros denomina-se ponto de articulação, deslocamento, ou seja, o movimento da mão e do braço no espaço

durante a realização do sinal. A expressão facial, configuração de mão e o movimento do corpo podem determinar ou diferenciar os significados dos sinais. Além de ser constituída por um conjunto de gestos utilizados para representar a língua oral, apenas sinalizando-a.

<u>LIBRAS</u>	<u>Português</u>
EU TRABALHAR FEIRA	“eu trabalho na feira”
EL@ TRABALHAR FEIRA	“ele/a trabalha na feira”
EL@ TRABALHAR FEIRA	“eles/as trabalham na feira”.
CASA SEU PERTO ME@	“Sua casa é perto da minha”
MINERÃO PERTO CASA SURD@	“O Mineirão é perto da casa do surdo”
RATO PEQUENO COR PRETO PERIGOSO	“O ratinho preto é perigoso”

Um dos recursos da L1 é o uso dos classificadores descritivos que consistem em descrever, visualmente, elementos tais como forma, tamanho, textura, paladar, cheiro e sentimentos do material, do corpo das pessoas e dos animais.

A dactilologia é muito utilizada por surdos e ouvintes com propósitos diversos, todos comunicativos, para representar nomes de pessoas ou de localidades que não têm sinais equivalentes na LIBRAS.

A partir dessa constatação, o professor preparará exercícios sobre essa matéria e, antes de os alunos executarem os mesmos, o professor explicará, novamente, o emprego correto do que precisa ser melhorado, dando exemplos a partir de um texto escrito por eles no quadro, utilizando os recursos necessários.

Na escola pública, são matriculados todos os tipos de alunos, a legislação prega uma lei em que todo indivíduo possa ter direito à educação, independente de sexo, cor, renda, deficiência, entre outros. Só que, o que é visto na escola, são inúmeros alunos incluídos, mas, lamentavelmente, muitos professores sem experiência para lidar com essas pessoas e suas demandas específicas. Quando um aluno surdo chega à escola, demanda um tempo maior para que a instituição consiga um profissional que saiba lidar com LIBRAS. Devido a essa incompletude, o ensino para o surdo torna-se muito mais difícil. Diante dessa situação, é necessária a presença de intérpretes/tradutores para que seja repassado, a esses discentes, a sua língua materna (LIBRAS) e, ao mesmo tempo, seja intercalada, junto com as disciplinas da escola, a língua portuguesa. Assim, a escola precisa adaptar o material que facilite

escolarizar o aluno surdo; então, fica a critério de cada professor a apropriação de atividades que incluam os conteúdos que são passados para os alunos ouvintes. A realidade que os surdos vivenciam na escola não é fácil. Entretanto, nem sempre todos os professores lhes dão a atenção necessária; constantemente, eles esquecem de preparar exercícios específicos para tais alunos. Nesse momento, o intérprete/tradutor concentra-se no seu papel solidário e se torna cúmplice na inserção, do processo e no efeito de aprender.

Segundo Wilconx (1994, p. 112-115), “a educação de surdos conseguiu impor a idéia de que o mundo dos surdos é um mundo incompleto, *“um mundo escuro e silencioso”*, que se opõe a um mundo *“brilhante e adorável”*, onde os surdos podem apreciar a convivência com o ouvinte”.

Embora, na atualidade, os surdos sejam pessoas que estão em busca de uma maior aceitação na sociedade, a interação que exercem com os ouvintes é muito difícil, porque quem ouve enxerga o surdo como “diferente” e não um igual.

Na sala de aula, todos os alunos ouvintes estão tendo o acesso ao ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Depois disso, o ouvinte aprende a Língua de Sinais e começa a se relacionar com o surdo. Há, então, uma comunicação recíproca possibilitando o crescimento de ambos. A socialização tem capacitado o surdo para a comunicação e inserção no ambiente escolar regular. Com a aproximação do aluno surdo com o ouvinte, a utilização da leitura e da escrita proporciona à criança surda as mesmas habilidades que um ouvinte em sua língua nativa, pois, na maioria das vezes, a família não sabe lidar em casa com a língua de sinais, ou seja, não há comunicação; por isso o desenvolvimento da criança se torna mais difícil.

Nas categorias gramaticais da língua estão relacionadas informações expressas nas desinências dos verbos, outras com o uso de palavras desconhecidas como advérbio, ou outras são dadas e subentendidas na própria estrutura do texto.

De acordo com Celso Ferrarezi Jr. (2008, p. 97):

Em brasileiro, os advérbios constituem uma categoria de palavras semanticamente muito complexa. Nem sempre o advérbio é uma característica óbvia para os alunos, pois, além de suas relações com os verbos, ele mantém relações sintáticas com adjetivo e com os próprios advérbios.

Todas as ações são vistas pelas pessoas como eventos complexos, que podem ser realizados de diferentes formas. Infelizmente, o que parece bem pouco estudado na escola e nos campos da gramática do Português brasileiro poderia ser explorado mais vezes para o entendimento dos surdos.

Por conta da impossibilidade de referenciais auditivos com a língua portuguesa oral, por imersão, é na escola que o primeiro contato sistemático com a língua portuguesa ocorrerá. É nesse espaço que pela vivência com textos variados, desde a educação infantil, a escrita passará a ter sentido.

Para Bagno, (2005, p. 16)

Como a educação ainda é privilégio de muito pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece a margem do domínio de uma norma culta. Assim, da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua.

Essa é uma realidade da qual se faz necessário estar cientes, o acesso a língua portuguesa para o surdo é a escrita. Para os surdos, aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa, uma via de mão única, apenas por meio da visão reproduz a sonorização nas mãos.

O ensino didático deve ser resgatado para a unidade do pensamento. Nesse caso, Antônio Gil Neto, (1996, p. 27), diz que:

A leitura, a produção de textos e a análise da linguagem são divisores de águas. No mesmo fluxo, são momentos distintos que se revelam e se completam uns nos outros. Revelam-se entre si. E se retomam e se complementam. É a unidade na diversidade. Ler, escrever, refletir sobre o lido e o escrito e sobre os fatos lingüísticos que os constituem são características próprias de quem quer se apropriar da leitura e da escrita. E da língua.

Um texto produzido para que seja entendido, muitas das vezes nos remete a buscar outras leituras para a sua própria compreensão ou produção. Fazer inferência, retomando a outros textos, num paralelismo constante.

Segundo Bagno (2004, p. 59):

Também não quer dizer simplesmente levar o aluno a conhecer todas as regras padronizadas, a familiarizar-se com elas, para saber aplicá-las com precisão e adequação. É muito mais que isso. Sou a favor de um ensino crítico da norma-padrão. E para empreender essa crítica, é necessário despejar sobre o pano de fundo homogêneo da norma-padrão clássica a heterogeneidade da língua realmente usada. Para isso, a escola deve dar espaço ao maior número possível de manifestações lingüísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas, etc.

Assim como Mattos e Silva (1995, p. 37), propõem-se também “uma pedagogia voltada para o todo da língua e não para algumas de suas formas”.

Conforme diz Lebedeff (2006 *apud* LOPES; THOMA, 2004, p.134):

Nesse sentido, para as crianças surdas que vivem em ambientes ouvintes, a possibilidade de participarem de atividades de letramento é muito limitada. Essas crianças precisam ter familiares que aprendam língua de sinais ou conviver com a comunidade surda, de modo que surdos adultos contem histórias para elas.

O que deve ser oferecido para as crianças surdas são práticas de letramento para que, quanto mais cedo possível, possam ter um desempenho linguístico favorecido pelos estímulos da parte de seus familiares, que devem aprender a Língua de Sinais para possibilitar-lhes a capacidade de ler e escrever a segunda língua.

É como afirma Magda Soares (2003, p. 31):

Assim, ler, sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos.

De acordo com Botelho, (1998, p. 62):

Os surdos não têm tido esse aprendizado e a preocupação com o aspecto formal da linguagem oral assume uma centralidade tamanha que impede a compreensão de aspectos essenciais à constituição da linguagem. Ao recorrer ao contexto, muitas vezes, os surdos não conseguem entender o texto devido à falta de vocabulário.

Segundo Soares (2005, p. 36):

Grande parte dos estudantes surdos não têm letramento, implica em saber ler, escrever e fazer uso competente e freqüente da leitura e da escrita, mudando seu lugar social, seu modo de vida em sociedade, que faz com que ele se insira na cultura da comunidade onde vive.

A ausência do estímulo auditivo interfere na produção escrita do surdo tanto quanto as pesquisas indicam que há influência de qualquer outra primeira língua sobre as práticas linguístico-discursivas em língua portuguesa.

2.1 Atividades trabalhadas em sala

Para realizar o objetivo dessa pesquisa, serão mostrados exemplos de atividades que normalmente são trabalhadas em sala de aula com os alunos surdos. O professor dá a explicação, seguindo um modelo escrito no quadro e, logo em seguida, os alunos praticam o que aprenderam em sala de aula. Para os alunos surdos que desejam é oferecido no contraturno um atendimento educacional especializado, que consiste em reforçar as práticas das atividades anteriormente dadas em sala; os demais, que se recusam a esse reforço, vão embora para casa.

Atividade 1

Conjuguem o verbo de acordo com o sujeito.

- a) Joana *levou* o filho à escola ontem. (Levar);
- b) Carlos e Júlio *consertam* o carro agora. (Consertar);
- c) O Brasil *aumentou* muito sua população nos últimos anos (Aumentar);
- d) Hoje eu me *levantei* às seis horas da manhã. (Levantar);
- e) Amanhã eu *farei* atividades escritas. (Fazer).

Percebe-se que esse tipo de exercício é muito tradicional, a proposta do professor não ajudou a melhorar as formas verbais que ainda são muito confusas para o surdo, pois estes raramente conjugam verbos, e, além disso, é quase impossível combinar corretamente a sequência dos tempos verbais compostos. Também pode-se dizer que são raríssimas as vezes em que os tempos verbais dos modos subjuntivo e imperativo são utilizados. Certas descrições que os surdos costumam fazer mostram que conhecem mais as formas verbais do modo indicativo, mas não dominam o uso correto dessas formas, e possuem uma maior dificuldade com as formas do subjuntivo. Lembrando novamente, que isso pode implicar uma interferência da LIBRAS na sua interface com a Língua Portuguesa, que é uma língua flexional.

Atividade 2

No lugar dos espaços vazios preencha com [mais] [mas] ou [más]:

- a) Pedro estuda, mas não aprende;
- b) Vendeu mais livros neste mês que no anterior;
- c) Bonitinha, mas ordinária;
- d) A população pede mais escolas;
- e) Dizem as más línguas que ele vai ser o nosso prefeito.

Já, a segunda atividade diz respeito às diferenças entre [más], [mas] e [mais], acredita-se que, a intenção da professora foi válida, pois os alunos fazem muita confusão em diferenciar essas palavras no momento em que escrevem. Houve uma aula antes para esclarecer a distinção entre essas palavras, visando fixar e facilitar, na prática, a colocação certa das palavras, por meio de exercícios.

Atividade 3

Copie o texto e responda as seguintes questões:

Vira-lata salva menino de ataque de *Pit Bull*.

Cadela evitou que seu dono fosse devorado.

Uma das coisas mais espantosas que já vi foi o ataque de um cão da raça *Pit Bull* que quase matou um menino de seis anos em Campos, ontem. Até onde eu soube L.T.M.* estava chamando, *Holf* escapou e começou a morder sua cabeça, chegando a arrancar um pedaço do couro cabeludo. O menino só escapou com vida porque sua cadela, a Catita, enfrentou o *Pit Bull*. Foi o suficiente para que o menino fosse retirado dali, com a ajuda do dono do *Pit Bull*.

Lucas foi levado ao Hospital Ferreira Machado. O menino também sofreu cortes do lado esquerdo do rosto e escoriações nos braços e pernas. A “heroína” Catita, uma vira-lata, também saiu bastante ferida da luta. O menino e sua cadela estão fora de perigo.

O estudante de Direito R.V.V., 23, disse que a fuga do cão foi um acidente. Ele contou que estava saindo de casa com sua bicicleta quando sua cadela, também da raça *Pit Bull*, escapou. Preocupado com a cadela, Rodrigo acabou esquecendo o portão aberto – tempo suficiente para *Holf* fugir.

Não fosse a vira-lata, provavelmente Lucas teria sido devorado. Dizer que tudo não passou de um trágico acidente é tirar a responsabilidade do dono. Quem decide ter uma fera dessas em casa, deve, no mínimo, cuidar para que ela não ataque inocentes.

Jaqueline Peixoto Barbosa – (Livro Trabalhando com os gêneros de Discurso)

Responda:

1) Procure no 1º parágrafo:

a) Quem?

Cão da raça Pit Bull.

b) Fez o quê?

Quase matou um menino de seis anos.

c) Onde?

Em Campos, no Rio de Janeiro.

2) Procure no 3º parágrafo: Porque o cão *Holf* fugiu?

O cão Holf fugiu porque seu dono Rodrigo acabou deixando o portão aberto.

3) O que você achou da atitude do dono do *Pit Bull*?

Resposta pessoal do aluno.

A terceira atividade é um texto do gênero jornalístico, expõe de maneira descritiva o acontecimento de um acidente, que envolve uma criança de seis anos de idade, um cão da raça *Pit Bull*, uma cadela Vira-lata e Rodrigo. Os exercícios de interpretação de texto, com textos da atualidade provoca nos alunos a curiosidade em querer ler e executar as tarefas, embora essas sejam de recortar e colar. Nesse caso, ainda são muito comuns, pois não induzem o

aluno a pensar e fazer inferências com seus conhecimentos prévios. Porém, verificou-se que não restou nenhuma dúvida naqueles que conseguiram assimilar o que leram.

Para facilitar a preparação de atividades para a turma dos surdos, o professor teve a iniciativa de trabalhar em suas aulas com o livro “O Leiturão - Jogos para despertar leitores” de Maite Alvarado, da Editora Ática. A intenção é fazer o aluno aprender o vocabulário brincando com imagens que os exercícios trazem. A sugestão da professora foi aplicável e de bastante valia para o ensino do português, pois propiciou ao surdo a ampliação de seu vocabulário. Mas, ainda não tirou a preocupação da causa principal dos desvios gramaticais que são manifestados nas produções escritas dos alunos surdos, ou seja, há ainda interferência da língua de sinais na sua produção escrita e esses aspectos não são enfatizados.

2.1.1 Análise das escritas dos alunos pesquisados

Em uma das aulas, foi pedido que os alunos construíssem um texto opinativo, relatando o modo como ocorriam as enchentes na sua cidade. Foi possível coletar alguns exemplos aplicados em sala. (ANEXO A - Textos originais)

Podem-se visualizar alguns trechos dos textos selecionados, nos quais são mostradas certas dificuldades do estudante surdo em usar em seu vocabulário, artigos, frases claras, tempos verbais, gênero, preposições, pontuação, letras minúsculas em começo de frase; falta de conectivos, ortografia incorreta e inexistente, repetição de palavras e outras práticas de linguagem não compatíveis com a norma culta da língua.

1º Exemplo:

Numa das frases, o aluno surdo, querendo expressar “O que pode causar uma enchente, são, entre outras coisas: jogar lixo, papel e outras coisas nas ruas ou bueiros,” o aluno expressou-se da seguinte forma:

“A enchente

História estava passado muito, forte enchente. triste como difícil. como enchente não jogar lixo muito evitar coisa papel ou legumes...”

2º Exemplo:

“Enchente

Belo Horizonte, sempre aconteco o enchente porque talvez pessoal fazendo jogar lixo rua vai nojo cheio entre ar proximo nuvero vai começa chuvoso mais forte por antes jogar lixo, água ir não consegue vai ficar lixo não deixar-lixo. ficar água. muito começa nojo sujo inho ir Belo Horizonte tudo cidade água sujo casa tem dentro água coisa perdeu televisão, computador, quanto sujo, gelada, banheiro ficar vai sujo talvez não consegue lavando então... família vai choro ou trizte.”

3º Exemplo:

“Programa de Enchente

Em Belo Horizonte proclamou sobre o enchente tem o problema da população é não consciência, porque a população joga o saco de lixo, refrigerante, copo descartável, papel, etc... A falta de consciência.

A cidade é Belo Horizonte da programa de enchente vai perder o rio, a rua, o apartamento, o prédio, a loja, a casa toda o planeta sua vida. Já esqueceu de respeita sobre o lixo da prática é muito importante.

Para que respeita e cuida a planeta todo o mundo sua vida?”

4º Exemplo:

“Água Enchente

Eu via a minha cidade acontece só de vez em quando porque a maioria da popularidade não têm responsabilidade tratar a lixeira, água e etc desprezam muito não têm importância na rua. Muita gente falando a água enchente porquê?”

5º Exemplo:

“Enchente em Belo Horizonte

[...]Porque enchente tem sujo por exemplo rato morto o que acontece a gente entrar a água e pega a doença e pode morrer qualquer hora. Não tem como fugir por que as pessoas tem medo pegar doença ou morrer. Mas infelizmente.”

Ao analisar dados de produção escrita de alunos surdos percebe-se a existência de algumas dificuldades resultantes de *déficit* em algumas categorias da escrita, bem como de

sua deficiência auditiva. A língua de sinais possui uma dimensão viso-gestual que entra em interação com a linguagem escrita, diferente dos ouvintes que escrevem na língua em que falam. O que acontece com o surdo é diferente: ele fala numa língua gestual-espacial, sem sons numa modalidade outra, então, precisa escrever em uma língua que faz interface com a própria oralidade.

3 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada no presente trabalho buscou entender como ocorre o processo de produção escrita dos estudantes surdos bilíngues. A coleta de dados foi efetuada através de produções escritas de cinco estudantes surdos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que têm turma de alunos surdos não oralizados, ou seja, que não se utilizam da linguagem oral articulada para efetuar comunicação e, sim da Língua Brasileira de Sinais, também, com alguns alunos que perderam a audição, após o nascimento e passaram pela experiência de serem incluídos nessa sala, sendo que alguns destes já conheciam e dominavam a LIBRAS e outros só vieram a conhecê-la no transcorrer do processo de escolaridade.

Os participantes foram orientados a construírem um texto opinativo, relatando o modo como ocorriam as enchentes na sua cidade. Foi relevante para fundamentar e facilitar o aprendizado e a compreensão do quanto a LIBRAS refletem nas produções escritas da Língua Portuguesa pelos alunos surdos.

Para análise dos dados obtidos, os textos foram escritos, fundamentando-se as experiências dos entrevistados.

3.1 Contexto

O trabalho de pesquisa de campo foi desenvolvido em uma Escola Municipal da cidade de Belo Horizonte, na capital de Minas Gerais. É uma escola de Educação Fundamental - Ciclo III.

Existe, e está funcionando no município desde 1979 e mantém o Ensino Regular e o Atendimento Pedagógico Especializado na área da Surdez com 01 turma de surdos desde o ano de 2010, inclusive atende alunos de outras regiões.

Na escrita dos doze estudantes, percebe-se que, quatro deles não possuem a L2 ainda, dois foram alfabetizados antes de perder a audição. Restando seis alfabetizados na L2, tendo como L1 a LIBRAS. Por esse motivo, foram selecionados textos de cinco alunos, surdos desde o nascimento, para fazer essa pesquisa.

Essa turma formou no final do ano de 2012, quando foi transformada em sala regular mista com um número reduzido de alunos surdos. O fato de ingressarem no Ensino Regular trouxe muita expectativa à escola, aos alunos, e à suas famílias.

Havia muita insegurança, pois matriculá-los numa escola de ensino regular era uma experiência totalmente nova. Relataram que era a primeira vez que seus filhos estudavam numa escola que acolhiam a todos sem diferenciá-los.

Contudo, apesar das incertezas advindas dessa nova realidade, os surdos foram recebidos pelos professores, intérprete, instrutor e colegas do Ensino Regular.

No começo não foi fácil, mas à medida que os professores foram recebendo orientações específicas em relação às especificidades da surdez, compreenderam como atender a esses alunos em sala de aula.

Os obstáculos se concentram no momento da Redação e disciplinas que consistem a Leitura e escrita em Português, pois muitos alunos não têm a fluência da segunda língua o suficiente para contemplá-los no momento que o professor transmite os conteúdos.

Cabe aí, o trabalho do AEE (Atendimento Educacional Especializado), mediando a comunicação e a aprendizagem dos alunos no contra-turno. Através da ponte, sala de aula e sala de recursos, foi oferecido um reforço escolar de alguns conteúdos do ensino regular com a ajuda do instrutor; além de orientações com o Curso Básico de LIBRAS, como meio de minimizar as dificuldades dos professores, família, funcionários e alunos ouvintes que encontram no momento de comunicação com o surdo.

Na sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), que funciona na mesma escola, os alunos são atendidos por um período de duas horas, de duas a três vezes por semana, para atendimento individualizado e em pequenos grupos que são organizados a partir do nível escolar de cada aluno, observados através de diagnósticos pedagógicos. Por motivo de o dicionário pertinente estar ganhando novos sinais, é necessário que aprendam estes. Dos doze, apenas cinco estudantes frequentam o AEE: são estes os que se destacaram quanto ao melhor rendimento e capacidade que possuem em relação à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa escrita.

3.2 Participantes

Participaram da pesquisa cinco alunos surdos, do Ensino Regular da Rede Municipal de Ensino da cidade de Belo Horizonte, que têm turma de inclusão de alunos surdos, que já conheciam ou que vieram a conhecer a LIBRAS no decorrer do processo de escolaridade.

3.3 Materiais

Para realizar a coleta de dados foram usadas folhas com pauta, lápis, borracha, apontador, canetas esferográficas e computador.

3.4 Instrumentos

As informações foram obtidas através de instrumento qualitativo de maneira escrita: Produção de Texto. Seus relatores foram cinco alunos surdos fluentes na LIBRAS ou que vieram a conhecê-la no transcorrer do processo escolar.

Os textos foram construídos a partir do conhecimento de mundo de cada participante, embora a análise do problema e dos objetivos dessa pesquisa tenham se concentrado na dificuldade apresentada em textos produzidos por surdos e a implicação mútua entre a LS e LP.

Optou-se pelo apontamento de análise em algumas categorias, como o uso de conectivos e determinantes, ausência/presença de desinências e de tempos verbais, concordância e os complementizadores *que, qual, se, para*, entre outros que são peculiares em sua estrutura sintática.

3.5 Procedimentos

Todos os alunos que participaram foram informados sobre as finalidades e procedimentos da pesquisa e que suas identidades seriam mantidas sobre sigilo caso houvesse o consentimento de ser voluntário.

O local da coleta de dados dos alunos foi própria escola, numa sala onde funciona o AEE (Atendimento Educacional Especializado), em horários flexíveis de acordo com cada participante, produziram seus textos de próprio punho, e depois, alguns trechos foram selecionados, em seguida digitados.

Os alunos fizeram as produções textuais na própria sala de AEE, sobre o domínio da LIBRAS, transcreveram para o papel a escrita em Português, acrescentando seus conhecimentos à cerca do tema proposto.

Após a produção textual, iniciou-se a análise de dados, identificando os seguintes problemas nos textos dos alunos surdos:

- a) Ausência sistemática de conectivos;
- b) Ausência de desinências verbais;
- c) Ausência de elementos de ligação;
- d) Ausência de preposições e determinantes;
- e) Pobreza de vocabulário;
- f) Problemas no uso de advérbios e modalizadores.

A análise dos textos realizou-se seguindo a ordem dos problemas estruturais e linguísticos das redações entre Língua de Sinais e Língua Portuguesa. A cada problema encontrado, levantou-se o questionamento gerador deste estudo, foram feitas análises fundamentais através de estudos e pesquisas dos autores relacionados neste trabalho.

3.6 Descrição e análise dos dados

Uma das maiores dificuldades que surgem na escrita e leitura de surdos em situação de aprendizagem de Língua Portuguesa diz respeito à tentativa de justapor as estruturas de

LIBRAS e do português. O surdo, ao se deparar com um texto, sinaliza-o linearmente, palavra por palavra e quando desconhece a palavra, salta-a e prossegue a sinalização. Não há clareza do que está sinalizando; então, o texto vira português sinalizado, o letramento não surte o efeito desejado; decodificar ou codificar a grafia, não é o suficiente para que se compreenda o que se está lendo ou escrevendo.

Certamente, isso acontece devido à prática de leitura ainda ser da forma bimodal²: a estrutura da LS não combina com a estrutura da LP. Ao se produzir “sinais na fala”, o contexto não é bem sucedido, exige um esforço maior daquele indivíduo surdo para que possa entender o que está sendo dito.

O ato de escrever não é tão simples como parece para o surdo, pois ele não possui a audição: ele associa sua escrita à língua de sinais e organiza os sintagmas sem artigos e conectivos; além disso, não flexiona o verbo. Entretanto, é possível construir o sentido de seus textos por meio de hipóteses ou de marcas que possibilitem a interpretação.

Ao analisar os dados coletados da produção escrita dos alunos surdos, percebe-se a existência de algumas dificuldades em algumas categorias, como uso de conectivos e determinantes, ausência de desinências e de tempos verbais, concordância e os complementadores *que, qual, se, para*, entre outros que são peculiares em sua estrutura sintática.

Descreve-se abaixo, um breve detalhamento de problemas encontrados nos trechos dos alunos surdos:

Exemplos:

1) Ausência de conectivos.

“[...] como enchente não jogar lixo muito evitar coisa papel ou legumes...”

“[...] água ir não consegue vai ficar lixo não deixar-lixo”

“[...] pessoal fazendo jogar lixo rua vai nojo cheio entre ar”

²*Bimodal* - pressupõe o uso concomitante do português oral e da língua de sinais na comunicação com os surdos. Seu uso gera uma situação de acomodação, uma vez que a sinalização é dependente e subordinada à estrutura sintática da língua portuguesa. Segundo BOTELHO (2002, p. 122), a prática bimodal traz como implicações negativas ao contexto interacional a baixa existência em relação à forma lingüística ao supervalorizar-se apenas o conteúdo e a deformação da enunciação pelo ajuste entre fala e sinais, gerando omissões, supressões e invenções por parte do ouvinte.

As conexões que há nas frases acima estão com o uso inadequado, dá ideia de sentido contrário e compromete a leitura. Semanticamente por meio de sintagmas conectivos não há integração.

2) Ausência de desinências verbais

“[...] ficar água. muito começa nojo sujo inho ir Belo Horizonte”

As desinências verbais não indicam as flexões de número e pessoa e de modo e tempo dos verbos. Caracteriza os verbos na forma verbal do pretérito imperfeito do indicativo da 1ª conjugação **ficar** e 3ª conjugação **ir**.

3) Ausência de elementos de ligação

“[...] triste como difícil. como enchente não jogar lixo muito evitar coisa papel ou legumes...”

“[...] banheiro ficar vai sujo talvez não consegue lavando então... família vai choro ou trizte.”

Para haver articulação das ideias, é necessário o encadeamento semântico e o encadeamento sintático (mecanismos que ligam uma oração à outra). A coesão (elemento da frase A retornado da frase B) é obtida, principalmente, através dos elementos de ligação que proporcionam as relações necessárias à integração. Nos trechos acima, observou-se que não há essa relação harmoniosa de orações e parágrafos em torno de um mesmo assunto (eixo temático).

4) Ausência de preposições e determinantes

“História estava passado muito, forte enchente. triste como difícil. [...]”

“Belo Horizonte, sempre aconteceu o enchente porque talvez pessoal fazendo jogar lixo rua [...]”

As ausências de preposições e determinantes significam que as orações estão sem os elementos essenciais, ou seja, o termo que sucede o regido. Portanto, não surtiu o que a preposição e determinantes significam, que é ligar substantivo a substantivo, verbo a substantivo, adjetivo a substantivo, advérbio a substantivo, etc.

5) Pobreza de vocabulário

“[...] proximo nuvero vai começa chuvoso mais forte por antes jogar lixo, água ir não consegue vai ficar lixo não deixar-lixo.”

“[...] pega a doença e pode morrer qualquer hora. Não tem como fugir por que as pessoas tem medô pegar doença ou morrer.”

As sentenças destacadas acima mostram a falta de léxico no momento do relato do texto. Percebeu-se que há repetição de palavras, muitas escritas de maneira incorreta, nesse caso, o que conta são as habilidades desses alunos no seu dia a dia, o quanto que lêem e escrevem.

6) Advérbios e modalizadores.

“Eu via a minha cidade acontece só de vez em quando [...]”

“[...] Mas infelizmente.”

“[...] Já esqueceu de respeita sobre o lixo da prática é muito importante.”

Os advérbios e modalizadores constituem uma categoria fluida que tendem em muitos casos a se adaptar as intenções comunicativas do discurso, é importante observar que as frases escritas acima possuem uma modalidade que rotula as características dos surdos, em expressões de valores, atitudes, emoções do locutor, escritas do jeito deles.

4 DISCUSSÃO

As análises apresentadas mostram que a escola precisa melhorar a metodologia para trabalhar com os indivíduos surdos. De acordo com os trechos de textos produzidos pelos estudantes pesquisados, falta-lhes vocabulário e letramento. É visto que as atividades de LP são elaboradas de acordo com o nível de conhecimento de cada aluno, principalmente numa classe extremamente heterogênea, onde os surdos encontram dificuldade de acompanhar os demais colegas. Considerando a capacidade linguística que envolve formas de falar diversas, como: linguagem gestual, padrão; enciclopédica, que se apresenta em diversas áreas do conhecimento; axiológica, que envolve saberes de crença e cultura e a praxe lógica, que exhibe diversos tipos de textos, alguns professores, juntamente com o intérprete/tradutor, aplicam o máximo de sua capacidade para dar conta de transmitir adequadamente a competência linguística a cada surdo.

Com relação ao léxico, Chomsky (1993) afirma que “língua interna, sistema computacional da faculdade da linguagem, funciona a partir do léxico, construindo representações estruturais possíveis de interpretação nas demais interfaces linguísticas.” Isso deixa evidente que a aquisição tardia da L1 pelos surdos, não garante bem a assimilação da L2. Isso ocorre, porque os alunos estão em níveis diferentes de construção da L1, em decorrência a vários fatores, deu-se o atraso escolar e aprendizado da L2.

Acredita-se que a prática da L2 pelo surdo deve ser adquirida não somente em sala de aula, mas em qualquer ambiente. Essa circunstância reforçaria o aprendizado da LP. Assim, à medida que as dificuldades forem detectadas, o professor corrigirá as tessituras dos alunos. De modo que, estes empreguem adequadamente os conteúdos gramaticais, cuja dificuldade se torna patentes, porque a estrutura da língua de sinais é diferente da estrutura da língua portuguesa.

4.1 Propostas de aplicação

Para desenvolver a aprendizagem dos surdos, é preciso contar com atividades alternativas, na intenção de ativar a capacidade visual e a memória desses discentes. Aprender a escrever é um processo que demanda tempo e estratégias, para que deem conta de decifrar

as letras: seria o mesmo que saber falar uma língua, haja vista que muitos ouvintes também não escrevem bem. Mas, aprender a escrever, para o surdo, é ainda muito mais difícil porque as metodologias voltadas para a redação levam em conta a fonologia da língua, fora de contexto e mecânica.

Segundo Grannier (2002, p. 50), “a alfabetização de surdos (em português) é uma questão complexa e, dependendo do grau de surdez do aprendiz, varia na duração do processo e na sua facilidade/dificuldade”. Nessas condições, a criança surda precisa utilizar dupla abstração: primeiro, as possibilidades de vínculos com a oralidade e, segundo, a interação com os interlocutores. Por isso, o desenvolvimento da escrita pelo surdo é complexo.

Proposta 1

Complete as frases usando os **verbos** adequadamente:

- 1) Depois que o sol se puser, haverão de suspender as atividades.
 - a) pôr – suspender;
 - b) por – suspenderem;
 - c) puser – suspender;
 - d) puser – suspenderem.

- 2) Não se deixe dominar pela solidão. Descubra a vida que há nas formas da natureza, preste atenção à transbordante linguagem das coisas e veja o mundo pelo qual transita distraído.
 - a) Descubra – presta – vê;
 - b) Descubra – presta – vê;
 - c) Descubra – preste – veja;
 - d) Descubra – preste – veja.

- 3) Se eles expuserem suas razões e mantiverem suas teses, não os censures.
 - a) expuserem – mantiverem – censura;
 - b) expuserem – mantiverem – censures;
 - c) exporem – manterem – censures;
 - d) exporem – manterem – censura.

Proposta 2

- a) Complete as frases com os pronomes relativos [que] [cujo (a) (s)] [onde] e [quem]:
- b) Este é o garoto cujas irmãs são gêmeas;
- c) Os convidados de quem você fala não vieram;
- d) Foram poucas as alunas que faltaram;
- e) A rua onde moro não é pavimentada.

1) Reescreva as duas frases, unindo-as com um pronome relativo. Siga o exemplo:

- a) Este é o garoto. Ela se encontrou com o garoto.
Este é o garoto com quem ela se encontrou.
- b) Eis o professor. Recebi um elogio do professor.
Eis o professor do qual recebi um elogio.
- c) Estes são os americanos. Rute viajou com os americanos.
Estes são os americanos com os quais Rute viajou.
- d) Estas são as crianças. Já lhe falei das crianças.
Estas são as crianças das quais já lhe falei.

Proposta 3

- 1) Preencha a lacuna com a preposição adequada, combinada ou contraída com o artigo, se necessário:
 - a) Todos são iguais perante Deus;
 - b) Carlos certificou-se de sua aprovação no vestibular;
 - c) Meu amigo não foi incluído na lista dos convidados;
 - d) Meu filho é muito cuidadoso com seus brinquedos;
 - e) O acidente causou um prejuízo avaliado em trezentos mil reais.

Proposta 4

- 1) Retire do bilhete abaixo, os advérbios que correspondem às classificações.

Oi Murilo!

Já recebeu o convite da festa da Juliana? Ela disse que vai ser muito legal! A turma toda vai estar lá. Será que eu poderia ir junto com você? A minha mãe não vai poder me levar. Ela disse que vai falar com sua mãe amanhã na saída do colégio.

Falô cara.

Até,

Pedrinho.

a) Advérbio de tempo;

Amanhã

b) Advérbio de intensidade;

Muito

c) Advérbio de negação;

Não

d) Advérbio de lugar.

Colégio

Proposta 5

1) Complete com os conectivos adequados os espaços em branco:

a) Você vai para casa, porém não se esqueça de estender as roupas;

b) João e Maria são irmãos;

c) Faltei a aula, mas fiz todas as tarefas;

d) Ela não vai, nem eu!

e) Eles virão aqui em casa. Portanto arrume as coisas no lugar!

2) Faça uma frase para cada conectivo:

a) portanto – As meninas adoram brincar de roda. Portanto temos que ir embora.

b) mas – Mas o nosso rio foi diferente

c) porém – Sônia foi ao supermercado, porém não fez as compras do mês.

d) e – José e Helena são casados.

e) nem - Não sei o caminho, nem nós!

3) Faça a Concordância Correta Rasurando o Verbo Incorreto:

a) [Assistiu-se / Assistiram-se] a belos filmes.

[Assistiu-se] a belos filmes. (preposição “a”)

b) [Cobrem-se / Cobre-se] botões.

[Cobrem-se] botões. (botões são cobertos)

c) [Bebeu-se / Beberam-se] vários copos de cerveja.

[Beberam-se] vários copos de cerveja. (vários copos foram...)

d) [Plantam-se / Planta-se] mudas novas.

[Plantam-se] mudas novas. (mudas novas são...)

e) [Vende-se / Vendem-se] a casa e [compra-se / compram-se] dois apartamentos.

[Vende-se] a casa e [compram-se] dois apartamentos.

Percebe-se que, para haver assimilação da estrutura formal do Português, o aluno terá que treinar inúmeras vezes a leitura e a repetição da escrita. Dessa forma, conseguirá adquirir na segunda língua escrita, sentenças que nunca produziram antes; as palavras e todas as orações serão absorvidas de maneira competente pelo surdo.

Outra atividade que poderia ser desenvolvida com bastante frequência pelos alunos, são as que envolvem o uso do dicionário. O professor, antes de trabalhar com a interpretação de texto, pedirá aos alunos para sublinhar, no texto, as palavras que não conhecem e, logo após, procurá-las no dicionário. Cumprida a tarefa, haverá uma explicação com a utilização do quadro e a mediação do intérprete/tradutor. É nesse momento que todos terão de prestar muita atenção, pois são vários os recursos que são utilizados para que possa ser transmitido com a clareza aquilo que o vocábulo significa. Sabe-se que a criança só aprende através da memorização de palavras e sentenças da língua; dessa forma, a transmissão de informação só será determinada, na execução dos exercícios propostos, a partir da escrita de frases curtas com as palavras encontradas, que lhes proporcionarão uma melhor fixação. Nesse caso, o aluno será interpelado, pelo professor, a responder através da Língua de Sinais e por escrito; só desse modo ele saberá se o aluno conseguiu processar bem os conhecimentos que lhes foram informados.

REFERÊNCIAS

ALVARADO, Maite; CUNHA, Maria Antonieta Antunes; ROLDÁN, Gustavo. **O Leiturão: jogos para despertar leitores**. São Paulo: Ática; Livros do Tatu, 1996.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** um convite à pesquisa. 4. ed. São Paulo: Parábolas Editorial, 2004.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2005.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso: relatar notícia**. São Paulo: FTD, 2001.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CHOMSKY, Noam. A minimalist program for linguistic theory. In: K. HALE; J. KEYSER (eds.) **View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1993.

FELIPE, T. A. **LIBRAS Em Contexto – Curso Básico: livro do estudante cursista**. Brasília: Programa Nacional à Educação dos Surdos; MEC; SEESP; 2001.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: SEED, p. 6. 2006. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letamentos+surdos_2006.pdf> Acesso em: 14 jan. 2013.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS E SILVA, Rosa Virgínia (1991): Diversidade lingüística e ensino de português: proposições comentadas. **Revista Internacional de Língua Portuguesa: Contradições no ensino de português**. São Paulo: Contexto. Salvador: EDUFBA. 1995.

GIL NETO, Antônio. **A produção de textos na escola**. São Paulo: Loyola, 1996.

SCHELP, Patrícia Paula. **Letramento e alunos surdos: práticas pedagógicas em escola inclusiva.** Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2923_1369.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Autêntica, 2003.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (orgs). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

WILCOX, Sherman. Struggling for a voice: na interactionist view of language and literacy in deaf education. In: STEINER *et al.* **Sociocultural approaches to language and literacy: an interactionist perspective.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ANEXO A - TEXTOS ORIGINAIS

A enchente

história estava passando muito,
 parte enchente. Triste como difícil.
 como enchente não jogar lixo
 muito evitar coisa papel ou legumes.
 não posso por causa como ok
 perigoso enchente mas tem
 casa cair to cozinha sua muito
 estava passando como to enchente
 casa também avocada floresta
 carros abacou bateu metros uchi.
 estava passando porque Deus
 precisa rezar pesada oração
 aquele Deus pe' Deus
 famílias amores
 Deus todos
 amores
 rezar ok
 amores. ok

"Enchente"

Belo Horizonte sempre acontece o enchente porque talvez ^{por causa} ~~por causa~~ ^{da} ~~da~~ sua vai muito chio entre as primeiras nuvens vai começa chover mais forte por antes ~~da~~ ^{da} água ~~para~~ para ir rio ante lizo muito, água ~~ia~~ ~~ia~~ não consegue vai ficar lizo não deixar-lizo. ficar água muito começa muito sujo indo ir Belo Horizonte tudo cidade água sujo casa tem dentro água lizo perde televisão, computador, quanto sujo, gelada, baskins ficar vai sujo talvez não consegue lavar então família vai choro e triste.

Enchente ~~é~~ ~~é~~ ficar demora água, fácil mais sol forte quente água acabou... depois lizo ~~de~~ ~~de~~ de novo começa enchente Estender.

"Programa de Ambiente"

Em Belo Horizonte proclamam sobre o ambiente tem o problema da população é não consciência porque a população joga o saco de lixo, refrigerante, copo descartável, papel, etc... a falta de consciência.

A cidade é Belo Horizonte do programa de ambiente vai perder o rio, a rua, o apartamento, o prédio, a loja a casa toda a planeta sua vida. Já exigiram de respeito sobre o lixo do praticas é muito importante.

Para que respeito é tudo a planeta todo o mundo sua vida?

A planeta da importância dominante a água limpa, depois a água é suja perde tudo, não posso jogar o lixo que utilização a lixo na rua. A falta de respeito da população organização do programa de ambiente evita a ambiente para o mundo perder a sua vida. A pessoa despreza a igual sobre a programa de ambiente de não prespudo nada!

Porque ele preciso de pensar a consciência da sua casa é limpa comparação o outro a rua é suja não posso jogar sobre lixo.

A desigualdade da população da Prefeitura de Belo Horizonte organização do programa de ambiente que preciso de estimular. É melhor a pessoa do cargo é Assistente da Educação orientação de falar e anunciar a revista de ambiente. E também a pessoa paga a multa de lixo da educação mudamos o decreto lei do projeto da metodologia do ambiente é nova.

"Água Enchente"

Fu via a minha cidade acontece só de vez em quando porque a maioria da população não têm responsabilidade tratar a lixeira, água e etc desprezam muita não têm importância na rua. Muita gente falando a água enchente porquê? Jogaram muito na rua. Infelizmente acontece isso é absurdo eu quero a bem aqui na cidade precisa de nós para dar a moral para muita consciência.

Enchente em Belo Horizonte

Aqui em Belo Horizonte acontece muitos enchentes.
As pessoas não tem respeito jogar o lixo no rio e
isso prejudica as pessoas - perde a vida, a casa,
lá chorando já mataram as pessoas, e perdeu
tudo que ele tinha fome, comida e água como
as pessoas não beber e comer, Mas enchente levou
tudo que ele tinha, mas enchente mata as
pessoas, leva tudo comida, geladeira etc...
Porque enchente tem tipo por exemplo mata
muito o que acontece: a gente entrar a água
e pega a doença e pode morrer qualquer hora.
Não tem como fugir por que as pessoas tem muito
pessoas doença ou morrer mas impiedosamente.