

Produção de textos com deficientes auditivos sob a ótica de profissionais da área

Eduardo José Manzini
Maria de Fátima Vitorino

Como citar: MANZINI, E. J.; VIROTINO, M. F. Produção de textos com deficientes auditivos sob a ótica de profissionais da área. *In:* MANZINI, E. J. (org.). **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. p. 109-126
DOI: <https://doi.org/10.36311/2001.85-88390-06X.p109-126>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

PRODUÇÃO DE TEXTOS COM DEFICIENTES AUDITIVOS SOB A ÓTICA DE PROFISSIONAIS DA ÁREA¹

Maria de Fátima VITORINO²

Eduardo José MANZINI³

1 Introdução

As dificuldades encontradas pelos deficientes auditivos na produção de texto nos levam a pensar na importância de encontrar caminhos que nos façam entender como se dá o pensamento reflexivo e a ordenação seqüencial na criança surda. Como desenvolver esse pensamento fazendo-os chegar à construção de textos que apresentem coesão e coerência?

Estudos sobre a produção de textos de crianças surdas demonstram que ocorrem muitas inadequações na sua construção (Fernandes, 1989). Geralmente são textos pobres, com palavras colocadas de forma errada, e não passam a idéia do que o escritor deseja realmente expressar, dificultando a compreensão por outro leitor.

Manzini & Damasceno (1998) desenvolveram um estudo sobre produção de textos em classe especial e identificaram dificuldades semelhantes a outros pesquisadores da área (Souza & Mendes, 1987; Gesuelli, 1988; Fernandes, 1989; Rampelotto, 1993; Góes, 1996).

Dentre os pontos levantados pelos autores observou-se que a produção escrita do aluno surdo sinaliza que:

- 1) a seqüência de palavras desrespeita a ordem convencional da língua portuguesa; 2) os enunciados são compostos com predomínio de nomes que, por vezes, substituem os verbos; 3) o desempenho de alunos surdos mostra-se inferior ao de ouvintes em relação a indicadores de caráter sintático e semântico ou de amplitude lexical, revelando uma

¹ Trabalho apresentado ao final do Curso de Especialização em Educação Especial, convênio Unesp/Capes/Proesp, 1997/1998.

² Professora de Classe Especial para alunos com deficiência auditiva.

³ Docente do Departamento de Educação Especial – Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp – Campus de Marília, orientador do estudo.

tendência a restringir o texto à informação simplificada; 4) existe boa incorporação da ortografia, decorrente do refinamento da capacidade visual do surdo, exceto nas questões de acentuação; 5) observou-se limitação do léxico, impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios, uso inadequado de verbos, domínio pobre das estruturas de coordenação e subordinação e limitação de recursos para atender a modalidades de registro do discurso; 6) há baixa capacidade para recuperar proposições na atividade de recontar, diante de histórias simples e complexas; 7) os modos de construção do texto escrito sugerem que os sujeitos não demonstravam haver internalizado plenamente a própria estrutura narrativa; 8) ocorre uso inadequado ou omissão de preposições; 9) terminação verbal não corresponde à pessoa do verbo; 10) há inconsistência de tempo e modo verbal (sobretudo alternância inadequada de presente e passado e terminação incorreta para tempo e pessoa do verbo); 11) ocorre flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos; 12) ocorre uso incorreto do pronome pessoal do caso oblíquo (Manzini & Damasceno, 1998, p 97-98).

Esses pontos levantados constituem-se em um grande problema ao considerarmos o aluno surdo freqüentando classes comuns ou mesmo para a sua comunicação pessoal, visto que o escritor também se apropria do mundo da linguagem pela prática da leitura e escrita, sendo que esta última lhe confere poder de expressão e ação.

Escrever um texto é possibilitar contar novidades, cobrar pessoas, falar do assunto de que se gosta, explicar sentimentos. É abrir-se para um mundo de oportunidades e ações.

A criança surda, com toda a complexidade que enfrenta ao aprender o português, vê-se como impossibilitada de partilhar de atividades gratificantes e significativas em sua vida. Assim, favorecer para que o deficiente auditivo tenha competência para produzir textos é, no nosso entender, cuidar para que haja desenvolvimento dos aspectos semânticos, estruturais e escolhas lexicais da língua, de forma a nortear produções desejáveis.

Atualmente, dois profissionais têm um papel importante nessa tarefa: o fonoaudiólogo e o professor que atua com o aluno surdo. A formação desses profissionais tem íntima relação com a questão da aquisição da linguagem, no nosso caso mais específico, com a linguagem escrita. Saber

como esses profissionais vislumbram a produção de textos com alunos surdos é de grande importância para poder refletir sobre as concepções que norteiam essa atividade pedagógica.

Este estudo pretende constituir-se em mais uma oportunidade de reflexão sobre a produção de texto com deficientes auditivos. Assim, pretendemos, ao entrevistar fonoaudiólogos e professores especializados, identificar quais atribuições estes profissionais fazem sobre o tema produção de textos com o aluno deficiente auditivo.

2 Desenvolvimento do estudo

Participaram do estudo duas professoras que trabalhavam em classe especial para o aluno com deficiência auditiva e três fonoaudiólogas. As fonoaudiólogas atendiam em consultório particular, sendo que uma delas trabalhava em uma Associação de Surdos.

No Quadro 1, apresentamos algumas características dos sujeitos participantes do estudo.

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa.

Sujeitos	Idade	Profissão	Local de atuação	Tempo de atuação com o aluno surdo
S ₁	50 anos	Pedagoga	Classe Especial	24 anos
S ₂	26 anos	Fonoaudióloga	Consultório e Associação de surdos	1 ano
S ₃	25 anos	Fonoaudióloga	Consultório	4 anos
S ₄	26 anos	Fonoaudióloga	Consultório	5 anos e meio
S ₅	25 anos	Pedagoga	Classe Especial	5 anos

Podemos verificar no Quadro 1 que o tempo de serviço na atuação com o aluno surdo variou de 1 a 24 anos, sendo que no grupo predomina um tempo de experiência entre 4 a 5 anos. Podemos perceber que, quanto a idade, com exceção do sujeito S₁, as participantes têm idades próximas, por volta de 25 a 26 anos.

2.1 Procedimentos para coleta de informações:

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas, com prévia elaboração de roteiro.

Foram elaboradas oito perguntas sobre o tema *produção de textos com deficientes auditivos*. Com essas perguntas, buscou-se atribuições sobre a importância de o deficiente auditivo produzir textos, a importância da literatura infantil para essa produção, as dificuldades encontradas em relação à leitura e escrita e os recursos utilizados para produzir textos. Esse roteiro foi submetido à avaliação por um profissional da área de Educação Especial que sugeriu modificações na seqüência e na forma de apresentação das perguntas.

As professoras foram entrevistadas em suas próprias residências. Uma das fonoaudiólogas foi entrevistada na Associação onde trabalhava e as duas outras foram entrevistadas em seus consultórios. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas.

2.2 Análise das entrevistas

Após transcrever as falas advindas das entrevistas, foi feita uma leitura detalhada da transcrição para selecionar pontos importantes, destacando falas que se relacionassem com o objetivo proposto neste estudo. Foram identificados os seguintes temas:

1. Dificuldades na produção de textos;
2. Causas das dificuldades;
3. Importância de produzir textos: necessidade para integração no ensino comum e necessidade para o processo de comunicação;
4. Importância da literatura enquanto recurso para o ensino: preferência pelos tipos de estórias e estimulação para o desenvolvimento do processo de comunicação;
5. Recursos e procedimentos para produzir textos: recursos para produção de textos, procedimentos para produção de textos, procedimentos para lidar com vocabulário e procedimentos para lidar com dificuldades;
6. Colaboração do aluno ao produzir texto.

3 Resultados e discussão

A seguir, apresentaremos cada um dos temas identificados a

partir da análise, fornecendo exemplos das falas, para , posteriormente, discuti-las.

3.1 Dificuldades na produção de texto

Ao falar sobre a dificuldade em produzir textos, os participantes indicaram que o deficiente auditivo, segundo sua prática, apresentava *dificuldade sobre o entendimento global do texto (S₁)*, possuía um *vocabulário pobre (S₁)*, *exibia dificuldades de concordância na estruturação da frase (S₁)*, *dificuldade em verbos, pronomes, colocação de artigo (S₃)*. Para um dos sujeitos, o deficiente auditivo *fica prejudicado em tudo: parte afetiva, acadêmica, tem dificuldade enorme para se comunicar (S₂)*.

Nesse tema, as falas dos sujeitos entrevistados deixam claras as suas atribuições sobre as dificuldades enfrentadas por alunos surdos ao produzir textos. Destacam dificuldades de entendimento, vocabulário limitado e estruturação da linguagem. Isso tudo leva a um prejuízo na comunicação, desfavorecendo a parte afetiva e acadêmica.

3.2 Causas das dificuldades

Para os entrevistados, a surdez é vista como a causa principal de sua dificuldade de comunicação com as outras pessoas e com o mundo que o rodeia, como ilustra o relato a seguir:

Devido à deficiência auditiva, não possui as mesmas oportunidades de ouvir, ser estimulado e ampliar seu vocabulário (S₁).

Ao colocar a surdez como causa da dificuldade, percebe-se que a atribuição é levada para dentro do indivíduo com deficiência. Assim, pode-se questionar essa concepção sobre comunicação, ou seja, a comunicação é algo que ocorre entre pessoas e para que isso ocorra é necessário um código comum. As pessoas surdas, atualmente, têm dominando a língua de sinais, sua língua materna. A dificuldade reside no fato de que a língua comumente utilizada é a Portuguesa, na sua modalidade oral. Portanto, é possível vislumbrar que a dificuldade de comunicação ocorre de ambos os lados: da pessoa surda que não domina a língua falada e da pessoa ouvinte que não domina a língua de sinais. Parece, então, que a

dificuldade da pessoa surda pode ser deslocada para o fato de ser necessária a aprendizagem de uma nova língua, cuja modalidade (oral) desvincula-se de sua língua materna, a língua de sinais. Sob esse enfoque, não seria a surdez responsável pela dificuldade, e sim questões mais amplas como cultura e língua dominante.

3.3 Importância de produzir textos

Ao falar sobre a importância de produzir textos, as participantes do estudo atribuíram a sua necessidade para a integração no ensino comum e para o processo de comunicação.

3.3.1 Necessidade para a integração no ensino comum

Percebe-se na fala a seguir, que o domínio da escrita é indicado como um critério para poder realizar a integração em sala comum:

No meu entender, a necessidade da escrita convencional para o deficiente auditivo seria no caso do aluno que ir freqüentar ensino comum. No caso de só freqüentar classe especial o importante é ler e entender o texto (S_1).

Na concepção de S_1 , parece existir dois tipos de desempenhos que se diferenciam dependendo do lugar em que o aluno surdo estiver inserido: na classe comum necessita da escrita convencional, na classe especial o importante é ler e entender o texto. Porém, no nosso entender, o aluno surdo necessita de ambos os desempenhos independente do local onde está, pedagogicamente, inserido.

3.3.2 Necessidade para o processo de comunicação

A produção de texto para o aluno surdo é vista pela maioria dos participantes como uma necessidade para o processo de comunicação. Vejamos os relatos que seguem:

Eu acho muito importante porque é uma forma dele estar se comunicando e tudo o que a gente puder trabalhar com o deficiente auditivo no geral, é muito bom (S_2).

Eu acho muito importante ele saber se comunicar. Seria muito bom se conseguissem tão bem quanto nós; mas o deficiente auditivo, ele fica limitado a certas regras gramaticais, então, para mim, o importante é ele saber se comunicar através da escrita ou mesmo oral. O importante é que ele consiga se comunicar (S₂).

Só aquele pessoal que já é acostumado - família, amigo muito íntimo - é que vai poder se comunicar com ele. Por isso, eu acho a fala, no caso, muito importante. Isso inclui também a leitura, porque leitura, sem fala, leitura oral, no caso, sem a fala, não existe. E, através da leitura também tem a escrita (S₃).

Eu acho importante porque às vezes ele tem dificuldade em expressar aquilo, ele não consegue falar, passar oralmente aquilo e ele tendo a escrita, às vezes, ele passa por meio da escrita. E, a gente vai poder entender o que ele quer (S₃).

A escrita convencional, ela é extremamente importante enquanto linguagem gráfica, a comunicação gráfica (S₄).

É super importante a produção de texto, senão fica uma fala muito seletiva. O texto é fundamental para a comunicação, para a expressão do próprio eu desta pessoa (S₄).

Ele tem que aprender a ler, tem que aprender a escrever para ter um outro meio de comunicação, de agir na sociedade, de trabalhar (S₅).

Podemos verificar nos relatos que a *comunicação* através do processo da escrita é o argumento mais utilizado para falar da importância de produzir textos. Nas falas, notamos a preocupação com o entendimento, a escrita e a leitura como meios de apropriar-se da habilidade para comunicar-se.

Alguns participantes associam a produção de textos simples ou complexos com o grau da deficiência auditiva apresentado pelo aluno surdo:

Se for uma surdez mais severa, profunda, eu já não cobro tanto, já não acho tão importante isso. Eu acho mais importante ele entender o que está fazendo, ele conseguir entender o que está escrito também. Entender o que ele escreveu e o que os outros escrevem. É isto que eu acho importante. Tem que ter uma ordem para você entender o que está escrito. Entender o pensamento dele. Agora, perfeito, assim, como o nosso... dependendo do grau de surdez, eu já não cobro isso.

Já não acho isso tão importante porque mesmo as pessoas que escutam, hoje, até pessoas que têm um nível, não digo superior, mas um colegial bom, não sabem escrever. Então, porque ele sendo surdo tem que ter a obrigação de saber. Eu acho que não (S₅).

Eu acho ótimo. Desde que ele tenha o desenvolvimento para conseguir a elaboração do texto. Eu, atualmente, não tenho nenhum paciente que já esteja atingindo essa etapa (S₂).

Outros participantes indicam o que seria ideal e aceitável num texto produzido pelo aluno surdo:

O ideal seria que produzisse textos, mesmo que simples. Considerando as limitações do deficiente auditivo. Para mim, o mais importante é o entendimento do texto apresentado (S₁).

Considero sim. Ainda que não seja, assim, um texto como o nosso, com preposições, perfeito. Mas, eu acho que para ele escrever o texto tem que haver uma compreensão, ele tem que entender, tem que elaborar. Então é importante para ele sim. Eu acho que é muito importante. Mesmo para gente ter certeza de que ele está compreendendo, que ele já sabe elaborar, produzir. Para colocar o pensamento, as idéias, o que ele imagina ou, por exemplo, se ele vai escrever uma carta. Ele tem que saber escrever uma carta. Ele tem que passar para o outro o entendimento daquilo que ele escreveu. Então, ele tem que saber escrever (S₅).

Aqui, nestes relatos, ressurgem a idéia de que o aluno mais comprometido, com surdez mais grave, não necessita de um maior empenho na produção de textos. É colocada e reafirmada a importância social e para a continuidade de estudos, assim como para a própria compreensão da pessoa como parte integrante de um grupo. Porém, o que chama a atenção é a insegurança de até que ponto se pode exigir de um surdo uma produção que, segundo a fala do S₅, nem mesmo alguns ouvintes de nível colegial sabem executá-la de forma correta.

Nota-se, porém, contradições na fala do S₅ ao continuar discorrendo sobre a importância do surdo saber produzir textos quando afirma que: *Ele tem que saber escrever uma carta*, quando pouco antes havia dito que não faz cobrança quanto à produção correta de um texto.

Se o surdo tem que passar o seu pensamento de modo que outras pessoas entendam o que ele quer dizer, então pensamos que é

necessário que ele redija textos apresentáveis, com pelo menos um mínimo de coerência e coesão exigido pelas normas convencionais da língua.

3.4 Importância da Literatura Infantil enquanto recurso de ensino

Ao falar sobre a importância da literatura infantil enquanto recurso para o ensino, pudemos identificar dois subtemas: a preferência pelos tipos de estórias e a estimulação para o desenvolvimento do processo de comunicação.

3.4.1 Preferência pelos tipos de estórias

Para um dos entrevistados, o aluno surdo não tem interesse por estórias longas, preferindo livros ilustrados e textos simples:

O aluno deficiente auditivo não tem interesse em ler estórias longas. Preferem os livros infantis, sem legendas ou com muitas figuras e textos bem simples. (S₁)

Cabe discutir aqui se essa é realmente uma característica do aluno surdo que pode ser generalizada. Se considerarmos a literatura da área que indica que a pessoa surda que se inicia no processo de alfabetização ainda não possui um amplo vocabulário, a afirmação de S₁ pode ser corroborada; assim, a busca por textos simples facilitaria a compreensão e manteria o aluno atento a outras dicas do livro, como figuras e ilustrações. Porém, o mesmo não se aplicaria ao aluno surdo que possui um vocabulário mais extenso e uma melhor compreensão da língua portuguesa. Nota-se, novamente, que existe certa confusão ao falar de características ou dificuldades que seriam próprias do deficiente auditivo, quando na realidade parece que a dificuldade estaria em torno da aquisição de uma nova língua para esse aluno ou para qualquer outro, ou seja, independente da deficiência, a aquisição de uma segunda língua pode trazer esse tipo de dificuldade mencionada.

3.4.2 A estimulação para o desenvolvimento do processo de comunicação

Para vários dos participantes, a literatura infantil proporcionaria ao aluno surdo o desenvolvimento de várias habilidades: criatividade, imaginação, comunicação. Vejamos os relatos a seguir:

O acesso do aluno, aos livros de literatura infantil, proporciona o desenvolvimento da imaginação, criando outras estórias (S_1).

Literatura infantil. Estórias? Sim. Eu acredito. Lógico que vai (estimular o desenvolvimento da comunicação). Estórias, apoio visual. A criança precisa ter um apoio visual para ele poder conseguir (S_2).

Sim. Acho que toda a literatura vai estimular a criatividade da criança, é bem o que eu digo, estimula ... É um estímulo. Através, eu sei lá. Eles contam historinhas, colocam mal, mas colocam, colocam a idéia principal. Eu acho que ajuda muito. Desde a literatura infantil e se eles se interessarem mesmo sem ser literatura infantil, por algum assunto, gibi, essas coisas, eu acho que vale a pena. Gibi, revistas... eu acho. Filmes são bons porque eles estão tendo um estímulo visual, no caso, a imagem mexe, é colorido, chama a atenção, não é aquela coisa monótona, chata. Eu acho muito difícil, trabalhar com produção de textos na lousa, no quadro-negro. A gente tem que ser criativa para estimular a criatividade deles (S_3).

Bastante. Tenho tido experiências bárbaras aqui porque eu atendo mais crianças. Então, eu percebo assim, que quando a gente começa a ler livros de histórias com figuras, você fala, articula muito bem, fala próximo ao aparelho, então a criança se motiva muito mais, ela tem uma participação muito maior. Ela está vendo, quer falar, quer mostrar, quer falar o que sabe (S_4).

Ajuda de formas diversas. Ele vai ter a literatura às mãos. É importante para ele ter mais idéias de produção, mais idéia de como criar (S_5).

Os relatos anteriores frisam a importância do uso de apoio visual e recursos variados. Parece que a indicação desse tipo de recurso seria uma forma para estimular a produção de textos de maneira mais agradável para os alunos.

3.5 Recursos e procedimentos para produzir textos

Neste tema, foram identificados quatro subtemas: recursos utilizados para produção de textos, procedimentos para produção de textos, procedimentos para lidar com vocabulário e procedimentos para lidar com dificuldades.

3.5.1 Recursos para produção de textos

Os participantes indicaram vários recursos com os quais poderiam contar para produzir textos.

Apresentação de figuras em seqüência de acontecimentos (S_1).

Livros infantis (S_3).

Outros tipos de livros científicos (S_3).

Filmes (S_3).

Música (S_3).

Tem que fazer um trabalho prévio de nomeação de figuras, objetos, de acordo com as categorias semânticas. Você vai trabalhar cada categoria uma por uma, senão você não consegue formar textos com ele (S_4).

Nossa! Muitos, muitos. Literatura infantil (S_5).

Percebe-se, pela listagem, que os recursos que foram indicados podem ser utilizados para qualquer aluno, independente de possuir ou não surdez. Pode-se notar, ainda, que os sujeitos dão ênfase ao apoio visual e a leitura como meios para facilitar a produção de textos. Note-se nas falas a referência a livros infantis, filmes e figuras.

3.5.2 Procedimentos para produção de textos

Os relatos que seguem descrevem quais os passos que os sujeitos entrevistados utilizam para produzir um texto com o aluno surdo:

Apresentação de figuras em seqüência de acontecimentos, apresentação de figuras cujo final cada aluno usará sua imaginação e criatividade; no primeiro momento, após a apresentação da figura,

conto uma estória simples e curta, sem muitos detalhes. Depois, cada aluno oralmente contará sua estória; finalmente, escreverão a estória (S₁).

Eu primeiramente trabalho, visando, colocando o paciente, estimulando para o mundo sonoro (S₂).

Mas, eu começo assim: eu explico se eu quero que ele faça o tema, no caso, por exemplo: Primavera. Eu dou a idéia. Dou uma idéia do que é Primavera, para ele. Aí eu vou dando palavras novas. Falo: Oh, gente, pode usar flores, luar, perfume. Vou aumentando o vocabulário dessa criança. Trabalho com gravuras, acho que tem que ser bem no concreto, não só abstrato. Você dá, imagine, primavera, uma flor. Não, vamos trazer a foto, o desenho de uma flor. Despertar do concreto. Se for possível, filmes mostrando... para depois ele produzir o texto. E, saem coisas interessantes, porque, às vezes, tem assim, a imaginação deles voam, vai longe. Captam mensagens que às vezes a gente nem imagina. Eles são muito detalhistas e, às vezes, para gente passa despercebido, mas para eles não. Eles reparam naquele detalhe que eu nunca imaginava que tinha acontecido e eles colocam (S₃).

Início para estruturação de frases e elaboração de pequenas histórias, com figuras em seqüência. A seqüência lógica. A gente monta e vai trabalhando junto com a criança em cima daquilo. Aquilo é contado várias vezes para a criança. Aí, a criança é que vai contar, aí você ajuda. Depois, vem a interpretação da estória e ela vai acabar formando o seu texto. Dependendo da idade da criança e muito do quadro de atenção, concentração e comportamento, eu começo com três figuras e depois vou aumentando até oito figuras (S₄).

Eu falo sobre que assunto vamos falar. Que assunto vai ser trabalhado. Apresento o tema. Sempre faço revisão do assunto anterior. Inserir vocabulário, aumentar o conhecimento sobre o assunto (S₄).

Mas, primeiro, eu peço para eles lerem vários livros, várias literaturas, dependendo também da série. Ele lê aquilo ali. Vários daqueles livros e escolhe um que ele goste. Então, baseando naquele, vai tentar criar o dele. Ele lê aquele, explica, vai fazer uma interpretação daquilo que leu. Se ele não conseguir fazer isso direitinho, então eu passo ele para a produção de textos. Então pensando, baseando naquilo, porque eu sempre vou usar o exemplo daquele livrinho que ele leu. Aproveito aquele que ele leu, para trabalhar nesse que ele vai criar (S₅).

No que se refere a procedimentos para elaboração de textos, podemos constatar, nos relatos, que os participantes diferem quanto à ordem de apresentação dos passos para construção de textos. Essas seqüências podem ser assim resumidas:

Para S_1 : 1) Apresentação de figuras em seqüência de acontecimentos; 2) a história é contada, 3) o aluno, oralmente, conta sua estória; 4) o aluno escreve a estória.

Para S_2 : apresentação do mundo sonoro é o primeiro passo.

Para S_3 : 1) apresentação do tema; 2) apresentação de palavras e gravuras, 3) se for possível apresentação de filmes e fotos; 4) produção do texto

Para S_4 : 1) apresentação do tema; 2) estruturação de frases e pequenas histórias com figuras em seqüência lógica; 3) a história é contada várias vezes; 4) a criança conta a estória com ajuda; 5) depois o texto é produzido. O número de figuras é aumentado conforme a idade da criança.

Para S_5 : 1) é feita leitura de livros; 2) depois é feita uma escolha de um texto ou livro; 3) o aluno explica e interpreta; 4) e produz o texto

3.5.3 Procedimentos para lidar com vocabulário

Um aspecto mencionado pelos participantes da pesquisa foi aquisição de vocabulário:

Antes de produzir o texto, dar uma série de vocabulário que ele possa usar naquele texto. Eu dou uma base antes dele começar. Eu aproveito de algumas outras coisas antes. Eu não o deixo sozinho, criando sozinho. Eu procuro sempre estar ajudando. Quando eu vejo que ele já sabe fazer, que ele tem um maior vocabulário, então aí vou deixar ele sozinho. Mas, enquanto ele está começando, eu estou sempre procurando acompanhar (S_5).

Eu acho assim: quando você vai desenvolver o primeiro tema, dependendo do que se trata, do que você pretende, desenvolver uma pesquisa com a criança, porque o vocabulário dele é muito estreito,

muito pequeno. Então, você faz pesquisa de palavras novas e tenta colocar essas palavras no texto. Em vez de assim: a menina gostou... colocar: A menina adorou passear...; não sei, sempre aumentando, estimulando a aumentar esse vocabulário. Realmente, é um vocabulário muito estreito, muito pobre (S_3).

Primeiro dar figuras. É preciso ter um material muito rico; as figuras têm que estar muito bem ilustradas, não podem ser figuras diferentes. Se for um menino no início da estória, este mesmo menino tem que estar presente nos outros quadros da estória, com as mesmas roupas ou características (S_4).

Ao fazer o enriquecimento do vocabulário, os sujeitos corroboram os dados que a literatura da área apresenta. O vocabulário ou a palavra é um elemento essencial para a aquisição de uma língua. Sem um razoável vocabulário, o poder de comunicação é diminuído. Constatase nesse tema, novamente, que a dificuldade em produzir texto está relacionada à dificuldade de aquisição da língua que é falada no contexto social dos ouvintes.

3.5.4 Procedimentos para lidar com dificuldades

As dificuldades, segundo S_1 , podem ser trabalhadas por meio de pesquisas nos cadernos e dicionários:

Utilizando os seguintes recursos: pesquisa no caderno-dicionário, no dicionário e nos exercícios de ampliação de frases. Usando esses recursos, o aluno terá mais condições de superar e melhorar seu vocabulário limitado ao produzir um texto (S_1).

Segundo S_2 , a produção de um texto deve ser iniciada com a idéia central do tema, evitando a apresentação de detalhes. Após essa apresentação, e após a compreensão, deve-se evidenciar os outros detalhes dos textos:

Primeiro, dar o principal, para ele não se perder, porque eu acho assim, uma coisa muito geralção, globalção, ele vai confundir, vai se perder. Mas, depois que ele captou, entendeu a mensagem principal do texto, do que você queria transmitir, ele consegue sim. No caso, assim, florear, aumentar (S_3).

3.6 Colaboração do aluno ao produzir texto

Ao discorrer sobre esse tema, os participantes exibem divergência de opiniões a respeito de o aluno colaborar ou não na produção do texto.

Alguns participantes relatam que o deficiente auditivo nem sempre está disposto a elaborar texto. Para S_4 , os alunos deficientes auditivos sempre estão dispostos a pensar e produzir textos. Outros participantes afirmam haver resistência e até mesmo desinteresse total pela atividade. Para S_5 , esse comportamento varia de criança para criança. Vejamos alguns relatos:

Tem que usar muito jeito com eles e paciência. Às vezes até alguma chantagem. Se você fizer isso, a gente vai brincar, vai jogar, etc. É errado fazer chantagem? Eu acho que tem que fazer quando é muito necessário, porque senão eu não consigo fazer com que o meu trabalho renda. Mas, se ele não colaborar, não tem como fazer. Ele tem que estar assim... disposto (S_3).

Tem colaborado. Tem demonstrado interesse nas figuras (S_4).

Olha, eu acho que isso aí, é uma coisa bem individual. Depende da criança. Cada criança é um jeitinho diferente (S_5).

De modo geral, não gostam de produzir textos e em raras situações montam um texto no qual todos colaboram (S_1).

Nem sempre. Quando ele emburra que não quer, não há quem faça mudar de idéia. Não adianta mesmo. Aí cruza os braços, fecha os olhos, então não tem nem o visual e nem o auditivo (S_3).

Ele faz, ele começa a estória e depois não sabe criar mais, não tem mais criatividade. Então, esse aí eu vou ajudando, eu vou praticamente conduzindo ele. Agora, existem aqueles também que já não, eles mesmos já inventam a estória (S_5).

Talvez, sobre esse tema, seja preciso considerar sob quais condições acontece a produção de textos, verificar quais os estímulos que são fornecidos. Deve-se avaliar se a produção de texto está sendo realizada de forma mecânica e sem graça. A produção de texto pode ser mais prazerosa se ela for desenvolvida dentro de um contexto tal que envolva a criança e crie nela a necessidade de participar, com prazer, daquele momento de cooperação mútua que se estabelece na sala de aula.

Percebe-se nesses relatos que tanto a professora quanto a fonoaudióloga lidam com cautela ao deparar-se com uma negativa de produção de textos. A professora (S₂) relata que procura ajudar de modo a estimular o aluno a continuar a atividade. Já a fonoaudióloga (S₃), além de falar em jeito e paciência, utiliza-se, segundo ela, de *chantagem*, que seria colocar um contrato condicional: *se você trabalhar na produção de texto (atividade desagradável) poderá fazer algo mais gostoso posteriormente.*

4 Conclusão

Os participantes do estudo indicam em seus relatos que todos os seus alunos apresentavam algum tipo de dificuldade quanto ao tema produção de texto: *dificuldade sobre o entendimento global do texto (S1), vocabulário pobre (S1), dificuldades de concordância na estruturação da frase (S1), dificuldade em verbos, pronome, colocação de artigo de artigo (S₃)*. Essas dificuldades parecem ser atribuídas à deficiência auditiva.

Todos os participantes são concordantes ao afirmar que a produção de textos é importante por dois motivos: auxiliaria na integração do aluno da sala de ensino regular e estimularia o desenvolvimento do processo de comunicação.

Os participantes tecem comentários sobre a importância da literatura infantil, enfatizando nela o desenvolvimento do processo de comunicação.

Dentre os recursos utilizados, os participantes citam, na maioria, meios visuais: apresentação de figuras que exibem uma seqüência lógica, filmes, livros com histórias ilustradas. Também é enfatizado que o trabalho com o aluno surdo deve ser realizado sempre com base no concreto.

Se por um lado, existe certa concordância sobre os recursos indicados para o ensinar o aluno surdo a produzir textos, por outro lado, os procedimentos ou a forma como esses recursos são utilizados difere de profissional para profissional.

Outra atribuição presente se refere a imputar dificuldades que seriam próprias do aluno surdo, tais como a dificuldade de comunicação com o ouvinte. Tal concepção parte do pressuposto de que a comunicação

é unilateral, quando na realidade ela envolve um código (que pode ser uma língua) compartilhado por um emissor e um receptor. Percebe-se, então, que é atribuída à pessoa surda o insucesso da comunicação, quando na realidade também o ouvinte não domina a língua de sinais. Assim, devido a essa falha na comunicação, a escrita serviria, segundo a atribuição dos participantes, para melhorar o processo comunicativo. Essa atribuição parece ser complicada, pois fica embutida a idéia de alfabetização do aluno surdo. Novamente, percebe-se uma certa confusão ao conceber a escrita como eleita para auxiliar no processo de comunicação, via alfabetização. Assim, a estrutura da língua portuguesa falada pode auxiliar o processo de aprendizagem da escrita, mas, na maioria das vezes, a pessoa surda não possui interiorizada essa estrutura da língua falada, necessitando um professor de língua portuguesa, para justamente entender a estrutura dessa língua.

Outra questão bastante interessante, que não foi mencionada pelos profissionais, se refere à língua de sinais. Nenhum dos participantes do estudo indicou fazer uso da Libras (língua brasileira de sinais) para explicar, apresentar o tema do texto a ser produzido, ou traduzir a estória a ser contada. Os relatos dos participantes sugerem que os textos produzidos estão baseados em uma única língua: a língua portuguesa, na sua modalidade oral.

5 Referências Bibliográficas

- FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- GESUELLI, Z.M. *Aquisição da escrita pela criança não ouvinte*. 1988. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- GÓES, M.C.R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- MANZINI, E.J.; DAMASCENO, F.F. Produção de texto em classe especial para o aluno surdo. *Boletim do COE*, Marília, n 3, p. 93-108, 1998.
- RAMPELOTTO, E.M. *Processo e produto na educação de surdos*. 1993. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- SOUZA, R.M.; MENDES, I.R.S. Língua dos sinais e sua influência na educação. *Estudos de Psicologia*, v 4, n. 1, p. 35-51, 1987.

