

Fios e desafios na avaliação da produção textual de alunos surdos

GISELLY PEREGRINO

JAQUELINE COSENDEY

Introdução

Comumente encarada como um terreno arenoso por excelência, a escrita representa um desafio para grande parte dos alunos da Educação Básica. Para muitos, a atividade de produção textual é caracterizada por uma verdadeira contagem regressiva rumo ao ponto final do texto; isso quando o aluno não aumenta o tamanho da própria letra ou recua um pouco mais convenientemente o parágrafo – tudo para atingir o número mínimo de linhas exigido. Seja por observação, seja por experiência própria, sabemos que isso, de fato, acontece.

A obra *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, de Christiane Gribel, critica, de modo lúdico, a escritura de redação no contexto escolar. O protagonista da história é Guilherme Pontes Pereira, estudante da 6ª série, que se vê, na volta à escola, diante da tarefa de escrever uma redação de trinta linhas acerca de suas férias. Para ele, tal é uma atividade sem graça, pois "[...] as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação. É simples: férias é legal, redação é chato" (GRIBEL, 1999, p.8). A obra é construída a partir desse momento difícil para o menino, porque ele pressente que a professora não quer saber, de fato, como foram as suas férias, mas como é sua letra e se tem jeito para escrever redação: "Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas e ainda por cima com a letra legível depois de tanto tempo sem treino" (Ibid., p.9). Guilherme começa a escrever a redação exigida: "Coloquei as minhas férias lá no alto e bem no meio da página. Pulei uma linha. Parágrafo" (Ibid., p.10). Ele se recorda de como foram os dias de férias e repara que será difícil colocar em 30 linhas tudo que experimentou, com emoção e aventura. A experiência das férias, que parece ter sido boa para o menino, não o foi para a docente: "Elas voltaram cheias de defeitos. Faltou um esse no passe de craque do Paulinho, um acento na minha tática e a minha comemoração eu escrevi com tanta empolgação que acabou saindo com dois esses em vez de cê-cedilha" (Ibid., p.23). A professora corrigiu o texto e apontou meramente desvios à norma padrão, esquecendo-se de comentar as férias perfeitas que ele viveu: "A professora não fez nenhum comentário sobre o que eu tinha escrito. Para ela tanto fazia se o meu gol tinha sido um golaço ou um frango do goleiro. Eu fiquei bem chateado" (Ibid., p.26). O menino sente-se frustrado com a correção meramente gramatical. Foi complexo, para ele, realizar a atividade e nada estimulante o que fez a professora, que se restringiu a corrigir aspectos gramaticais, sem se preocupar com o conteúdo da produção textual.

Ludicamente, Gribel (1999) destaca o momento de escrever redação na escola. Para o educando, não há quaisquer objetivos nessa atividade, a não ser corrigirem seus desvios à norma padrão. Ou seja, trata-se de tarefa descontextualizada, sem fins educativos e desprovida de preocupação com o que está sendo escrito. A obra traz para o cerne da discussão o confronto entre *produção textual* e *redação*. Enquanto a primeira é situada e contextualizada em termos de comunicação, havendo diálogo entre leitor e autor, a segunda é mais técnica, para o docente ler, sem fins práticos ou comunicativos, sob regras rígidas escolares. Tal ocorre, pois o professor, não raro, lança mão de sua caneta vermelha para corrigir tudo quanto é desvio à norma culta na escrita do educando, sem se dar conta de que, muitas vezes, esse aluno está refletindo sobre sua língua, tanto que consegue obter êxito na mensagem a ser transmitida. Cabe mostrar-lhe que, em certas situações, pode ser comprometedor, negativamente, desviar-se da norma, sobretudo quando pensamos no receptor da mensagem. Acreditamos, por conseguinte, ser fundamental discutir com nossos alunos sobre o erro desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cremos ser preferível incentivar a produção textual – significativa, viva e em contexto comunicativo – a exigir redações mecânicas, sem reflexão ou qualquer finalidade aceitável para aquele que escreve. Estimular a produção textual é devolver à escrita o seu lugar de objeto social. Além disso, torna-se relevante considerar o conteúdo do texto, não somente o aspecto gramatical. Não se pretende dizer com isso que a gramática deva ser esquecida. Quer-se dizer que ela precisa de uma finalidade; é fundamental propiciar condições para que a norma padrão seja aprendida. É mister que os professores tenham mais cuidado na avaliação (e não na correção apenas) do que produziram seus educandos.

No contexto da educação de surdos, a todos esses desafios habituais soma-se mais um – o uso da Língua Portuguesa por esses alunos como uma segunda língua (L2), em sua modalidade escrita. Tal não é um problema sem solução, mas um largo desafio a ser enfrentado, diariamente, pelo professor de surdos, o qual não deve focar meramente os ditos desvios à norma culta, mas compreender e reconstituir o sentido dentro dos enunciados dos textos. Afinal, "as dificuldades encontradas na escrita dos surdos, ao contrário de constituir empecilho, podem ser a referência pedagógica para o trabalho com a segunda língua" (SILVA, 2001, p.92).

Neste trabalho, discutiremos alguns aspectos relevantes no que concerne à avaliação da produção textual de educandos surdos, para os quais constitui um desafio o aprendizado do português como L2. Dessa forma, ao professor de Língua Portuguesa, cabe uma atitude diferenciada frente às especificidades linguísticas do sujeito surdo, não o excluindo do processo

educativo ou negligenciando o acesso ao conhecimento que ele precisa ter. Tal não quer dizer facilitar ou reduzir os conteúdos, como frequentemente se acredita, mas reorganizar as práticas de ensino a fim de propiciar a aprendizagem desse alunado, que, como qualquer outro, tem direito à educação de qualidade.

A Língua Portuguesa como segunda língua para surdos

Ao tratarmos do ensino de Língua Portuguesa para surdos, devemos estar cientes de que, para muitos desses alunos, essa é a segunda língua, na modalidade escrita, sendo a Libras (Língua Brasileira de Sinais) sua primeira língua (L1). Isso tem implicações várias na escrita do educando, visto que ele se valerá de construtos internos e hipóteses mentais de sua L1 para o aprendizado da L2.

Assim sendo, a perspectiva docente em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos vem-se afastando, cada vez mais, por conta de pesquisas na área, de uma abordagem clínica, isto é, o professor não mais exerce o papel de terapeuta, com vistas a fazer o aluno falar o português oralmente; o educador deve ocupar-se da apropriação que o surdo faz do português escrito. O foco, agora, deve ser a diferença linguística – educa-se, portanto, o sujeito bilíngue, não o deficiente auditivo:

Para se falar em ensino de leitura e de escrita para surdos deve-se, em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que eles estão sendo expostos. Para as pessoas que ouvem, "falar e ouvir" são variantes de uma mesma estrutura linguística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para pessoas surdas não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e entonações que eles representam [...]. (QUADROS, 1997, p. 98)

As atividades de leitura e escrita devem ser (re)pensadas à luz dessa especificidade linguística do sujeito surdo. Também as estratégias de ensino precisam considerar a forma visual como o surdo percebe a língua oral-auditiva.

Como a relação estabelecida pelo sujeito com a Língua Portuguesa é diferente da do aluno não-surdo, que já chega ao contexto escolar como falante dessa língua, as produções textuais dos educandos surdos refletirão essas diferenças. E isso não quer dizer que os surdos não conseguem aprender o português, abstraí-lo ou comunicar-se por escrito através dele: "o que falta aos surdos, sem sombra de dúvida, é o acesso a uma língua que dominem e que lhes permita pensar com todas as complexidades necessárias, disponíveis como são para qualquer um" (BOTELHO, 2010, p.53-54). Isso implica que o surdo deve conhecer profundamente sua L1 para que obtenha êxito na L2, e o docente precisa considerar isso.

Para os professores que desconhecem as peculiaridades que envolvem o ensino-aprendizagem de L2, as produções textuais dos alunos surdos representam verdadeiro enigma, havendo incontáveis dúvidas e angústias sobre como intervir no comportamento linguístico

desses educandos. O aluno surdo passa, assim, por um processo de marginalização no contexto escolar, pois é a partir do entendimento do complexo contexto sociolinguístico em que eles estão inseridos que o educador poderá melhor auxiliar seus alunos surdos a desenvolverem-se na Língua Portuguesa.

Produção textual

A produção textual em sala de aula é espaço dos mais minados e delicados, exigindo reflexão constante de educadores e pesquisadores, a fim de propiciar melhores condições de ensino-aprendizagem para os educandos surdos. No que concerne a esse tema, algo é fundamental: contexto. As atividades de produção textual devem ser pensadas de modo a não se perder de vista a contextualização. Não basta apenas dar uma folha em branco e pedir que o aluno produza um determinado número de linhas sobre um tema qualquer. Tal mecanicidade não confere aos alunos as condições, e o mesmo vale para os alunos não-surdos, vale frisar.

Para fazer com que nossos alunos escrevam com autonomia, é indispensável, antes de tudo, fazer com que a escrita para eles se revista de significado. Longe de essa prática servir tão-só para suprir um número de linhas ou concluir a atividade sugerida pelo professor, é preciso que a escrita seja significativa. Tal como ocorre à leitura, não basta simplesmente *mandar escreverem*. Concordando com Câmara Jr. (2001, p. 61): "Ninguém é capaz de escrever bem, se não sabe bem o que vai escrever". Portanto, é mister que haja necessidade da escrita:

Justamente por causa disto, as condições para a redação no exercício da vida profissional ou no intercâmbio amplo dentro da sociedade são muito diversas das da redação escolar. A convicção do que vamos dizer, a importância que há em dizê-lo, o domínio de um assunto da nossa especialidade tiram à redação o caráter negativo de mero exercício formal, como tem na escola. (Ibid.)

Atividades de escrita geradas a partir de discussões prévias, bem como o trabalho pautado no conhecimento de mundo do aluno, são bem-vindas. No entanto, também é necessário planejar atividades em que os alunos possam refletir sobre as diferentes possibilidades de uso da língua e repensarem as estratégias a serem utilizadas na produção textual, aprimorando dessa forma suas habilidades no trato com a língua escrita, seja a partir de reescrita, seja da leitura de outros textos.

Produção textual de educandos surdos

Se a produção textual constitui desafio constante no ensino de língua materna, mais ainda podemos afirmar que assim se apresenta no ensino do português como L2 para alunos surdos:

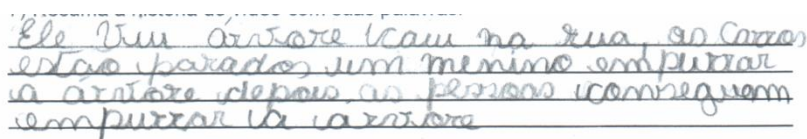
Os professores devem saber por que, quando, onde as pessoas surdas usam a língua nacional, pois isso pode dar aos seus alunos a motivação e o encorajamento necessários para o processo de aprendizagem. É fundamental criar o interesse nos alunos pela segunda língua. A leitura e escrita deve ultrapassar o âmbito da sala de aula e ser significativa para vida. (QUADROS, 1997, p. 99).

O ensino da Língua Portuguesa escrita envolve a necessidade de se olhar de forma crítica e diferenciada para essa língua. Refletir sobre situações nas quais a pessoa surda estará inserida e nas quais ela precisará do português escrito deve fazer parte do cotidiano do docente. É comum os surdos enviarem mensagens de celular para outros, conversarem pelas redes sociais, trocarem bilhetes em sala de aula, entre outras situações comunicativas. O professor pode partir disso para instigá-los a escrever mais e melhor, pois, sem dúvida, esse aluno quer aprender. O papel diferenciado da Língua Portuguesa no contexto da educação de surdos repercute nas estratégias empregadas no processo de ensino-aprendizagem e também na produção textual desses alunos. Como, nesse caso, não estamos diante de aprendizes de L1, os "erros" apresentados nos textos produzidos por alunos surdos refletirão sua condição de aprendizes de uma L2.

A avaliação da produção textual de alunos surdos

No que diz respeito à educação de surdos, o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa envolve: "avaliação diferenciada, considerando-se a interferência de aspectos estruturais da língua de sinais." (MEC, p. 82). Dessa forma, ao tratar da produção textual, é indispensável que o docente volte seu olhar para as especificidades linguísticas desse sujeito. Também não devemos perder de vista que, assim como se dá com alunos não-surdos, "a avaliação não deverá se dar num momento único, mas se inserir nas diferentes situações que envolvem o processo de aprendizagem do aluno" (Ibid., p. 85).

A atividade de escrita abaixo ocorreu a partir da exibição de um vídeo em que o tema central era a solidariedade. Após a discussão em Libras, houve o momento de reflexão em Língua Portuguesa escrita:



Ele viu árvore caiu na rua, as pessoas
estão paradas um menino empurrar
a árvore depois as pessoas conseguem
empurrar lá a árvore

(M. 7º ano)

Logo de início podemos observar uma estrutura típica de um usuário de segunda língua. Em "Ele viu árvore caiu na rua", há falta de elementos de ligação esperados nessa construção. Também mais à frente, podemos constatar a dificuldade na conjugação verbal:

Um menino empurra a árvore, as pessoas
estão reclamando porque as pessoas querem
passar na rua.

(D. 7º ano)

No exemplo acima, podemos identificar a instabilidade no que diz respeito à conjugação verbal. Tal dificuldade é comum quando se trata de um aprendiz de segunda língua. Ou seja, o "erro" aqui apresentado nada mais é do que parte do processo de aprendizagem de uma L2.

Uma questão que também pode ser observada na escrita do aluno surdo é a troca de letras. Como o português é percebido de forma visual e não de forma oral, tais trocas ocorrem, como podemos verificar no exemplo abaixo:

As pessoas conseguem tirar a orientação.

(M. 7º ano)

O exemplo a seguir foi obtido numa atividade em que os alunos refletiram sobre o uso do "enquanto". A elaboração de frases se dava a partir de imagens:

Enquanto o homem mexe o
computador, a mulher telefone.

(A. 6º ano)

No exemplo supracitado, produzido por uma aluna do 6º ano, podemos perceber a dificuldade no que diz respeito às classes de palavras. A aluna em questão utilizou o substantivo *telefone* quando deveria usar o verbo *telefonar*.

Assim sendo, ao avaliar a produção textual de alunos surdos, faz-se necessário levar em consideração:

- o grau de maturidade linguística do aluno;
- o fato de estarmos diante de um usuário da Língua Portuguesa como segunda língua escrita, sendo que seus "erros" refletem tal condição;
- a interferência da língua de sinais na escrita;
- a importância de se reconstituir o significado dos enunciados – para o aluno surdo, atividades de reescrita são demasiadamente importantes;

- o processo de avaliação não se dá em um único momento, mas em etapas que considerem as especificidades dos educandos.

Considerações finais

No contexto da educação de surdos, a Língua Portuguesa realiza papel de L2, em modalidade escrita. Em razão dessa especificidade linguística do sujeito surdo, faz-se necessário repensar as estratégias de ensino-aprendizagem do português.

No que concerne à produção textual desse aluno, podemos observar marcas linguísticas típicas de um aprendiz de uma segunda língua.

Longe de evitar a produção textual do alunado surdo – atitude que alguns, infelizmente, tomam a fim de impedirem o desafio e se poupem esforços –, é absolutamente necessário incentivá-la, com vistas a torná-lo autônomo no que diz respeito à comunicação escrita. Mais do que um desafio pedagógico, trata-se de uma responsabilidade que o educador deve tomar para si, afinal, o aluno pode não ter outras chances ou espaços de errar – no sentido de "caminhar" – pelo português, com um direcionamento. Proporcionar o espaço para o aluno surdo escrever é, antes de tudo, um compromisso ético, já que estamos em uma sociedade letrada, que prima pela palavra escrita cada vez mais.

Todavia, não cabe proporcionar a produção textual desconsiderando as especificidades da escrita desse educando. É mister considerar que sua L1 é de modalidade diversa de sua L2, e que, exatamente por isso, as formas de avaliar sua escrita necessita de outros recursos, para além de uma correção tradicional preocupada exclusivamente com os desvios à norma padrão. Tanto a aula, ou melhor, o espaço-tempo em que o aluno será instigado a escrever, quanto a avaliação dessa produção, precisam ser planejados a partir de situações em que ele se vale dessa L2, isto é, sob a ótica de utentes de segunda língua.

Referências bibliográficas

BOTELHO, P. Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CÂMARA JR., J. M. Manual de expressão oral e escrita. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRIBEL, C. Minhas férias, pula uma linha, parágrafo. Ilustrações de Orlando Pedrosa. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MEC. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. / coordenação geral SEESP/MEC. –

Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>> Acesso em 26 ago 2012.

SILVA, M. de P. M. A construção de sentidos na escrita do aluno surdo. 2.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

Identificação das Autoras:



GISELLY PEREGRINO

Licenciada em Letras pela UERJ, Pós-Graduada em Educação Especial/Inclusiva - Deficiência Auditiva/Surdez pela UGF, Mestre em Letras pela PUC-Rio e Doutoranda em Ciências Humanas (Educação) pela PUC-Rio. Professora do Departamento de Educação Básica do INES.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/4197407489528682>

E-mail: gperegrino@ines.gov.br



JAQUELINE COSENDEY

Licenciada em Letras, Mestre em Letras e Doutora em Letras pela UERJ. Professora do Departamento de Educação Básica do INES.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/9057601635604567>

E-mail: jaquecosendey@bol.com.br