

AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sueli Fernandes¹

Introdução

Este texto tem como objetivo discutir uma das muitas questões complexas que envolvem a educação de surdos, na atualidade: a avaliação de suas produções escritas.

Destacamos a complexidade deste tema, contextualizando o momento histórico em que ele se manifesta no qual pessoas surdas e seus familiares, vinculados a movimentos politicamente organizados, lutam pela afirmação de direitos sociais que lhes foram negados ao longo do último século. Entre suas reivindicações mais importantes, figura o direito à utilização da língua de sinais nos diferentes contextos de interação social e acesso ao conhecimento. Esse direito implica reflexo imediato nas políticas educacionais.

A reivindicação quanto à relevância da língua de sinais para os surdos na comunicação e aprendizagem, embora represente o reconhecimento de um direito legítimo, interfere significativamente na situação lingüística do ambiente escolar e, conseqüentemente, no redimensionamento das práticas curriculares.

Vejamos quais os desafios que se impõem à adoção dessa política educacional bilíngüe, que busca garantir o acesso à língua de sinais e à língua portuguesa aos alunos surdos.

A língua brasileira de sinais – Libras, embora oficializada em território nacional pela Lei Federal 10.436/2002, segue desconhecida pela maioria da sociedade e, à semelhança de outros idiomas minoritários como as diversas línguas indígenas, não possui prestígio social e sua utilização permanece restrita a segmentos em que haja a aglutinação de pessoas surdas como : associações, escolas especiais, pastorais e ministérios, se considerarmos as formas de organização de igrejas católicas e evangélicas, respectivamente.

Aliada ao desconhecimento, soma-se o preconceito e ignorância de muitos educadores que, em uma atitude de resistência à inclusão, negam-se a incorporar à sua prática qualquer conteúdo, metodologia ou recurso

educacional para o qual, segundo afirmam, não tenham sido preparados em sua formação inicial e continuada, para dar cumprimento a desmandos de dirigentes governamentais (leia-se MEC e/ou secretarias de educação).

No entanto, no caso específico da inclusão educacional de surdos, este é o argumento mais contraditório e inconsistente que poderia ser aventado, tendo em vista que a utilização da língua de sinais no contexto escolar é um fato histórico que tem sua origem há menos de uma década no Brasil. Isso significa que nem mesmo os professores especializados, a quem historicamente se atribuiu a responsabilidade da educação de surdos, tiveram a oportunidade de ter a Libras como um componente curricular contemplado em sua formação.

Também é um fato inegável que a presença de surdos em salas regulares não é uma novidade imposta por instâncias superiores, uma vez que lá sempre estiveram, não correspondendo a um “modismo”, ou a determinação de uma política atual. O que ocorria é que, em épocas anteriores, a abordagem utilizada na educação de surdos vinculava o sucesso do aluno à sua habilidade individual de aprender a falar e realizar a leitura orofacial (ou labial). Assim, muito pouco era exigido dos professores do ensino regular, a não ser um melhor posicionamento do aluno na sala de aula (geralmente nas primeiras carteiras) e o esforço para, sempre que possível, lhe falar de frente, de maneira clara e pausadamente.

Esse encaminhamento gerou o mito de que todos os surdos poderiam acompanhar plenamente as aulas via leitura labial e interagir pela oralidade (que aprendiam no contraturno com especialistas). Essa perspectiva educacional revelou-se equivocada e apenas contribuiu para a manutenção das dificuldades escolares de alunos surdos que se evadiram da escola, não concluindo a educação básica, ou, mesmo seguindo matriculados, não dominaram os conteúdos correspondentes ao seu nível de escolarização.²

O que queremos demonstrar com as reflexões iniciais apresentadas é que o bilingüismo para surdos, e seus desdobramentos político-pedagógicos, é um fato novo no cenário educacional para todos os educadores. Ele passa a fazer parte das políticas educacionais brasileiras apenas ao final da década de 1990, decorrente da pressão dos movimentos sociais, das contribuições de pesquisas nas áreas da Lingüística e Educação

¹ Doutora em Estudos Lingüísticos (UFPR), Mestre em Lingüística (UFPR), Professora do Ensino Superior.

² A respeito dos resultados na escolarização de surdos, no Brasil e no mundo, educados na abordagem oralista, consultar Quadros (1997).

e da incorporação desses novos conhecimentos e tendências às agendas governamentais.

Desse modo, professores de ambos os contextos de ensino – regular e especial – estão se apropriando, simultaneamente, desse *corpus* teórico e, com a experiência acumulada em suas áreas de atuação, debatem propostas que possibilitarão alicerçar as bases para a proposta de educação bilíngüe para surdos no currículo escolar. Ou seja, a implementação desse projeto dependerá da articulação planejada, organizada e sistematizada dos dois contextos de ensino para dar acesso às duas línguas indispensáveis à sua escolarização: a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita.

Educação bilíngüe: de que estamos falando?

Certamente, ocorre a qualquer pessoa que o termo bilingüismo refere-se a uma situação lingüística em que duas ou mais línguas são utilizadas por um indivíduo ou comunidade de fala. Também nos é familiar a noção de bilingüismo ao associarmos a imigrantes residentes no país como alemães, italianos, poloneses, japoneses, entre outros, bem como a situação a que pertencem as comunidades indígenas radicadas em diferentes localidades do território brasileiro.

No entanto, esse raciocínio não nos parece lógico quando nos referimos às crianças surdas, uma vez que são brasileiras e, portanto, deveriam ter o português como língua materna. Deveriam, se pudessem aprender a língua naturalmente, tal como ocorre com as demais crianças expostas a ela.

Ocorre que a aprendizagem do português falado depende das experiências auditivas que são vivenciadas ao longo da infância, quando a criança interage com membros da família e de outros círculos sociais imediatos. Por conta da perda auditiva (e aqui nos referimos a perdas de audição que impedem a percepção da voz humana), mesmo que bebês surdos estejam imersos no ambiente da oralidade, seu aprendizado do português oral não ocorrerá como o das demais crianças, em um período relativamente curto, geralmente de zero até três anos.

Desse modo, embora brasileiras, as crianças surdas necessitam de uma modalidade lingüística que atenda as suas necessidades visuais-espaciais de aprendizagem, o que significa ter acesso à Libras, assim que for diagnosticada a surdez, para suprir as lacunas que a oralidade não

preenche em seu processo de desenvolvimento da linguagem e conhecimento de mundo.

Essa situação configura o bilingüismo dos surdos brasileiros: aprender a língua de sinais, como primeira língua, preferencialmente de zero a três anos, seguida do aprendizado do português, como segunda língua.

Dito isso, fica claro que os surdos podem ser considerados bilíngües ao dominarem duas línguas legitimamente brasileiras, posto que ambas expressam valores, crenças e modos de percepção da realidade de pessoas que compartilham elementos culturais nacionais. Ocorre que uma das línguas – o português – é a língua oficial e majoritária – enquanto que a outra – a Libras – é uma língua minoritária, utilizada por um grupo restrito de pessoas.

A língua brasileira de sinais - Libras

A Libras é a língua de sinais utilizada por surdos que residem em centros urbanos de grande e médio porte. Essa é uma informação importante porque a maioria das pessoas julga que todos os surdos utilizam a língua de sinais na comunicação, o que é um equívoco.

Geralmente, por não se apropriarem da oralidade, há uma tendência entre pessoas surdas em realizar atos de comunicação utilizando gestos, mímicas, apontações e, até mesmo, dramatizações para serem entendidos. Aos olhos leigos, toda essa gestualidade corresponde à língua de sinais, mas ela apenas constitui formas de expressão da linguagem não-verbal.

Por ser um sistema lingüístico autônomo, organizada do ponto de vista lexical (vocabulário), gramatical (regras de funcionamento) e funcional (regras de uso) a Libras apresenta as características pertinentes às linguagens orais. Ou seja, como a oralidade e a escrita, ela se caracteriza como um tipo de linguagem verbal.

A flexão de tempo e pessoa dos verbos, a ordem das palavras na oração, a concordância nominal ou verbal, entretanto, não correspondem às regras da língua portuguesa. Essa constatação óbvia, demonstra que sua modalidade visual-espacial de representação guarda especificidades que a diferenciam do português, mas possibilitam a expressão de qualquer conceito ou referência de dados da realidade.

Muitas pessoas questionam a origem da língua de sinais, acreditando que ela tenha sido criada por uma única pessoa (geralmente ouvinte), tal como ocorreu com o Braille, que é apenas um sistema de

escrita. Como qualquer língua humana, a língua de sinais surgiu da necessidade de comunicação de um grupo de pessoas e sofreu transformações históricas, no tempo e no espaço.

Sempre existiram surdos, conforme comprovam narrativas que remontam à Antigüidade Clássica, fazendo referência a pessoas que não falavam ou ouviam “normalmente”. No entanto, sua dispersão não favorecia a formação de comunidades lingüísticas, o que veio a acontecer apenas por volta do século XVIII, com a fundação das primeiras instituições assistenciais para surdos, na Europa e, posteriormente, nos Estados Unidos. O asilamento dos surdos nos internatos possibilitou a ampliação, sistematização e difusão dos sinais em regras, originando a Língua de Sinais Francesa (*Langue des Signes Française* – LSF), primeira língua de sinais no mundo.

A partir daí, o processo de colonização européia estende seus tentáculos aos novos continentes, disseminando, por decorrência, modelos culturais, lingüísticos e experiências de institucionalização de pessoas com deficiência, o que possibilitou que a língua de sinais francesa se espalhasse por vários cantos do mundo, constituindo a base para a formação das línguas de sinais em diferentes países. Assim, a exemplo da língua de sinais americana (*American Sign Language* - ASL), a Libras pertence ao grupo de famílias lingüísticas que descenderam da Língua de Sinais Francesa, já que chega ao Brasil pelas mãos de Eduard Huet, professor surdo francês que introduz a metodologia gestual na primeira escola de surdos brasileira: o atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, fundado em meados do século XIX, no Rio de Janeiro.

Vem daí a relação histórica entre a formação de comunidades lingüísticas de surdos com a fundação de instituições especializadas; como eram segregados da sociedade para serem educados, favorecia-se a consolidação de seus laços lingüísticos e culturais visuais.

Sintetizando o exposto até aqui, a língua de sinais é a manifestação de uma forma de linguagem verbal, por meio de palavras sinalizadas, que difere de país para país, sofre mudanças históricas e é passível de variações regionais e/ou sociais. A tendência para que os surdos utilizem-se de formas de comunicação não-verbal apenas se comprovará caso, ao longo da vida, não mantenham contato com usuários da Libras, um idioma convencional com regras estruturais e de funcionamento próprias.

Um fator que interfere significativamente em seu aprendizado pelos surdos é o fato de que mais de 90% dessas crianças nascem em famílias

não-surdas, permanecendo por muito tempo, às vezes a vida toda, sem contato com essa forma de linguagem verbal.

Por todos os argumentos acima expostos, é que se justifica a necessidade da organização do bilingüismo no espaço escolar, para oportunizar o acesso, o mais brevemente possível, não a uma, mas a dois sistemas lingüísticos convencionais. Para que a criança surda não tenha prejuízos ao seu desenvolvimento lingüístico, afetivo-emocional, cognitivo e social, ou seja, a fim de se igualar, em oportunidades de acesso à comunicação e ao conhecimento, às demais crianças brasileiras será necessário que seja organizado um espaço institucional para que sua educação lingüística se concretize.

Assim, considera-se a educação bilíngüe como o processo em que família, sistema educacional e comunidade desenvolvam ações articuladas para assegurar que a Libras seja a língua materna das crianças surdas, preferencialmente de zero a três anos. O acesso à língua portuguesa, como segunda língua, possibilitará a ampliação de suas relações sociais e a apropriação de elementos da cultura nacional, comuns a todos os brasileiros.

A legislação vigente abre a possibilidade para a organização de classes e escolas bilíngües na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em que a Libras seja língua principal na comunicação, para o acesso ao conhecimento formal, e língua mediadora no processo de ensino e aprendizagem do português escrito. A modalidade oral da língua portuguesa, caso seja opção da família, será desenvolvida por fonoaudiólogos bilíngües, no contraturno da escolarização, em políticas de interface entre a Saúde e a Educação³.

Para que esse processo tenha continuidade, além dessas classes e escolas funcionando com professores bilíngües habilitados, assegura-se a presença de intérpretes de Libras/Língua Portuguesa nas salas regulares de séries finais do ensino fundamental, ensino médio e superior. Além disso, compete ao Poder Público promover a formação e capacitação de profissionais bilíngües para dar sustentação ao processo de inclusão social e escolar de alunos surdos.

No Estado do Paraná, apesar de a educação bilíngüe ser adotada como política oficial há quase uma década, com a oficialização da Libras pela Lei Estadual 12.095/1998, e haver oferta sistemática, desde então, de

³ Para saber mais sobre os direitos educacionais dos surdos consulte o Decreto 5626/2005 e outras legislações, no Portal Dia-a-Dia Educação da SEED, Departamento de Educação Especial.

cursos de Libras, educação bilíngüe e formação de instrutores surdos e intérpretes nas diferentes regiões, há escassez de profissionais bilíngües para suprir a demanda de alunos surdos matriculados no sistema de ensino.

Isso se deve a inúmeros fatores, como o longo período de mais de cinquenta anos de abordagem oralista (filosofia que impedia o uso de sinais por professores e alunos), a recente popularização da Libras no meio acadêmico e escolar, o aprendizado/fluência de uma língua de modalidade visual-espacial depender de habilidades individuais e do contato com surdos adultos e não apenas de capacitação formal, entre outros aspectos.

Acima de tudo, o que mais contribui para que professores não se disponham a aprender a língua de sinais é o forte preconceito que ainda cerca a questão da surdez, acarretando a visão sobre as pessoas surdas como limitadas, primitivas e incapazes, se não vierem a aprender a falar como a maioria.

Recentemente, em uma revista de entretenimento, de circulação nacional, a jornalista falava da superioridade de surdos que aprendiam a falar e que não precisavam ficar “confinados ao gueto dos surdos-mudos com a linguagem de sinais”. Em uma só frase a profissional comete três erros conceituais que exalam preconceito: os surdos não são mudos, pois têm a possibilidade de produção vocal; a denominação correta é língua e não linguagem de sinais; por fim, sabe-se que a formação de guetos decorre de determinações econômicas e relações de poder em que grupos minoritários são estigmatizados ou explorados socialmente (tal como ocorreu com os campos de extermínio dos judeus na Alemanha nazista, para exemplificar).

Ou seja, será o esforço social em difundir a língua de sinais como mais uma das inúmeras línguas que compõem a diversidade lingüística do povo brasileiro e a adoção de políticas lingüísticas que contemplem a situação de bilingüismo nos diferentes segmentos sociais o que evitará a formação de “guetos”. Quanto mais difundida, reconhecida e socializada for a Libras, tanto menor será a possibilidade de os surdos terem que se comunicar apenas entre si (FERNANDES, no prelo).

Como vemos, um simples enunciado, aparentemente inofensivo, pode ser danoso à disseminação de idéias que, lidas sem a oportunidade de reflexão científica, perpetuam o preconceito e a discriminação. Infelizmente, revistas como a citada são o tipo de veículo que atinge a maioria da população e reforça os mitos do senso-comum. Não sejamos nós, professores, aliados da desinformação e porta-vozes da não-ciência em sala de aula.

O português como segunda língua para os surdos

É perfeitamente possível que uma pessoa surda se aproprie da língua portuguesa. Esse processo será dependente de uma série de fatores que influenciam o aprendizado de ambas as modalidades da língua: a oral e a escrita.

Quanto à linguagem oral, aspectos como a idade em que se instalou e/ou foi detectada a surdez, o grau de perda e a amplificação de possíveis residuais auditivos pelo uso de próteses, a possibilidade de atendimento fonoaudiológico precoce e sistematizado e o acompanhamento familiar interferem de maneira positiva às habilidades de cunho individual que uma criança surda manifesta em desenvolver a oralidade.

Já no caso da linguagem escrita, essa possibilidade pode ser assegurada a todas as pessoas surdas, visto que a perda auditiva em nada interfere na apropriação da modalidade gráfico-visual da língua. Desde que haja uma base lingüística assegurada pelo acesso à língua de sinais como língua materna na infância, substituindo a oralidade em conteúdo e função simbólica, não haverá prejuízos ao aprendizado da escrita pelas crianças surdas.

No entanto, a possibilidade do aprendizado da escrita está vinculada à forma como esse processo será organizado pela escola, considerando a necessidade da adoção de metodologias específicas de ensino, com professores especializados para este fim, tal qual ocorre em situações de aprendizado de línguas estrangeiras. Essa comparação se justifica, tendo em vista que a criança surda não aprenderá o português como língua materna, mas como segunda língua. Ou seja, não podemos alfabetizar uma criança surda, se considerarmos a natureza do aprendizado envolvida nesse processo.

Deixemos claro o que queremos dizer, quando afirmamos que a criança surda não se alfabetiza, para que não haja interpretações equivocadas e inconsistentes teoricamente, em decorrência dessa premissa.

Autoras como Magda Soares (1998) e Angela Kleiman (1995) definem a alfabetização como um processo que envolve o treinamento ou reconhecimento do código da escrita – fonemas e grafemas – pelo aprendiz. Dito de outro modo, a alfabetização envolve um conjunto de habilidades de codificação e decodificação de letras, sons, sílabas, palavras, em que o princípio é a relação oralidade/escrita.

No contexto escolar, esse princípio de relações entre letras e sons está assegurado no ensino de língua materna, seja qual for o **método**

adotado – sintético ou analítico – o **processo** desenvolvido – fônico, silábico, lexical, textual – e a **abordagem teórica** subjacente – tradicional, construtivista ou interacionista.

Dito isso, fica evidente nossa primeira premissa: a alfabetização, em sua acepção estrita, não é um processo adequado de exposição à língua portuguesa, pelo simples fato de que a codificação (escrita) e decodificação (leitura) pressupõem a habilidade de reconhecer letras e **sons (!!!)**. Se os surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer associações básicas entre fonemas e grafemas, seria inadequado nos referirmos à sua incursão ao mundo da escrita denominando esse processo de alfabetização.

Diante dessa barreira na alfabetização, mas da comprovada potencialidade para o aprendizado da leitura e escrita do português, atualmente, diferentes pesquisadores brasileiros (FERNANDES, 2003, 2006a; KARNOPP, 2004; LODI, 2004; GIORDANI, 2004; GÓES E LOPES, 2004; GUARINELLO, 2006) têm adotado a terminologia do letramento para se referir às práticas de ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos.

Na visão desses pesquisadores, a língua escrita pode ser plenamente apropriada pelos surdos, se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas no ensino de línguas estrangeiras para ouvintes.

O letramento é o processo resultante das práticas sociais de “uso da escrita como sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (SCRIBNER; COLE *apud* KLEIMAN, 1995, p.19). A pessoa letrada, portanto, é capaz de interagir com as numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita, que assume funções diversas em cada contexto. É possível que muitas pessoas alfabetizadas (dominam o código) sejam incapazes de compreender uma manchete de jornal, uma bula de remédio, ou uma charge de cunho político. Isso significa que, embora respondam às exigências da execução de textos escolares, como os livros didáticos e as gramáticas, muitos alunos são incapazes de entender um folheto de instruções para fazer funcionar um eletrodoméstico em sua casa, ou redigir um texto argumentativo, justificando sua contratação por uma empresa. Ou seja, o domínio da leitura e escrita nessas situações seriam manifestações da condição de letramento dessas pessoas.

O letramento que buscamos para as crianças e jovens surdos não é diferente dos objetivos educacionais propostos para os demais alunos: a apropriação da leitura e da escrita em práticas significativas, a fim de responder às diferentes demandas sociais. Nas palavras de Kleiman:

A percepção dos elementos que estariam inscritos no texto, nos recursos lingüísticos textuais utilizados pelo autor, é essencial para a atividade de compreensão, isto é, a atividade que envolve a mobilização dos processos mentais que permitem relacionar o que está dito no texto a nossos conhecimentos e valores anteriores, ao que não está dito, e a outros textos que já lemos. Toda leitura crítica, aquela que desmascara os valores, saberes e práticas que são reproduzidos no texto, (...) parte da recuperação do sentido pretendido pelo autor (1999, p. 123).

Em síntese, para que fique claro que o ensino do português para surdos se caracteriza por práticas de letramento, será possível que alunos surdos leiam e escrevam com autonomia e tornem-se letrados, sem necessariamente conhecer os sons de cada letra, já que serão as palavras (e não fonemas, letras e sílabas) seu ponto de partida para a apropriação da língua. O percurso de acesso ao sistema de escrita trilhado pelos alunos surdos se realizará por caminhos visuais, em que os sentidos apreendidos do texto serão mediados pela língua de sinais.

Sánchez define essa condição diferenciada dos surdos, que aprendem a ler e escrever o português sem passar pelo conhecimento fonológico da língua, como a de “leitores não alfabetizados”, ou seja, leitores competentes em uma primeira língua não-alfabética (nesse caso, a língua de sinais) que, por circunstâncias particulares, chegam a dominar a forma escrita de outra língua alfabética, sem conhecer os sons de suas grafias (SÁNCHEZ, 2002).

Obviamente, esse processo não é tão simples quanto a síntese exposta quis demonstrar e sua compreensão requer dos interessados no tema um aprofundamento teórico e metodológico. As práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos vêm sendo objeto recorrente de pesquisas, em nível nacional e internacional, na última década.

Ao apresentar um breve arrazoado dos mecanismos envolvidos nesse processo, tivemos a intenção de dar ciência aos professores quanto

às inúmeras dificuldades que crianças surdas têm enfrentado, desde o início de sua escolarização, que não se restringem apenas à comunicação. Ao serem alfabetizadas pela escola, pelas mesmas metodologias adotadas para crianças que ouvem, sem adequações, haverá o risco de que apenas memorizem mecanicamente as palavras, sem compreensão de seu significado ou autonomia para utilizá-las na produção escrita.

A necessidade da adoção de estratégias didático-pedagógicas nas metodologias de ensino e a importância da língua de sinais no processo de aprendizagem da criança surda, temas ainda intocados no contexto escolar, necessitam sair da obscuridade e ganhar espaço nos debates e reuniões de professores e pedagogos.

É possível ser surdo em português? A questão da avaliação escolar

Para chegarmos à questão da avaliação, foco de nossa discussão, foi necessário desenvolver uma argumentação consistente sobre os mecanismos visuais incorporados aos modos de se comunicar e pensar dos surdos, que têm na língua de sinais o farol a iluminar esse processo.

Antes de tecer considerações metodológicas, gostaríamos de compartilhar com vocês, professores, o depoimento de uma mulher surda de 40 anos, ao relatar sua experiência com a escrita:

"É tão difícil escrever. Para fazê-lo meu esforço tem de ser num clima despendendo energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo esforço para aprender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo...Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que têm signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada.

Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difícilíssima. Esse silêncio é a mudança? Sim, é. Fazer frases em português não é o mesmo que fazê-las em Libras. Eu penso em Libras, na hora de escrever em português eu não treinei o suficiente para juntar numa frase todas as palavras soltas. Agora no momento de escrever, eu escrevo diferente. Quando eu leio o que escrevo, parece que não tem uma coisa

normal como a escrita ouvinte, falta uma coisa, não sei o quê. Não sei se o que escrevo são palavras minhas, elas são exteriores, não fazem parte de meu contexto. Parecem não cair bem na frase, parece que a escrita do pensamento não ditar o que quero dizer. Vezes sem conta parece-me dizer coisas sem sentido." (PERLIN apud SKLIAR, 1998)

Esse depoimento é bastante significativo em relação aos sentimentos enfrentados por uma pessoa surda que necessita produzir significados em uma língua na qual não se sente à vontade, por falta de referenciais sonoros. Essa possibilidade diferenciada de construção, gerada por uma forma de funcionamento lingüístico-cognitivo baseado em **processos visuais**, se assemelha às sensações vivenciadas no processo de aprendizado de uma língua estrangeira.

Em seu artigo "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio", Christine Revuz (1998) aborda todas as implicações lingüístico-afetivo-culturais com as quais nos deparamos ao iniciarmos o aprendizado de uma língua estrangeira. Para ela, desde o estranhamento inicial dos primeiros contatos, até a esperada liberdade final de penetrarmos e nos sentirmos à vontade no novo universo conceitual e cultural, decorre um longo e difícil caminho que nem sempre é trilhado por todos que o iniciaram, até o final.

Ao iniciarmos o estudo de uma língua estrangeira, a primeira sensação que nos acomete é a de um não saber absoluto. O sentimento de impotência que experimentamos se deve em grande parte às inúmeras diferenças com as quais nos defrontamos de ordem fonética, sintática, semântica, enfim ao conjunto de regras de funcionamento dessa língua.

Aquilo que dizemos com muitas palavras em nossa língua, se reduz a uma ou duas emissões; ao tentarmos enunciar uma frase, percebemos que a ordem das palavras não é aquela a que estamos acostumados; buscamos preposições e elementos de ligação para dar seqüência a um pensamento e eles nos escapam. É inevitável que nos sintamos bloqueados, impotentes, à medida que a produção de significados só nos parece possível se estivermos ancorados em nossa língua materna.

Nossa ilusão de que exista um ponto de vista único sobre as coisas, de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa, se estilhaça ao contato com a língua estrangeira (REVUZ, 1998,

p.223). É inegável a interferência sistemática de nossa história lingüística anterior na maneira de abordar a nova língua.

Para Revuz, nem todos estão preparados para conviver com tal experiência e, no caso do fracasso, temos, em síntese, dois “produtos” como conseqüência:

- (i) a estratégia da peneira: retém-se quase nada ou muito pouco do que foi ensinado;
- (ii) a estratégia do papagaio: memorizam-se frases prontas, sem autonomia na compreensão ou expressão; há acúmulo de palavras não organizadas por regra alguma, cujo discurso está condenado à obscuridade eterna.

Isso se dá por conta da dificuldade na ruptura com a língua materna e da descoberta de um novo eu na língua estrangeira. Ambos os processos são essencialmente distintos em sua gênese. Na língua materna, o falante manifesta uma relação natural ao penetrar no mundo dos conceitos, a aprendizagem é informal, há o vínculo afetivo com o grupo de referência mais imediato. Já na língua estrangeira, o aprendizado é formal, o ambiente é artificial e o aprendiz se vê num trabalho de elaboração constante, intencional para adequar o que quer dizer ao contexto e ser compreendido.

Apenas à medida que sua identificação com a comunidade “estrangeira” vai se consolidando e o sentimento de acolhimento na cultura de acolhida se estabelece que esse processo poderá encontrar sucesso.

É muito interessante como essas manifestações podem ser comprovadas se tomarmos produções de alunos surdos, em diferentes fases da escolarização. Vejamos alguns exemplos:

Texto I - Relato de experiência

*Eu fui escola faze junho.
Nós faminha fui Escola X.
Eu fui roba toroca Ale. Você bomito bom Ale.
Nós vamos familia foi um carro do muito pessado.
Eu Escola muito feliz nós
(A, 18 anos, EJA, séries iniciais.)*

(Versão sinalizada da narrativa e traduzida em português pela intérprete de Libras)

Quando eu era pequena, em 1984, fui à escola X em uma Festa Junina.

Fui junto com minha família e gostei muito. Fui sinhazinha e minha mãe trocou minha roupa, vestiu a saia e fez a trança. Mamãe me olhou e disse que eu estava linda, uma gracinha e apertou minha bochecha carinhosamente.

Eu lembro que nós fomos à festa em um carro pequeno, estava muito apertado, mas eu estava feliz, porque a família estava toda junta.

Texto II - Relato de experiência

Jardim Botânico

Aniversário de Curitiba

Eu gosto bom ele Jardim Botânico.

Eu foi vi ele bom rosa muito Jardim Botânico.

Eu fui passear vi muito frboi bom no cor.

Nós vamos e amigos na foi eu fui sim.

Eu gosto bom ele frboi.

Ele muito passirios.

Eu casado pé no calhor.

Eu comei um coca-cola de pissar.

Eu viu muito rio.

babaita amivisado bom Curitiba 305 anos.

(M, 19 nos, EJA séries iniciais.)

(Versão sinalizada da narrativa e traduzida em português pela intérprete de Libras).

Eu fui visitar Curitiba no dia do aniversário de 305anos. Fui passear no Jardim Botânico.

Vi como o Jardim Botânico é bonito! Tem muitas árvores e flores diferentes.

Eu passei por um longo caminho de flores coloridas! Eu fiquei muito admirada com a beleza.

Depois de tanto andar eu fiquei com fome. Fui comprar uma coca e uma pizza.

Havia muitas famílias e pessoas andando no parque, olhando admirados a beleza dos peixes e pássaros. Logo me cansei, pois o sol e o calor estavam muito fortes. Meus pés doíam, sentei para descansar um pouco e fui embora para a casa da minha vó.

Texto III - Narrativa sobre um filme assistido em sala de aula sobre a aids.

AIDS – HIV Positivo

Eu mulher para esta como eu passear homem de todo e sex. O homem muito que namoralos o como você que mulheres de seu passaer gosto estavam sex HIV.

Ela como muito você que gostos sex não gostas mulheres bom não um nada.

A mulher amigo você que comverais nós gostos seu homem a muito para comverias você que mais boa.

Eu como você converias deu jesus tomar curados sentes AIDS

A mulher você para que como muitos esta namorelas gostos não Positivo HIV.

Eu mulher vosê que namorelo não para mais cama homem muitos esta esquecer eu azar.

O homem muito gosto você que sexo mulheres de come mais todos para nós camisinha sexo.

(Versão sinalizada traduzida para o português pela intérprete de Libras)

Um grupo de amigos conversa sobre seus problemas. Cada um tem seus problemas particulares. Uma mulher fala: - Ninguém tem nada com isso.

O amigo pergunta se ela quer conversar sobre o problema. A pessoa se afasta e conta que tem AIDS.

(dramatiza um diálogo)

– Como ? Você tem AIDS?”

- Sim, o médico falou que meu exame é positivo. Eu estou triste.
- Você sabe se está grávida?
- Não.
- Tudo bem com seu corpo?”
- Não.
- Você está bem de saúde?”
- Mais ou menos bem.
- Por que você ainda não foi ao médico? Você precisa se distrair contando piadas, fazendo fofoca, brincando.
- Não, deixa prá lá.
- Paciência, o problema é seu. Desculpe.

(C. 26 anos – Ensino Médio)

Os três textos, embora em níveis diferentes de apropriação da escrita, apresentam características semelhantes quanto à estrutura:

- palavras inadequadas;
- troca ou omissão de artigos;
- problemas no uso de preposições, conjunções e outros elementos de ligação;
- inexistência ou inadequação de concordância nominal (gênero, pessoa e número);
- uso inadequado ou falta de verbos;
- alterações na estrutura frasal usual do português S-V-O (sujeito-verbo-objeto).

Se compararmos essas produções a textos de estrangeiros falantes de línguas cuja estruturação gramatical difere consideravelmente do português, como é o caso de chineses, norte-americanos e alemães, para exemplificar, perceberemos que eles apresentam dificuldades semelhantes às dos surdos em relação ao uso de preposições, tempos verbais, sufixação, prefixação, concordância nominal e verbal, entre outros aspectos. Ou seja, nos aspectos gramaticais da segunda língua que são diferentes de sua língua materna (base do aprendizado). Esse fato ocorre mesmo que os aprendizes estrangeiros estejam imersos no universo da língua portuguesa, tanto em sua modalidade oral quanto na escrita.

Vejamos o texto abaixo, e-mail de um norte-americano casado com uma brasileira, cujos contatos com o português são constantes, enviado a sua cunhada:

Eu carro vende para \$1600.00 ou posso para um pouco menos se preciso talvez \$1500 um pouco menos para familia. Eu gosto esse computador muito, eu compra uma pra me tambem and e otimo!! Que voces pensa com esse notebook? Pode vende para esse preso? Sabe alguma pessoa intersante?

Escreve para me por favor..tambem tem outro cam para computador paricedo do que o cam eu compra para Adriano....quanto voces pense eu possa venda pra? Um abraso para todo mundo...Ron

Muito interessantes as semelhanças, não é mesmo? Isso demonstra que não é apenas o fato de o surdo não ter acesso a informações auditivas no português o que interfere em suas produções escritas, mas principalmente o fato de sua língua-base – a Libras – estar participando ativamente no processo de elaboração discursiva (FERNANDES, 2002).

Portanto, ao elaborarmos qualquer juízo de valor em suas produções escritas, devemos considerar que estamos diante do texto de um aprendiz de segunda língua e que os critérios de avaliação adotados não poderão ser os mesmos que aqueles utilizados para falantes do português como língua materna.

São inúmeros os textos legais que asseguram esse direito aos estudantes surdos, inclusive sugerindo que as instituições de ensino desenvolvam mecanismos de avaliação nas duas línguas, e não apenas na língua escrita, conforme assegurado no Art. 14. § 1º, Incisos VI e VII, do Decreto Federal 5626/2005:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

Diante do exposto, percebe-se que há vasta literatura abordando a questão da avaliação diferenciada, os direitos legais estão devidamente

assegurados, mas ainda é incipiente a capacitação dos professores em relação a essa ação.

Critérios diferenciados de avaliação: o respeito à diferença

Em trabalhos anteriores (FERNANDES, 1999, 2002) argumenta sobre as duas principais razões para que os textos dos surdos apresentem de uma forma bastante singular, quando comparadas às produções de falantes nativos.

A **primeira razão** envolve a crença que a **língua de sinais mobiliza as hipóteses na escritura do português pelos surdos** e se reflete em seus textos. Ou seja, de modo semelhante à oralidade para os ouvintes, ou à língua materna de estrangeiros aprendizes do português, a língua de sinais organiza a lógica das idéias dos surdos e se reflete nos textos produzidos pelos alunos. Pessoas que têm fluência em Libras não encontram dificuldade em perceber como sua estrutura gramatical se reflete nos textos, como os três exemplificados anteriormente. Em uma metáfora, poderíamos dizer que a Libras insiste em habitar a mesma casa do português, ainda que haja uma ordem de despejo contra ela.

No entanto, sabemos que esse aprendizado não é engessado, ele é flexível e passa por metamorfoses em que o aprendiz vai passando por várias etapas que se sucedem no tempo. Esse percurso que tem a língua materna como ponto de partida (língua-base) e a segunda língua como ponto de chegada (língua-alvo) é denominado de **interlíngua** (SELINKER, 1972 apud BROCHADO, 2006).

Para Brochado (2006), esses estágios demonstram que a aprendizagem não é um processo passivo e mecânico, mas ativo, em que os alunos surdos apresentarão vários estágios de interlíngua no processo de aprendizado do português, ou seja, seus textos vão se modificando e, progressivamente, suas características não mais representam a língua-base, mas ainda não representam a língua-alvo.

É importante enfatizar que as ações mediadoras da escola contribuirão para que o aluno salte de um estágio a outro, de modo que suas produções escritas tornem-se cada vez mais distantes da Libras e se aproximem, cada vez mais, em forma, conteúdo e função da língua portuguesa.

Eis aí a **segunda razão** que, para nós, justifica o fracasso dos alunos surdos na apropriação da leitura e escrita: a **inadequação metodológica da escola**.

Essa constatação é transparente: as experiências não significativas com a língua portuguesa na escola, desenvolvidas por métodos de ensino inapropriados, que ignoraram a sua condição de aprendiz de segunda língua, não permitiram aos surdos se apropriar da escrita de forma efetiva e significativa, nos últimos cinqüenta anos.

Como conseqüência, as produções textuais, sejam de alunos do ciclo básico de alfabetização, sejam das séries finais do ensino fundamental, ou no ensino médio, são muito parecidas, revelam as mesmas dificuldades e peculiaridades. É a triste constatação de que a escola em muito pouco, ou quase nada, contribuiu para alterar sua condição de semi-analfabeto, ao longo dos vinte anos como alunos da educação básica, que é o tempo médio de escolarização de surdos, já que as reprovações são quase inevitáveis em sua trajetória escolar.

Diante de textos de alunos surdos, ecoam comentários de professores abismados e incrédulos que esses alunos que escrevem tamanhas “aberrações” e “absurdos” tenham sido aprovados. Outros, ao não saber lidar com essas diferenças, preferem se omitir e aprová-los como se “coitadinhos” fossem.

No entanto, há um silêncio eloqüente quando perguntamos aos professores, sejam especialistas ou não, o que foi realizado para permitir-lhes sair da ignorância, do não-saber, do não-poder, lugar simbólico da marginalidade que ocupam nos rituais cotidianos das salas de aula.

Tais considerações devem ser básicas para analisarmos, discutirmos e compreendermos alguns aspectos da produção escrita de surdos, com vistas a elegermos critérios de avaliação diferenciados em relação à língua portuguesa.

A partir dos diferentes estudos já realizados nesse âmbito e de análise de textos de alunos surdos em diferentes etapas de escolarização⁴, apresentamos o quadro a seguir, que sintetiza os principais conteúdos no aprendizado da escrita da língua portuguesa em que eles apresentam maiores

dificuldades, seja pela inexistência desses elementos na Libras, seja por falta de explicações adequadas nas metodologias de ensino empregadas, que não possibilitam sua superação.

⁴ É interessante destacar que os fragmentos de textos selecionados envolvem produções desde o primeiro segmento do Ensino Fundamental até o Ensino Médio (inclusive redações de exames vestibulares). Como as características da escrita são comuns e se repetem, independente do nível de escolaridade, fica reforçada a tese de que as metodologias empregadas para o ensino de português, não foram apropriadas.

SÍNTESE DAS DIFICULDADES NA ESCRITA PELOS ALUNOS SURDOS

Aspectos da língua portuguesa e conhecimentos envolvidos.	Características da escrita dos surdos	Exemplos
Ortografia Emprego de letras adequadas em contextos fonéticos em que há mais de uma possibilidade de grafia, como g ou j, s ou z, am, an ou ã.	Boa incorporação das regras ortográficas , pela excelente capacidade para memorização visual das palavras. Por memorizar as palavras na globalidade, podem ocorrer trocas nas posições das letras.	<i>froi (frio) Barisl (Brasil)</i> <i>frime (firme) perto (preto)</i> esprimenta (experimenta)
Acentuação Identificar a sílaba tônica.	Dificuldade em proceder à acentuação por exigirem a consciência sonora das palavras.	<i>Medico (médico)</i> <i>Ônibus (ônibus)</i>
Pontuação	Por estar diretamente vinculados à oralidade (entonação, ritmo, fluxo da fala, etc.), há dificuldade na incorporação das regras.	<i>Eu estou fazendo natação faz tempo até agora eu fumo não nado muito bem por causa falta no (de) ar.</i>
Artigos Conhecimento de gênero das palavras (masculino/feminino)	São omitidos ∅ ou utilizados inadequadamente	<p><i>*A avião viajar o França Brasil.</i> <i>(O time do Brasil viajou de avião para França).</i> <i>*Eu vi o televisão.</i></p> <p><i>*O aglomeração da distribuição do fluxo financeiro que vem do sul(...)</i></p> <p><i>*Antigamente ∅ Brasil sempre fazia plantações só para portugueses e brasileiros e mais tarde eles começaram a vender para ∅ mundo inteiro.</i></p>
Elementos de ligação (preposições, conjunções, pronomes relativos, entre outros)	O uso inadequado e a ausência de conectivos como as conjunções e preposições são um aspecto comum nas produções dos surdos, uma vez que são inexistentes em Libras	<p><i>Eu gosta não ∅ (de) homossexual, só gosta tem ∅ (de) mulher (...) fala tenho eu camisinha vai transar. Depois ∅(do) esperma camisinha joga de (no) lixo.</i> <i>Eu precisa ∅ (de) camisinha mulher precisa ∅ (de) camisinha ∅(na) mochila.</i></p> <p><i>A Gabriela chorar ∅ (porque) fugir cachorro.</i></p> <p><i>Eu não fumo, nunca esprimenta porque faz mal ∅ (aos) pulmões ficar preto como carvão.</i></p> <p><i>Eu quase sempre jantar fora eu peço ∅ (para) o garçon preferir de mesa sem fumo.</i></p>

		<p>A cidade de São Paulo que (onde) é proibido fumar no bares e restaurantes é lugar só fechado.</p>
<p>Concordância nominal Conhecimento de gênero e número.</p>	<p>Em Libras a concordância nominal se faz com base em componentes espaciais e não com mudanças na morfologia da palavra. Assim, é comum que os surdos apresentem dificuldades nesse aspecto.</p>	<p>Eu boa HIV limpo exame de sangue, exame de fezes, exame de urina. Eu viu o televisão Eu vi televisão muito pessoa tem AIDS.</p> <p>A minha mamãe faz uma bolo chocolate bom.</p> <p>(...) a companhia de cigarros que mostram o aviso simples e o outro propaganda que mostram que vende o cigarro.</p> <p>Eu sempre sair minha namorada, na cinema</p> <p>Por isso qualquer pessoa que tem nesta doença pode trabalhar em qualquer lugar mas as pessoas doentes ficam a cada vez mais fracos e perdendo muitos pesos por isso ficam sem emprego ou então os pessoas fica com medo de pegar nesta coisa e os mandam ir embora.</p>
<p>Concordância verbal</p>	<p>Uma vez que na Libras a flexão de tempo, modo e pessoa ocorrem por mecanismos discursivos contextuais e espaciais, a flexão verbal é um conteúdo de grande dificuldade para os surdos. Há uma tendência de que os verbos sejam escritos na forma infinitiva, ou com flexões inadequadas.</p>	<p>Nós pego muito AIDS, precisar exame de sangue.</p> <p>O Brasil ganhar um bola.</p> <p>O ano do Penta eu ganhar camiseta do Brasil.</p> <p>Você precisar ter camisinha.</p> <p>Eu comei um coca-cola de pissa (pizza). Eu viu muito rio.</p> <p>Eu ver televisão um homem ensina Aids ajuda nosso pessoa aprender precisa camisinha muito cuidado Aids.</p> <p>Deus ver dó problema muitos são povos Aids.</p>

		<p><i>Eu gosta não Homossexual, só gosta tem mulher fala tenho eu camisinha vai transar depois esperma camisinha joga de lixo.</i></p> <p><i>Eu viu o televisão.</i></p> <p><i>Eu sempre sair minha namorada (...) também viajar junto.</i></p> <p><i>(...) eu quase sempre jantar fora eu peço o garçon preferir de mesa sem fumo.</i></p> <p><i>(...)no sul tem muita coisa pagar por isso eles esprestou (emprestou), agora não tem pagar para norte só juro (...) porque eles esprestou precisar para ajuda no povos.</i></p>
Verbos de ligação	Omissão freqüente dos verbos SER, ESTAR, FICAR, por inexistirem em Libras. O resultado serão construções atípicas, geralmente interpretadas como enunciados telegráficos.	<p><i>Eu casado pé no calor (Eu fiquei cansada de andar a pé neste calor.)</i></p> <p><i>Você bonito bom Alessandra. (Você é boa e bonita Alessandra).</i></p> <p><i>O papai doente AIDS. (O papai está doente de AIDS).</i></p>
Organização sintática Conhecimento da ordem convencional do português S-V-O.	Os enunciados são geralmente curtos, com poucas orações subordinadas ou coordenadas. Pela interferência da Libras, podem ocorrer inversões como OSV e OVS.	<p>O S V <i>Curitiba boa passear # vi. (Eu vi que é bom passear em Curitiba.)</i></p> <p><i>O menino # vi televisão camiseta do Brasil (Eu vi um menino com a camiseta do Brasil na TV).</i></p> <p><i>9- Ronaldinho torcer o Brasil. (Eu torci para o Ronaldinho, camisa 9 do Brasil).</i></p> <p>O V S <i>O futebol joga Barisl (O Brasil joga futebol).</i></p>

		<p><i>Rua XV de Novembro, andar # (Eu ando na Rua XV).</i></p> <p><i>bonito é Jardim Botânico.</i></p> <p>S V O <i>Eu ganhei sinhazinha na festa junina ano 1983.</i></p> <p><i>Eu viu muito rio.</i></p> <p><i>O André viu Jardim Botânico.</i></p>
<p>Negação Em português a negação se faz com a utilização do advérbio NÃO, junto ao verbo.</p>	<p>Em decorrência de que na Libras a negação pode ocorrer após o verbo, esta particularidade pode se ver refletida em alguns textos.</p>	<p><i>Eu quero não gosto sexo</i> Conhece não AIDS. (<i>Não conheço</i>).</p> <p><i>Nós amigos tem não AIDS.</i></p> <p><i>Flávio tem não AIDS.</i></p> <p><i>Ruim não Quatro Barras anos 1992.</i></p>

Nossa intenção, neste texto, foi a de oferecer conhecimento teórico mínimo para que o professor exercitasse a possibilidade de um olhar diferenciado diante de texto elaborado por um aluno surdo, ciente das inúmeras dificuldades que acompanham seu aprendizado da língua portuguesa, desde o nascimento, em uma família geralmente de ouvintes.

Inúmeros poderiam ser os exemplos apresentados, demonstrando que há um sujeito extremamente ativo em seu processo de apropriação da escrita, construindo hipóteses e tentativas de dominar as regras do português. Um professor que reconhece esse esforço e tem conhecimento sobre as especificidades lingüísticas de um processo de aprendizagem de segunda língua, certamente lança mão de critérios diferenciados de avaliação.

Adotar a avaliação diferenciada não significa relevar dificuldades dos alunos, com a crença de que suas aparentes limitações constituem desvios da “normalidade”. As produções dos surdos não podem ser comparadas a de alunos falantes do português como língua materna, que ouvem e interagem por meio dele desde que nascem e, quando chegam à escola tem como objetivo conhecer uma das inúmeras variedades da língua: a norma padrão.

O parâmetro de comparação deve considerar as produções do próprio aluno surdo, nos diferentes estágios que percorre, apresentando características decorrentes da interferência da Libras e da sobreposição das regras da nova língua que está aprendendo.

Como só podemos avaliar o que ensinamos, os critérios utilizados em cada avaliação devem ter alvos específicos. Por exemplo, se ensinamos regras de acentuação de paroxítonas, por meio de metodologias visuais que um aluno surdo possa compreender, nos textos que ele produziu, apenas esse será o objeto avaliado e não todos os aspectos gramaticais da língua que não poderiam ser dominados em um mês ou bimestre, sem a oportunidade de sistematização.

O foco da avaliação da escrita dos surdos deverá valorizar o **conteúdo**, suas tentativas de produzir significados na escrita, mesmo que as palavras sejam inadequadas e nem sempre redigidas da maneira convencional. Em relação à **forma ou estrutura** do texto, nos aspectos destacados no quadro-síntese das dificuldades, é fundamental que sejam utilizados critérios diferenciados de avaliação em relação aos possíveis “erros” apresentados.

Colocar em prática critérios diferenciados de avaliação na escola significa reconhecer e respeitar a diferença lingüística dos alunos surdos e

evitar que ocorram atos arbitrários de discriminação e marginalização no contexto escolar. Um olhar diferenciado nas produções escritas de alunos surdos é ponto de partida para concretizar, na prática, o **diálogo com as diferenças**, respeitando as possibilidades e limitações de seu aluno, para valorização de sua identidade surda.

Obviamente, o conhecimento da língua de sinais por parte do professor contribuiria positivamente nesse processo. Mesmo que ele não possa ministrar aulas em Libras e português, o que é um processo lingüístico inviável (ninguém pode falar duas línguas ao mesmo tempo), a fluência mínima permitiria a interação verbal significativa em sala de aula, oportunizando uma compreensão mais clara das muitas singularidades apresentadas pelos surdos na escrita.

Segundo Lane (1992, p. 103), “a educação é o campo de batalha onde as minorias lingüísticas ganham ou perdem seus direitos”. Devemos estar atentos para que, muitas vezes, em nome da igualdade de oportunidades, em desigualdade de condições, não estejamos contribuindo para a destruição das diferenças de nossos alunos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Lei n. 10.436](#), de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. [Decreto n. 5.626](#), de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 2005.

FERNANDES, Sueli. Educação de surdos. Curitiba: Editora Ibpex (no prelo).

FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngüe para Surdos. In: BERBERIAN, A. et al. (Org.). **Letramento**. Referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006a.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngüe para surdos**: desafios à inclusão. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006b.. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php

FERNANDES, Sueli. Conhecendo a surdez. In: BRASIL **Saberes e práticas da inclusão**. Dificuldades de comunicação e sinalização. Surdez. Educação Infantil. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

FERNANDES, Sueli. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos**. 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2002. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. IN: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidades na educação bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 59-81. v.2

LANE, Harlan. A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada. Lisboa : Instituto Piaget, 1992.

LODI, Ana C. et al (Org). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2006.

GIORDANI, Liliane Letramentos na educação de surdos. In: LODI, Ana C. et al (Org). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GOES, Maria Cecília R, LOPES, P. A linguagem do brincar repercussões do “faz-de-conta” para o processo de letramento. In: LODI, et al. **Leitura, escrita e diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KARNOPP, Lodenir. O poder da escrita e a escrita do poder LODI, Ana C. et al (Org). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas : Mercado de Letras, 1995.

PARANÁ. Assembléia Legislativa. Lei nº 12.095/98.

REVUZ, Christine. (trad. Silvana Serrani-Infante) A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas : Mercado de Letras, 1998. p.213-264.

SÁNCHEZ, Carlos. **Os surdos, a alfabetização e a leitura**: sugestões para a desmistificação do tema. Mimeo., 2002.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre : Mediação, 1998.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte : Autêntica, 1988.

Atividade de reflexão

Nesta atividade, buscamos aproximar os princípios teóricos, legais e metodológicos estudados com a prática pedagógica em sala de aula, propondo aos professores um momento de reflexão conjunta em que será possível colocar em prática o olhar diferenciado sobre a produção escrita dos surdos, respeitando e reconhecendo sua singularidade lingüística.

- a) Antes, de iniciar a atividade prática, eleger uma pessoa entre os membros do grupo de estudo para ser o mediador do debate, que não realizará a tarefa proposta.
- b) Organizar grupos de discussão com, no máximo, oito (8) participantes.
- c) Diante dos argumentos teóricos e metodológicos que fundamentaram a discussão do texto **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**, analisar os dois textos abaixo, produzidos por alunos surdos, a partir da leitura de uma reportagem sobre o acidente aéreo com o avião da TAM, no dia 18/07/2007.

Considerar os seguintes aspectos na análise:

- I. adequação ao tema proposto;
- II. coerência na seleção dos argumentos;
- III. articulação entre as partes do texto;
- IV. seqüência lógica das idéias;
- V. paragrafação;
- VI. ortografia;
- VII. pontuação;
- VIII. acentuação;
- IX. domínio de componentes gramaticais (uso de artigos, flexão verbal,...)

- d) Atribuir um conceito de zero a dez para o texto.

Texto 1

Tragédia em São Paulo

Na terça-feira (dia 16/07) a noite aconteceu uma tragédia do avião com 186 pessoas a bordo do Airbus 320 bateu uma empresa tam e não conseguiu frear o avião. Explodiu tudo que avião caiu ate posto de gasolina e tinha

peessoas atravessam e forem morrem. Tem fumaça grande como bola de fogo e espalham pelo ar. Os bombeiros chegarem e tentam salvar as pessoas, mas, já é tarde que dentro da empresa tinha pessoas estão pedindo socorro e não conseguiram e pularam para fora e alguns morrem e alguns foram hospital com fraturas graves. O destino do avião era Porto Alegre (Poa).

Texto 2

Aconteceu aeroporto foi acidente na São Paulo horrível história do país. Avião saiu Porto Alegre para São paulo, ela precisa pousar desce para aeroporto. Não conseguir controlar freia na rua. Foi acidente pegou fogo, também contra prédio no fogo na funcionário alguma as pessoas feriu e foi hospital.

Porque na rua foi reformar nova, foi antes primeiro avião pousar já tem problema pisar pouco depois ficou bem. Agora segundo avião pousar foi acidente...

Avião na pessoas passageiro 186, já morreu 105, outro elas foi hospital.

Avião da Tam chocar no prédio pegou fogo do prédio.

Tam imformação na lista amigos e vitima.

Debate:

Caberá ao mediador:

- a) Iniciar o debate, registrando os conceitos atribuídos por cada um dos grupos aos textos 1 e 2.
- b) Solicitar que os grupos apresentem o conjunto de suas considerações e critérios de avaliação utilizados nos itens propostos.
- c) Registrar em que aspectos foram utilizados critérios diferenciados, próprios à avaliação de aprendizes de segunda língua.
- d) Posicionar-se, indicando qual conceito foi mais apropriado e mostrou-se coerente e adequado às orientações teórico-metodológicas indicadas no texto estudado.
- e) Submeter sua decisão a debate pelo grupo, argumentando sobre os motivos de sua escolha.