

# A avaliação escolar na perspectiva inclusiva: o texto escrito em Língua Portuguesa por alunos surdos do 3º ano do ensino médio de Goiânia

Leosmar Aparecido da Silva\*  
Maria Luísa Mendes\*\*

## Resumo

Este artigo tem o propósito de fazer um estudo sobre a avaliação escolar na perspectiva inclusiva, especificamente sobre avaliação da produção escrita de alunos surdos. Para isso, foram selecionadas três produções em língua portuguesa, de alunos surdos do terceiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Prof. José Carlos de Almeida, em Goiânia-GO. Na análise, ganharam destaque as construções linguísticas presentes nos textos e a construção do sentido pretendido pelo aluno.

**Palavras-chave:** avaliação, produção escrita, português, surdo, aprendizagem.

School assessment from an inclusive perspective: the Portuguese written text by deaf 3<sup>rd</sup> year high school students in Goiânia

## Abstract

This paper proposes to study school assessment from an inclusive perspective, and in particular, the assessment of the written production of deaf students. To do so, three pieces of writing in Portuguese by deaf 3<sup>rd</sup> year students at Colégio Estadual Professor José Carlos de Almeida, in Goiânia, Goiás, Brazil were selected. In the analysis, the linguistic constructions found in the texts and the construction of meaning intended by the students are highlighted.

**Keywords:** assessment, written production, portuguese, deaf, learning.

---

## 1. Considerações iniciais

Este artigo tem o objetivo de discutir a avaliação escolar numa perspectiva inclusiva e analisar textos escritos em língua portuguesa por alunos surdos de uma escola pública de Goiânia, Goiás.

---

\* Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás. Professor de Língua Portuguesa e Linguística da Faculdade de Letras/UFG. Email: leosmarsilva@hotmail.com

\*\* Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás. Subgerente pedagógica da Gerência de Ensino Especial da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Email: mendes.calixto@gmail.com

A pesquisa feita para este artigo foi realizada no Colégio Estadual Professor José Carlos de Almeida, localizado no Setor Central da capital, Goiânia. Das várias escolas existentes no Estado de Goiás, algumas delas são consideradas escolas-referência porque atingem determinadas metas exigidas pela Secretaria de Estado da Educação, como é o caso do Colégio Estadual Prof. José Carlos de Almeida. Nessa escola estudam 26 surdos, distribuídos nos três turnos: dezoito no matutino, dois no vespertino e seis no noturno. Uma equipe multiprofissional, formada por um psicólogo, um fonoaudiólogo e um assistente social, atua na escola uma vez por semana. Nos concursos públicos, o Estado disponibiliza vagas para instrutores de Libras, intérpretes e professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No Colégio Estadual Prof. José Carlos de Almeida trabalham nove intérpretes concursados: cinco no turno matutino, dois no vespertino e dois no noturno. Nas salas em que há alunos surdos atua um intérprete. A função do intérprete é traduzir para a Libras todas as aulas de todas as disciplinas, inclusive as aulas de Língua Portuguesa.

A escola oferece, em dois dias da semana, no contraturno, durante 1 hora e 50 minutos, aulas de Libras dadas por um instrutor. Essas aulas não fazem parte do núcleo obrigatório de disciplinas da matriz curricular. Sendo assim, segundo informações do professor responsável pelo AEE do colégio, normalmente os alunos não comparecem, em razão de trabalharem no contraturno ou porque preferem usar a língua de sinais em momentos de descontração, como em festas, em confraternizações, em jogos promovidos pela comunidade surda. A língua de sinais foi aprendida por esses alunos autodidaticamente, observando amigos surdos usarem-na e observando os intérpretes nas aulas regulares. Isso se alinha ao que afirma Behares (1993, p. 42): “a língua de sinais não pode ser ensinada ao aluno como um instrumento artificial, mas ele deve adquiri-la em um quadro natural de interação” (tradução nossa).

Em relação à organização do artigo, o seu desenvolvimento está dividido em três seções principais. Na primeira seção, a avaliação é discutida de maneira geral e também na perspectiva inclusiva. Na segunda seção, discute-se a avaliação do texto escrito por aluno surdo em língua portuguesa. Na terceira seção, por fim, são analisadas três produções escritas por alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Prof. José Carlos de Almeida.

## 2. Avaliação como processo de aprendizagem global e inclusiva

Um dos aspectos da prática pedagógica que mais tem suscitado discussões e dúvidas diz respeito à avaliação da aprendizagem. Luckesi (2005) afirma que “a escola hoje ainda não avalia a aprendizagem do educando, mas sim o examina, ou seja, denominamos nossa prática de avaliação, mas, de fato, o que praticamos são exames”. Houve mudanças históricas no que diz respeito ao discurso acerca da avaliação, mas tais mudanças ainda não se refletem de forma efetiva na prática.

O ato de examinar, segundo o autor, tem como característica operar com vistas ao desempenho final. Os exames são, por isso, pontuais e não levam em conta as condições psicossociais dos educandos. Como consequência, são cortantes, pois se centram somente naquele determinado momento, sem levar em conta o processo. São também classificatórios e quantitativos, classificando os educandos em aprovados e reprovados de acordo com a nota que obtêm; por fim, são seletivos e excludentes. Aqueles educandos que não alcançam boas notas nas atividades bimestralmente pontuais acabam por ser considerados incapazes e, conseqüentemente, são reprovados, aumentando, assim, cada vez mais, os índices de repetência e evasão escolar.

Luckesi (2005) salienta que os exames, em decorrência de suas características, têm sido usados, pelo professor e pela escola como um todo, como instrumentos de repressão.

A avaliação, por sua vez, tem características contrárias. A avaliação opera com resultados provisórios. Tais resultados funcionam como pontos de reflexão e subsídios para a melhoria da competência e, por conseguinte, da aprendizagem dos educandos. A perspectiva, nesse caso, é de um processo “avaliativo-cumulativo” e de uma avaliação diagnóstica, na medida em que é identificada a necessidade de mudanças e adequações na prática pedagógica do professor. Como consequência, a avaliação não é estanque, porque leva em consideração os vários momentos e os avanços na aprendizagem. Por isso mesmo, o autor conclui dizendo que a avaliação não é seletiva, nem classificatória, e sim processual.

Processual porque não se examina pontualmente cada etapa. Consideram-se todos os momentos no processo de aprendizagem: o antes, o durante e o depois. Uma avaliação com tais características vai ao encontro de um projeto pedagógico que visa não à aprovação e à classificação dos educandos, mas que tem como objetivo a formação dos sujeitos,

considerando, sobretudo, suas diferenças e suas necessidades. Uma avaliação dessa natureza é essencialmente inclusiva, na medida em que não *descarta*, e é um convite à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos.

### 3. A avaliação do texto escrito de alunos surdos

Em consonância com os postulados teóricos atuais sobre avaliação e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/96, o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE) elaborou a Resolução n. 194, de 19 de agosto de 2005, que estabelece as normas e os parâmetros para a avaliação da aprendizagem na educação básica, nos sistemas de ensino de Goiás. De acordo com essa lei, o processo avaliativo da aprendizagem escolar assume novos contornos e definições. Tem a característica de ser contínuo e voltado para o desenvolvimento integral de *todos* os alunos, e deve levar em conta os aspectos cognitivos, socioafetivos e linguísticos desses alunos. Tais aspectos são constitutivos do processo ensino-aprendizagem, por isso a avaliação deve se pautar nas aprendizagens significativas, além de orientar-se pelo que de fato é mediado em sala de aula, levando em consideração as vivências dos educandos. Então, além de ser processual, ela deve ser contextualizada.

Quando dizemos *todos* os alunos, significa que *todos*, independentemente de suas condições físicas, sociais, afetivas e cognitivas, devem ser avaliados nessa perspectiva. Assim, o professor que tem em sua sala de aula alunos com surdez não pode prescindir de tais normas e parâmetros ao avaliar esses educandos e os demais da sala. Hoffman (2001, p. 50), referindo-se à educação inclusiva e à avaliação nessa perspectiva, afirma que a “inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover”.

Quando a legislação brasileira estabelece que os aspectos linguísticos devem ser levados em conta ao se avaliar, no caso de educandos surdos esses aspectos precisam ficar evidentes para o professor, levando-se em conta que a primeira língua (L1) desses educandos é a língua de sinais e a segunda língua (L2) é o português. O processo de aquisição linguística de alunos surdos passa por dois momentos: o aprendizado da sua primeira língua, a língua de sinais, e, concomitantemente, o aprendizado da língua oral, na modalidade escrita. O Decreto Federal n. 5626/2005, em seu Art. 14, § 1º, Inciso VI, assegura a adoção de mecanismos avaliativos que considerem o português como segunda língua:

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

Salles et al. (2004b) salientam que o ensino de leitura e de escrita para alunos surdos deve levar em conta os aspectos macro e microestruturais do texto situando-os no contexto de produção. Além disso, ressaltam que todo o processo de produção, interpretação, análise e compreensão dos elementos morfológicos, sintáticos e semânticos da língua oral deve ser conduzido e mediado pela língua materna, a língua de sinais. Como as autoras enfatizam, “a língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue” (2004b, p. 21).

A avaliação da aprendizagem do aluno surdo, sobretudo no que tange à aquisição de língua portuguesa na modalidade escrita, tem sido norteada pela noção de interlíngua. Essa noção atualmente é adotada por vários professores de escolas que atendem alunos com surdez. Segundo a noção de interlíngua adotada, ela se apresenta em três fases e é caracterizada pela representação mental de estágios sucessivos de conhecimento linguístico (BROCHADO, 2003 apud QUADROS e SCHMIEDT, 2006).

Nesse trabalho, para análise dos textos, a perspectiva da interlíngua foi utilizada por acreditarmos que é a que mais leva em conta as especificidades dos educandos surdos e que atende ao disposto na legislação vigente. Nos quadros 1, 2 e 3, a seguir, verificam-se as características do texto escrito pelo aluno surdo na primeira, segunda e terceira etapas de desenvolvimento propostas pelo autor:

Quadro 1. Adaptado de Brochado (2003) apud Quadros e Schmiedt (2006, p. 34-36)

<b>INTERLÍNGUA I (IL1)</b>	
✓	predomínio de construções frasais sintéticas;
✓	estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua brasileira de sinais (L1), apresentando poucas características do português (L2);
✓	aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;

- ✓ predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
- ✓ falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- ✓ uso de verbos preferencialmente no infinitivo;
- ✓ emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorreto;
- ✓ uso de construções de frase tipo tópico-comentário em quantidade proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;
- ✓ falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
- ✓ pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;
- ✓ uso de artigos às vezes sem adequação;
- ✓ pouco emprego de preposição e conjunção e/ou de forma inadequada.

Quadro 2. Adaptado de Brochado (2003) apud  
Quadros e Schmiedt (2006, p. 34-36)

### INTERLÍNGUA II (IL2)

- ✓ justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;
- ✓ estrutura da frase ora com características da língua brasileira de sinais, ora com características gramaticais da frase do português; frases e palavras justapostas confusas, que não resultam em efeito de sentido comunicativo;
- ✓ emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
- ✓ emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);
- ✓ às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
- ✓ emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
- ✓ emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;
- ✓ uso de algumas preposições e conjunções, nem sempre adequado;
- ✓ inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida;
- ✓ muitas vezes, não se consegue a apreensão do sentido do texto, parcial ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.

Quadro 3. Adaptado de Brochado (2003)  
apud Quadros e Schmiedt (2006, p. 34-36)

<b>INTERLÍNGUA III (IL3)</b>	
✓	estruturas frasais na ordem direta do português;
✓	predomínio de estruturas frasais SVO;
✓	aparecimento maior de estruturas complexas;
✓	emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
✓	categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
✓	uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
✓	uso de preposições com mais acertos;
✓	uso de algumas conjunções coordenativas: aditiva (e), alternativa (ou), adversativa (mas), explicativa (porque); e subordinativas: condicional (se), causal (porque), integrante (que); uso do pronome relativo (que);
✓	flexão dos nomes e verbos com maior adequação;
✓	marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
✓	desinências verbais de pessoa (1 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> pessoas), de número (1 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> pessoas do singular e 1 <sup>a</sup> pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
✓	emprego dos verbos de ligação <i>ser</i> , <i>estar</i> e <i>ficar</i> com maior frequência e correção.

Para Brochado (2006) apud Fernandes (s/d, p. 9), os diferentes estágios de interlíngua “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 [...]”. Para Fernandes (s/d), isso significa que os textos vão se modificando constantemente até que não apresentem mais as características da língua-base, mas também não representam a língua-alvo.

Ainda para Fernandes (s/d), a depender da metodologia empregada, a língua escrita pode, sim, ser apropriada pelos surdos. Recorrer, por exemplo, a estratégias visuais pautadas na língua de sinais, similares àquelas utilizadas no ensino de línguas estrangeiras para ouvintes, pode ser uma

alternativa metodológica eficaz. Além disso, o foco da avaliação da escrita dos surdos, conforme aponta Fernandes (s/d, p. 19), é o conteúdo, “mesmo que as palavras sejam inadequadas e nem sempre redigidas da maneira convencional”.

Na próxima seção, será feita a análise dos textos dos alunos. Embora a avaliação dos textos centre-se no sentido, serão feitos comentários sobre a forma, visto que as sentenças apresentam fenômenos dignos de comentários.

### 3.1 Análise dos textos

Dos seis alunos surdos do Ensino Médio que estudam no turno noturno, três são do 2º ano e três são do 3º ano. Fizeram parte da investigação os três alunos do 3º ano, os quais serão denominados A1, A2 e A3. Desses três alunos, A1 e A2 são oralizados e A3 não é.

Salles et al. (2004a) descrevem uma pesquisa realizada pela professora Sandra Patrícia de Faria, em sua pesquisa de pós-graduação na Universidade de Brasília (UnB). A professora, ao conduzir uma atividade escrita com alunos surdos da Escola Normal de Taguatinga, DF, pediu que os alunos assistissem a um vídeo<sup>1</sup> no qual um surdo conta uma anedota em Libras. Depois de assistirem ao vídeo, os alunos produziram um texto em que recontavam a anedota. Apropriamo-nos da proposta da professora e a aplicamos, com adaptação, para os três alunos do 3º ano do Colégio Estadual Prof. José Carlos de Almeida. O resumo da anedota é o seguinte:

---

#### O MOTORISTA E O GUARDA

---

Um surdo consegue carona com um motorista ouvinte. Na viagem, o motorista fica com sono e pede para o surdo substituí-lo na direção. O surdo acelera e ultrapassa o limite de velocidade. A polícia vem e manda parar o carro. O policial repreende o surdo, mas logo percebe que ele não entende, porque é surdo, e deixa-o ir embora. O motorista volta à direção e resolve acelerar, acreditando que pode imitar o surdo e se livrar da multa. Novamente, a polícia vem e manda o carro parar. O motorista imita o surdo e é parado pelo policial, que, já tendo advertido o surdo da alta velocidade, aplica a multa ao motorista, frustrando-lhe o plano (SALLES et al., 2004a, p. 124).

---

1 O vídeo está disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=4Pu0N-oCqDg>>. Acesso em: 20 out. 2011.

Os três alunos foram para a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e assistiram ao vídeo, que durou 5 minutos e 25 segundos. A1 e A2 produziram o texto, respectivamente, em 20 e 25 minutos. A3 o produziu em 60 minutos.

### 3.1.1 *Análise do texto de A1*

Embora a escola-campo não promova nenhuma política linguística que tenha enfoque oralista, o estudante A1, conforme já dito, é oralizado, muito provavelmente por influência dos pais ouvintes. O texto de A1 ora apresenta características da Interlíngua II (IL2), ora apresenta características da Interlíngua III (IL3).

Com perda auditiva de aproximadamente 55 decibéis, conforme informações verificadas em seu laudo médico, A1 produziu um texto que praticamente não tem características de aprendiz iniciante de L2. No texto, não há comprometimento de coesão, de coerência ou fuga da proposta. A sequência dos parágrafos e dos fatos descritos no texto reflete aquilo que foi mostrado no vídeo. Pode-se dizer que, se considerada a categorização de Brochado (2003), o aluno está no nível III da interlíngua (IL3). O texto produzido pelo aluno, comentado a seguir, está reproduzido na página seguinte.

A narrativa do aluno possui uma sequência lógica. A progressão de ideias é feita, na maior parte das vezes, por meio de um conectivo aditivo agregado a uma partícula conclusiva (*e assim*). Assim como a vírgula assume importante papel na segmentação dos eventos sucessivos descritos pelo produtor do texto, marcadores linguísticos de localização no tempo e no espaço funcionam, como se verifica em (1), a seguir, como demarcadores de episódios na narrativa. Vejamos:

(1) *Após um certo tempo de viagem o caminhoneiro estava pegando no sono e resolveu passar o volante para o surdo, pedindo para que ele mantesse a velocidade de 60 km/h.*

Texto produzido por A1, aluno surdo do Colégio Estadual Prof. José Carlos de Almeida

Um surdo estava a pé na estrada tentando conseguir carona para algum ponto de ônibus próximo, e após várias tentativas ele conseguiu carona com um caminhoneiro. O caminhoneiro tentou se comunicar com o surdo, e ao perceber a deficiência passou a se comunicar com gestos.

Após um certo tempo de viagem o caminhoneiro estava pegando no sono e resolveu passar o volante para o surdo, pedindo para que ele mantivesse a velocidade de 60km/h para não ser multado e logo adormeceu.

O surdo percebeu que ele estava dormindo e ultrapassar a velocidade máxima, e assim apareceu o policial, pedindo para encostar. O caminhoneiro ao ouvir a sirene, acordou e viu que iria ser multado, o surdo disse para deixar com ele.

O policial foi falar com o surdo, e assim o surdo informou ele do problema de audição, o policial acabou liberando ele sem multar, e assim seguiram a sua viagem.

Ao chegar no ponto, o caminhoneiro se despediu do surdo e voltou à viagem, e tentou copiar o surdo em ultrapassar a velocidade máxima permitida, e foi parado pelo policial.

O caminhoneiro informou que era surdo e o policial acabou multando ele pois disse que avisou antes, e disse que vai multar, e assim o caminhoneiro acabou tendo que pagar a multa.

Os verbos, na maior parte das vezes, são flexionados no tempo, modo, número e pessoa adequados. Em relação às construções nominais, também há concordância, como se verifica em *várias tentativas*, no primeiro parágrafo. A acentuação gráfica, que normalmente é omitida por esquecimento ou por desconhecimento pelos alunos ouvintes, é usada de forma também adequada e sistemática por A1, como se percebe em: *pé, ônibus, próximo, após, máxima*. Mesmo o sinal indicador de crase, que tem uma complexidade sintática na língua, é usado pelo aluno – a seu modo –, como se vê no quinto parágrafo, descrito parcialmente em (2), a seguir:

(2) *ao chegar no ponto, o caminhoneiro se despediu do surdo e voltou á viagem.*

Embora predominem no texto sentenças coordenadas, o aluno revela ter domínio de construções subordinadas. Em (3) e (4), a seguir, é possível perceber o uso de uma construção em que a conjunção *que* integra os períodos:

(3) *O caminhoneiro informou **que era surdo** e o policial acabou multando ele pois disse **que avisou antes**.*

(4) *[...]acordou e viu **que iria ser multado**.*

O aluno faz uso também de construções encaixadas reduzidas ou de gerúndio ou de infinitivo, revelando, com isso, concomitância de eventos:

(5) *O surdo percebeu que ele estava dormindo e ultrapassou a velocidade máxima, e assim **apareceu o policial pedindo para encostar**. O caminhoneiro **ao ouvir a sirene, acordou e viu que iria ser multado**.*

Construções abstratas idiomatizadas aparecem no texto, o que pode indiciar a proficiência linguística do aluno em Português. Postula-se aqui que a Libras, assim como as demais línguas de sinais, possui estruturas abstratas que se manifestam por meio de enunciados metafóricos e sinais metafóricos, conforme defendem Taub (2004) e Wilcox (2000), ao estudarem a Língua de Sinais Americana. A construção *deixa comigo*, presente em (6), a seguir, muito comum entre os ouvintes, foi incorporada como gesto pelos surdos. Verifica-se, então, que A1 sabe traduzir para a estrutura gramatical do Português, em forma de enunciado metafórico,

um gesto da cultura macrobrasileira. Em (7), o uso do verbo *copiar* com o sentido de *imitar* revela mais evidentemente a habilidade de A1 em traduzir um sinal da Libras em uma construção metafórica da Língua Portuguesa. Vejamos (6) e (7):

(6) [...] o surdo disse para **deixar com ele**.

(7) [...] o caminhoneiro se despediu do surdo e voltou á viagem, e tentou **copiar o surdo** em ultrapassar a velocidade máxima permitida, e foi parado pelo policial.

Em vista dessas considerações, é possível dizer que o texto de A1 é idêntico às estruturas construídas por alunos ouvintes, que desenvolveram bem o português padrão. Se um leitor desconhece o produtor do texto ora analisado, lê a produção juntamente com outros textos de alunos ouvintes, não julgará, provavelmente, que o produtor tem algum *déficit* auditivo. Embora o oralismo possa ter influenciado o desenvolvimento da língua portuguesa padrão na modalidade escrita pelo aluno surdo, não se sabe que dificuldades emocionais e identitárias o estudante surdo enfrentou para adquirir esse oralismo. Importante foi para ele que, ao integrar-se numa escola inclusiva e ter contato com outros surdos, não se afastou da língua de sinais, mas colocou-se mais próximo dela.

Poderíamos focar muitos outros aspectos do texto de A1, mas para nossos objetivos essas observações são suficientes. Segue a análise da produção de A2.

### 3.1.2 Análise do texto de A2

Considerando que um texto não pode se restringir a transmitir informações estruturais e lexicais, mas permitir inferências de aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e culturais, tal como afirmam Salles et al. (2004a, p. 115), a informação de que o estudante A2 também é oralizado é importante. As características de seu texto são semelhantes às do texto de A1, com algumas diferenças apenas. Pode, portanto, enquadrar-se também na terceira fase da interlíngua, conforme classificação de Brochado (2003). Vejamos a produção textual:

Texto produzido por A2, aluno surdo do Colégio Estadual Prof. José Carlos de Almeida

Um Surdo estava tanto cansado e resolveu dar um parada e pedir um carona, e de repente o Caminhoneiro parou, e deu certo.

O motorista tentou falar com ele mais era engano porque ele é surdo mais mesmo assim eles entenderam, e o motorista contou uma história sobre as mulher e o surdo ficou em polgudo e sentiu tão interessante.

Logo Logo o caminho estava indo quando começou a escurar o motorista táv táv sono e queria subistir mais ele não confiava dos outros, mais o surdo correu com ele para mandá-lo dele que sósem obrigat, mais o motorista diz só 60km ok. e o Surdo Sim.

Horas depois o cara ficou vigiada ele, mais horas depois dormiu e o surdo aproveitou apressar e táv 100km de velocidade e poucos momentos o cara acordou e ficou apavorado porque ele táv com alta velocidade, e o surdo diz para não preocupar, aí deu certo.

O texto segue uma estrutura lógica, uma vez que os eventos são descritos na ordem em que apareceram no vídeo. Obedece ao princípio da não contradição e, por isso, pode ser considerado coerente, inclusive porque está adequado à proposta de produção.

A progressão textual é feita principalmente por meio de indicadores temporais do tipo *logo*, *horas depois*, *poucos minutos depois*, *de repente*, *poucos momentos*. Esses elementos linguísticos tanto indicam o acréscimo de uma nova ideia como fazem referência ao evento anterior.

A ordem SVO, prototípica do Português, aparece em sentenças como:

(8) [[S *O motorista* [V *contou* [O *uma história* [Circ<sup>2</sup> *sobre as mulheres.*]

(9) [[S *O cara* [LV<sup>3</sup> *fica vigiando* [O *ele.*]

Em relação às classes funcionais – artigos definidos e indefinidos, preposições e conjunções –, são usadas quase sempre de forma adequada ao padrão do português. É o que se verifica em (10), a seguir:

(10) *Um surdo estava tanto cansado e resolveu dá um parada e pedir um carona, e de repente o caminhoneiro parou, e deu certo.*

Em (10), o uso do determinante indefinido (*um surdo*) revela que o usuário da língua tem conhecimento de que, para o interlocutor, a personagem apresentada integra uma informação nova e, por isso, existe a necessidade de indefini-lo no primeiro uso. Posteriormente, o mesmo determinante indefinido foi usado. Semanticamente tal uso é coerente porque, como no caso anterior, são informações novas apresentadas ao interlocutor. O aluno, porém, mostrou, nesse momento do texto, uma instabilidade em categorizar elementos linguísticos abstratos como masculinos ou femininos, produzindo sintagmas nominais do tipo *um parada*, *um carona*. Estrangeiros aprendizes de português, às vezes, também não realizam a concordância de gênero entre determinante/nome, conforme o padrão linguístico do português estabelece. Isso porque gênero é uma categoria linguística cultural e, sendo tal, o usuário da língua estrangeira pode mesclar elementos de sua língua materna com elementos da L2, como já se viu na conceituação de interlíngua.

2 Circ = circunstanciador.

3 LV = locução verbal.

Em todo o texto, predomina o uso da conjunção *e* em orações coordenadas. Há uma razão para isso. Como o tipo textual narrativo exige a descrição de ações, é natural que o produtor do texto recorra a conjunções que realizam a tarefa de acrescentar novas ideias às anteriormente apresentadas. Por ser a conjunção mais representativa do conjunto das aditivas, o *e* é obviamente a que mais aparecerá no texto.

É fato, então, a consideração de que predominam no texto estruturas coordenadas sindéticas aditivas e, em alguns momentos, construções adversativas. Em relação à subordinação, a frequência maior é das orações causais. Parece existir, para o enunciador, uma necessidade comunicativa de revelar ao interlocutor a causa dos fatos narrados.

Importante consideração sobre o texto de A2 é que, apesar de o aluno dominar estruturas complexas, dentre elas cláusulas subordinadas, ele ainda não adquiriu habilidade suficiente para expressar intensidade com o uso de *tão* e *tanto*. A palavra *muito*, como advérbio prototípico da circunstanciação de intensidade, não aparece no texto. Em dois momentos em que houve a necessidade de fazer uso da intensidade, verifica-se certo truncamento porque, sintático-semanticamente, os elementos agrupados não combinam entre si. Vejamos:

(11) *Um surdo estava **tanto cansado**.*

(12) [...] e o surdo ficou empolgado e sentiu **tão interessante**.

Num terceiro momento em que houve a necessidade de fazer uso da intensificação, o aluno não demonstrou nenhum tipo de inabilidade. Usou a expressão *bom demais*, bastante produtiva na língua falada, em especial, no dialeto goiano. O dado em (13) mostra isso:

(13) *O motorista achou **bom demais** porque não levou a multa [...]*

Normalmente, em textos de alunos surdos, a transposição da voz do narrador para a voz das personagens, via discurso direto, é feita por meio de vírgulas. A preferência pelo discurso direto, conforme apontam Salles et al. (2004), evita o uso de estruturas subordinativas. No caso do texto de A2, nos dois momentos em que se usou o discurso direto, nenhuma marca aparece. Vejamos:

(14) [...] o motorista diz **so 60 km ok**. e o surdo **Sim**.

(15) [...] e **diz Xau até mais**. Etc...

Quando houve a tentativa de se construir uma oração complexa do tipo substantiva reduzida de infinitivo, o produtor do texto omite a preposição *para*, como se verifica em (16):

(16) [...] e o surdo **diz (Ø) não preocupar** [...]

A ausência da preposição é percebida ainda em outro trecho do texto em que se faz uso do discurso indireto:

(17) *Poucos minutos depois, o policial tava **pedindo (Ø) o caminhoneiro parar.***

Em alguns momentos do texto, quando houve a necessidade de utilizar a voz passiva, o aluno recorreu à estrutura da voz ativa. Pelo contexto, é possível inferir que ali caberia o uso da voz passiva, como se verifica em (18):

(18) [...] *quando começou a escurecer **o motorista estava tão sono e queria substituir** [queria ser substituído] **mais ele não confiava dos outros** [...]*

Feitas essas observações, segue a análise do texto de A3.

### 3.1.3 Análise do texto de A3

Diferentemente de A1 e de A2, o estudante A3 não é oralizado e, conforme informações constantes de seu laudo médico, a sua surdez está acima de 65 decibéis, caracterizando-se como severa ou profunda. Ele demorou mais tempo que os outros dois alunos para produzir o texto. Na página seguinte está o texto produzido por ele, após ter assistido ao vídeo.

Conforme afirmam Salles et al. (2004b, p. 34),

uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa. Essa ideia tem levado muitos a acreditarem que textos produzidos por uma pessoa surda não têm coerência.

Texto produzido por A3, aluno surdo do Colégio Estadual Prof. José Carlos de Almeida

Poucos minutos depois, o policial  
tava pedindo o caminhoneiro para,  
~~parar~~, e o motorista tava com  
medo por causa da multa e o  
surdão diz: não preocupar, e da  
repente o polícia chegou e perguntou  
cade a sua carteira de habilitação,  
e ele ~~disse~~ diz que era surdo e o  
policial ~~disse~~ não tinha como  
entender ele, só falar mais umas  
velocidade e ele entendeu.

O motorista achou bom demais  
porque não levou a multa por porque  
ele é surdo. horas depois ele quis sa  
o no caminho pq era outro caminho  
e diz xau até mais etc...

De repente o motorista pensava  
a tem ideia, ter alta velocidade  
e fingir que é surdo, e o policial  
e fez ele para e perguntou cade  
a sua carteira de habilitação,  
~~e disse que era surdo para aprovar~~  
e diz que era surdo para aprovar  
e não ter multa mais e policial  
na vez ter sendo vez por que  
tinha ouvido e que aconteceu  
depois?

Ainda conforme as autoras, a consideração de que o texto de uma pessoa surda não tem coerência é equivocada porque, embora coesão e coerência sejam fatores de textualidade que possuem vínculo entre si, a coesão está mais ligada à forma e a coerência ao aspecto lógico-semântico da produção textual. Numa visão interacionista da linguagem, o aspecto mais relevante é o sucesso comunicativo, logo, a condição básica para que um texto seja texto é a coerência. Pesquisas têm mostrado que os textos produzidos por surdos apresentam alguns problemas na forma, mas preservam o princípio básico da coerência: a produção de sentido.

Diferentemente dos outros dois alunos, o estudante A3 apresentou um pouco mais de dificuldades em relação à construção da coesão do texto. Isso, contudo, é superado pelo fato de que o texto dele apresenta coerência. Seguindo a ordem dos eventos narrados, foram selecionadas sentenças que revelam o encadeamento lógico-semântico do texto e que, juntas, contribuem para que a narrativa seja coerente. Uma comparação entre as sentenças que serão mostradas a seguir e o resumo do texto proposto para a produção, presente na seção 3.1, mostrará isso. Vejamos as sentenças do texto de A3 que estabelecem entre si uma sequência lógica dos fatos ocorridos na história:

1. <i>SURDO FEZ CARONA</i>
2. <i>SURGIU UM CAMINHÃO</i>
3. <i>O MOTORISTA PERGUNTOU 3 DIAS NÃO DORMIU</i>
4. <i>O SURDO PERGUNTOU DEIXAR DIRIGIR</i>
5. <i>O SURDO FALOU SABIA</i>
6. <i>ELE PERGUNTOU DEIXAR DIRIGIR</i>
7. <i>TROCOU O SURDO USOU</i>
8. <i>DIZER SÓ VELOCIDADE 60</i>
9. <i>O MOTORISTA DORMIR</i>
10. <i>INDIVIDUO LEMBROU VELOCIDADE 60, NÃO IMPORTANTE, USOU 80</i>
11. <i>VIU O MOTORISTA DORMIDO, MAIS 100</i>

12. CHEGOU O POLICIAL DE MOTO
13. VIU A VELOCIDADE RÁPIDO
14. O POLICIAL FALOU, ELE É SURDO
15. NÃO MULTA, ETENDEU
16. INDIVÍDUO DESCEU PARA O PONTO DE ÔNIBUS
17. O MOTORISTA LEMBROU O SURDO NÃO FOI MULTA
18. VELOCIDADE 100
19. CHEGOU O POLICIAL
20. FALOU, ENGANOU NÃO OUVIR
21. O POLICIAL VIU MENTIRA SURDO DANO, FOI MULTA

Essas 21 sentenças encontradas em sequência lógica no texto revelam que A3 processou coerentemente a narrativa. Reconhecemos que um leitor que não tem o conhecimento prévio da história apresentada pode ser levado a achar que o texto de A3 é caótico, quando isso não é verdade. Entremeando as sentenças lógicas, encontram-se no texto outras pouco claras, mas que, dadas as circunstâncias de produção, não interferem na coerência do texto.

Outros aspectos do texto de A3 merecem destaque. Um deles é que o aluno iniciou o texto com um pronome pessoal do caso reto (*ele*). Normalmente, esse pronome é usado anaforicamente, remetendo o interlocutor para um referente anunciado anteriormente. Uma hipótese para que isso tenha ocorrido é que, provavelmente, o pronome *ele* esteja se referindo ao sintagma nominal *um menino surdo*, presente no título do texto.

Outro aspecto importante é que, embora em algumas cláusulas faltem elementos coesivos, a ordem canônica do português – SVO – é preservada na maior parte do texto, em sentenças transitivas; e a ordem SV, em sentenças intransitivas, como se verifica em:

(19) [...] *indivíduo lembrou velocidade 60* [...] (SVO)

(20) [...] *ele riu* [...] (SV)

A ordem VS (verbo – sujeito) aparece em usos muito comuns em português, como no caso de verbos apresentacionais (*surgir, aparecer*) ou no caso de verbos de movimento, como o *chegar*:

(21) *Surgiu um caminhão [...] (VS)*

(22) *Chegou o policial de moto [...] (VS)*

Uma ordem que chama a atenção por ser pouco usual no português é a colocação do locativo entre o sujeito e o verbo intransitivo, como em (23):

(23) *O surdo no ônibus passou [...] (S Loc V)*

Diferentemente dos textos de A1 e de A2, no texto de A3 a progressão textual é feita por meio do uso da vírgula. Existe uma ausência de conjunções, principalmente de *e* e de *mas*, frequentes nos textos de A1 e de A2. Preposições foram usadas, ora adequadamente, ora inadequadamente, conforme o português padrão escrito, característica comum no texto de aluno surdo que se encontra na fase da interlíngua II (IL2), conforme classificação de Brochado (2003). Os trechos a seguir mostram, respectivamente, um uso inadequado e um uso adequado de preposições. O uso adequado pode estar relacionado ao maior grau de rotinização<sup>4</sup> da expressão *ponto de ônibus*, cujo sentido se dá pelo todo da construção e não pelas partes que a compõem. Vejamos:

(24) *[...] deu tchau por motorista multa [...]*

(25) *[...] individuo desceu para o ponto de ônibus.*

Outras características do texto de A3 que correspondem à fase II da interlíngua são a justaposição frequente de elementos da Libras e da Língua Portuguesa, o emprego de verbos no infinitivo e também flexionados, o emprego adequado de verbos de ligação. Em (26), o verbo *ver* foi flexionado adequadamente. Já o verbo *danar* (reprender) não foi. Além disso, a locução *ser multado* não foi flexionada no particípio. Em (27), caberia o uso de um particípio em *multa*, contudo não houve esse uso:

(26) *o policial viu mentira surdo dano, foi multa* [o policial percebeu que o motorista se fingiu de surdo, **repreendeu**, e o motorista **foi multado**]

(27) *[...] deu tchau por motorista multa.* [deu tchau para o motorista **multado**]

4 Terminologia da teoria da gramaticalização que indica a frequência rotineira de determinadas construções na fala (ou na escrita) do usuário da língua.

O discurso direto separado por meio de vírgula constitui, no texto, uma estratégia para evitar a subordinação ou uma maneira de recuperar com mais expressividade a interação entre os personagens da narrativa. A hipótese de que a subordinação foi evitada é forte porque, em alguns momentos em que caberia o uso de uma oração complexa, a conjunção integradora das duas orações ficou pressuposta:

(28) *o motorista lembrou (Ø) o surdo não foi multa.* [o policial lembrou **que** o surdo não foi multado]

(29) *individuo lembrou (Ø) velocidade 60, não importante, usou 80.* [o indivíduo lembrou **que** a velocidade de 60 km/h não era importante, então, usou 80 km/h]

Outras produções escritas dos alunos do Colégio Estadual Prof. José Carlos de Almeida foram lidas e analisadas. Considerando-se apenas as três analisadas neste artigo, observa-se que a de A3, com segmentação oracional, emprego da ordem SVO e de estruturas do tipo tópico-comentário, subordinação pressuposta, é a mais representativa da escrita da grande maioria dos surdos. Conforme afirmação de Góes (1996) apud Salles et al. (2004a, p. 122), as construções desviantes podem ou não permitir pistas para ajustamentos na tentativa de construção de sentido. Em meio a tantas circunstâncias adversas, não surpreende, segundo Salles et al. (2004a), que a produção escrita por surdos tenha características que dificultem sua interpretação. Isso não significa, porém, ausência de sentido ou produção de texto caótico. Assim, o texto precisa ser avaliado tentando-se recuperar esse sentido. O professor, mediador entre conhecimento e aluno, pode refazer o percurso lógico-cognitivo desenvolvido pelo produtor do texto no momento da produção.

A seleção de 21 sentenças da produção escrita de A3 é uma prova de que, embora a avaliação seja uma tarefa difícil também nesses casos, a produção de sentido e o raciocínio coerente podem ser encontrados no texto. Assim, do ponto de vista da produção de sentido, os três textos alcançaram os objetivos previstos para a atividade.

#### 4. Considerações finais

Em relação à identidade surda, que é a construção do sujeito surdo valorizando suas idiosincrasias linguísticas e culturais, embora os textos

de alunos surdos oralizados (A1 e A2) tenham se aproximado mais do português padrão, eles não caracterizam o modo de ser do surdo, fazendo-os semelhantes aos ouvintes. Assim, por um lado, o bom desenvolvimento do texto escrito em língua portuguesa é algo positivo; por outro, no processo ensino/aprendizagem, o que está em jogo não é apenas o domínio escrito do português, mas também a integralização de conteúdos culturais que muito contribuirão para que uma identidade surda seja construída com base em princípios de igualdade, tanto social quanto linguística. Sobre isso, Behares (1993) afirma que é muito difícil, na atualidade, argumentar em favor do oralismo, uma vez que ele priva o indivíduo surdo do exercício de uma língua natural.

Embora o Colégio Estadual Prof. José Carlos de Almeida esteja bastante avançado no que concerne à educação inclusiva e, mais especificamente, à avaliação inclusiva, a aula de Língua Portuguesa oferecida para os alunos ouvintes é a mesma para alunos surdos, o que fere a constatação de pesquisas de que o português, como L2, deveria ser trabalhado de maneira diferente. Sobre esse último aspecto, Faria (2001, p. 3) afirma que

tanto o professor alfabetizador como o professor graduado em Língua Portuguesa (LP) foram formados para ensinar Língua Materna (LM) e a orientação que receberam para o preparo de suas aulas está enraizada nas práticas metodológicas fundamentadas pela concepção oralista, por meio da crença de que o surdo precisa aprender a LP como LM. Diante dessa crença, o conteúdo de LP para o surdo vem sendo o mesmo de um aluno ouvinte. Nessa concepção, oferecem-se ao surdo as mesmas condições de ensino do ouvinte, no intuito de oferecer-lhe um tratamento não-preconceituoso, mas igualitário. O resultado deste entendimento gera um desnível de aprendizagem: os ouvintes aprendem, os surdos fracassam. A integração social é relativamente efetiva, mas a integração educacional, ineficaz, especialmente nas aulas de LP.

Reitera-se a consideração de que, na avaliação do texto escrito em língua portuguesa pelo aluno surdo, a relevância deve ser dada ao conteúdo, alinhado ao nível semântico, à coerência, à sequência lógica. É importante que o professor reconheça que a aquisição do nível morfossintático do português pelo aluno surdo passa por etapas e que, por isso, nem sempre haverá utilização sistemática de recursos coesivos. Além disso, os critérios de avaliação devem ser compatíveis com a identidade e as características próprias dos alunos com *déficit* auditivo, para que haja justeza no processo e respeito à diferença.

## Referências

BASTOS, A. B. B. I. *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BEHARES, L. E. Nuevas Corrientes en la Educación del Sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, RS, n. 4, p. 20-52, 1993.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 out. 2011.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil.../2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 out. 2011.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 21 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/idb.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso: 21 out. 2011.

BROCHADO, S. M. D. A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Unesp, São Paulo, 2003.

CHNAIDERMAN, M. Língua(s) – linguagem(ns) – identidade(s) – movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 47-67.

DAMÁSIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado*. Brasília: SEEP/SEED/MEC, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <[www.mec.gov.br/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/salamanca.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2011.

FARIA, S. P. de. Interface da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com a língua portuguesa e suas implicações no ensino de português para surdos. *Pesquisa linguística*, n. 6, Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, S. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1076-4.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2012.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes operacionais referentes à Rede de Apoio à Inclusão – Gerência de Ensino Especial. Disponível em: <<http://www.see.go.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2011.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação Básica, Coordenação de Ensino Especial. *Português para surdos*. Goiânia: SEE, 2010.

HOFFMAN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2001.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem: visão geral*. Disponível em: [http://www.luckesi.com.br/textos/art\\_avaliacao/art\\_avaliacao\\_entrev\\_paulo\\_camargo2005.pdf](http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_paulo_camargo2005.pdf). Acesso em: 22 out. 2012.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2004a.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, v. 2. Brasília: MEC/SEESP, 2004b.

TAUB, S. R. *Language from the body: iconicity and metaphor in American sign language*. New York: Cambridge University Press, 2004.

WILCOX, P. P. *Metaphor in American Sign Language*. Program at the University of New Mexico: Albuquerque/NM, 2000.

.....

Recebido em: 5 nov. 2012

Aceito em: 28 nov. 2012

