

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT17.010)

O TEXTO ESCRITO DO ALUNO SURDO: MOVIMENTOS POR UM OUTRO STATUS LINGUÍSTICO DURANTE A AVALIAÇÃO ESCOLAR

Alini do Socorro Pinheiro Cruz

Professora da Educação especial na Secretária de Educação do Estado do Pará, Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Univeridade da Amazônia – PA, alinipinheiro@gmail.com;

Liliane Afonso de Oliveira

Docente do Curso de Letras da UFRA, Doutora em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Univeridade da Amazônia – PA, liliane.afonso@ufra.edu.br;

Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo Moreira

Docente do Curso de Letras da UFRA, Doutora em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará, wanubya.campelo@ufra.edu.br;

Thais Fernandes de Amorim

Docente do Curso de Letras da UFRA, Doutora em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará, thais.amorim@ufra.edu.br;

RESUMO

Este artigo discute sobre materialidade escrita do aluno Surdo em momento de avaliação, em que aspectos como comunicação, cultura e metodologias de ensino tangenciam para o aspecto macro, ouvintista em detrimento do micro – Surdos. O estudo apoia-se, fundamentalmente, em Martín-Barbero (2009) e Moita Lopes (2006; 2013). Os procedimentos técnicos da pesquisa são de caráter bibliográfico e documental, pois a partir da amostra de uma produção textual de sujeito Surdo, e de dispositivos legais, bem como outros suportes epistemológicos temos pontos de intercessão cultural entre educador e educando. No contexto escolar do aluno Surdo e a avaliação que é feita

no momento da “correção” do texto escrito deste sujeito, encontram-se entrelaçados constantes reflexões por parte da instituição de ensino e dos professores sobre a forma de avaliação, afinal, fomentar descimentos e descolonizações durante esse processo são estratégias benéficas que incorporam o conhecimento tanto da informação, estabelecimento de comunicação, bem como do saber comum. A relação da realidade evidenciada no texto analisado e a prática de avaliação empregada, traça aspectos que demarcam a regularidade avaliativa às produções textuais de alunos, e como tais materializações comunicacionais são regularmente, interceptadas em ambientes de ensino, repercutindo, na performance comunicacional da teia micro ao qual Surdos pertencem na sociedade.

Palavras-chave: Comunicação textual, Avaliação, Alunos Surdos.

INTRODUÇÃO

Há muito se discute que a avaliação do desempenho linguístico do aluno Surdo não pode interferir de forma arrasadora na performance dele como cidadão de direitos. Fato, inclusive, que o assegura às condições mínimas necessárias para que a instituição escolar ofereça para este práticas educativas voltadas ao campo comunicacional, de trabalho e à prática social.

Se considerarmos que a instituição escola não deve ter como objetivo avaliar a fala dos alunos, sejam Surdos ou ouvintes, e se o ensino de uma determinada “norma padrão” não precisa ter como meta a erradicação de variedades ditas “não padrão” então, o que cabe a ela, como espaço de práticas educativas e negociações culturais para seguridade comunicacional?

Seria simples responder a esta indagação, se não levássemos em conta que falar de cultura e ensino é, portanto, mergulhar em um cenário altamente múltiplo em que a(s) cultura(s) Surda(s) também têm espaço. Por isso, não podemos desvincular o debate sobre surdez de identidade e diversidade linguística nos processos de comunicação. Assim, talvez um dos caminhos possíveis para tentar começar a desmistificar paradigmas sobre esta temática, no momento da avaliação escolar, seja (re)pensar a noção de cultura em meio uma sociedade complexa e contraditória em que há necessidade de se compreender, de fato, que a validade da legislação em vigor sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras é um dos pilares para uma possível reestruturação no âmbito comunicacional. Cabe destacar, que a perspectiva política deste trabalho abre outros discursos, legitimando relações que na maioria dos casos sempre estiveram à margem, tendo em vista as interseções de classe social, gênero, língua materna etc.

Neste sentido, buscamos, inicialmente, destacar alguns processos de negociação de significados, os quais revelam vários jogos de identidades e locais de cultura:

[...] nos quais espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. [...] O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas

de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares”/intertícios fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação (BHABHA, 2010, p.20).

Daí a necessidade de atentar para o fato de que a efetividade do direito à comunicação em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de relações sociais ainda está por acontecer. E em se tratando de alunos Surdos, no que tange à inclusão linguística, este cenário se acentua muito mais. Pois as condições de existência comunicacional destes ainda “não incorporaram este descentramento culturalmente desconcertante, e a maioria que vive o mundo escolar, em lugar de procurar entender, contenta-se com estigmatizar” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.82).

Este fato traz preocupações ainda mais complexas, afinal, vivemos em um mundo de mobilidades, de redes digitais, fronteiras abaladas dos estados-nação, de ambiguidades, de ambivalências, convivendo lado a lado. Em um espaço, de acordo com Moita Lopes (2013, p. 19), com desessencializações sociais de várias naturezas (linguísticas, identitárias etc), excluídas de tantos bens simbólicos e materiais. Fatos que fazem as discussões aqui travadas tangenciarem algumas dimensões da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), fazendo com que a dimensão de um diagnóstico multidisciplinar coerente possa reforçar o compromisso com os princípios fundamentais que regem a Lei da Libras (BRASIL, 2002) no momento da avaliação escolar. Afinal, estes princípios em diálogo com a Linguística Aplicada (LA) mostram que ética e poder são pilares cruciais, uma vez que não é possível relativizar todos os significados: há limites éticos, linguísticos, culturais que em muitos momentos devem nos orientar.

Pontos cruciais, segundo Moita Lopes (2006, p.31), para enfatizar a função da LA como um lugar de investimento em uma redefinição da vida social em que a ciência deixa de ser ‘legisladora’ e passa a ser um modo de criar inteligibilidade sobre as mediações culturais, construindo uma nova forma de oportunizar o conhecimento em nossos tempos.

Neste processo de pesquisa, os significados das teias de pessoas e lugares serão construídos numa dinâmica de referências e diferenças em relação a objetos simbólicos historicamente construídos que, reoperacionalizados no campo aplicado de estudos da linguagem, darão um outro olhar para a complexidade social e epistêmica de muitos dispositivos em que se refazem as linguagens, as escrituras e as narrativas de alunos Surdos, portanto, processos comunicacionais transpassados por múltiplas discursividades.

Portanto, para dar conta da complexidade dos debates e das peculiaridades que envolvem a linguagem em sala de aula, trabalhamos com um suporte teórico indisciplinar, ou seja, a compreensão de que tipo de conhecimento teórico com o qual o linguista aplicado precisa se envolver, para tentar teoricamente entender a questão de pesquisa proposta neste artigo. Pois acreditamos que este seja o caminho mais democrático de (re)descrever o sujeito social Surdo ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o no momento da avaliação escolar, e por conseguinte, atendendo as demandas sociais de comunicação.

Esta guinada pragmática tem a ver com a escolha dos dados linguísticos necessários e úteis ao processo de interação comunicativa e, ao mesmo tempo, a existência de uma preocupação em selecionar dados linguísticos de acordo com as necessidades dos usuários, levando em consideração a faixa etária, grau de instrução, nível sociocultural e ambiente onde vivem/estudam. Afinal, os registros de discurso, os critérios de frequência, de repartição, de disponibilidade etc, autorizam uma escolha menos aventureira, se não perfeitamente científica. Vale ressaltar, “[...] que estes fatos também põem a Linguística Aplicada na ponta dos debates mais inovadores de formas contemporâneas de produzir conhecimento” (MOITA LOPES, 2013, p.17).

Ponto fundamental para reoperacionalizarmos os postulados teóricos deste campo de estudo, pois se somos adeptos de um prisma indisciplinar, ampliar algumas discussões sobre as concepções de cultura e de metodologias de ensino para a modernidade recente já faz parte de um processo de mudança, em que a língua tem papel central na busca de questionar uma série de pressupostos utilizados, muitas vezes, de maneira descontextualizada no momento da avaliação do texto escrito do aluno surdo.

METODOLOGIA

Este trabalho destaca uma experiência vivida em um colégio particular localizado em Belém, no estado do Pará, em que se percebeu que as avaliações para os alunos atendidos no NAI (Núcleo de Atendimento Individualizado) do colégio, aconteciam de forma diferenciada, no sentido de adaptar provas para que essas atendessem as especificidades educacionais de cada aluno. Mas o sujeito da pesquisa não tinha dentro de sala de aula ou qualquer outro espaço, o acompanhamento do profissional tradutor e intérprete de Libras, já apontando para barreiras comunicacionais.

Nos momentos avaliativos deste colégio, os educandos Surdos eram separados de suas turmas para um ambiente mais calmo (outra sala de aula destinada somente para eles) e assessorados por pessoas com algum conhecimento no trato da educação especial. Como esta pesquisa propôs-se a uma análise de amostra de uma produção textual de aluno Surdo, pois observou-se que as demais produções Surdas trilham o mesmo desfecho, é pertinente situar que a escolha da materialidade textual foi em situação avaliativa de recuperação do 1º semestre letivo, em uma turma do 1º ano do ensino médio de dois colégios particular.

Os procedimentos técnicos da pesquisa foram de caráter bibliográfico e documental, pois a partir da amostra de uma produção textual de sujeito Surdo e de dispositivos legais, bem como outros suportes epistemológicos conseguimos pontos de intercessão cultural entre educador e educando.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), composta de 30 artigos. Nela consta: "todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade". Entretanto, o que nos chama atenção na modernidade recente, é o fato de cotidianamente estarmos confrontados com alarmantes violações desses mesmos direitos. Por mais que a dimensão política da DUDH,

apontada por Tosi (2014, p.03), garanta a efetiva implementação de políticas, inclusive educacionais, para todos.

Em se tratando do aspecto educacional, apesar de toda reestruturação jurídica do nosso país, desde a promulgação da constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, dos intitulados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1997) e da Lei da Libras, oficializada pela Lei de nº 10.436/2002, de 24 de abril do mesmo ano, chama a atenção para o fato de que a legitimação da Língua Brasileira de Sinais – Libras ainda guarda a marca histórica da exclusão da maioria da população surda aos direitos básicos e que a efetividade do direito à educação em termos de garantia de acesso, permanência, qualidade de ensino, respeito no momento da avaliação ainda está por acontecer. Logo:

[...] considerando a visão de que a educação brasileira ainda está longe de garantir o Artigo XXVI da DUDH, principalmente no que diz respeito à permanência dos alunos na escola e à qualidade da educação ofertada, Dias (2007, p. 452) afirma que o “respeito à igualdade e, ao mesmo tempo, à diversidade existente entre os seres e os grupos humanos é indispensável para assegurar a igualdade sem aniquilar as diferenças”¹ (BENTES, 2011, p.44).

É válido destacar, como um princípio importante desta perspectiva, a possibilidade de construção e de formação de sujeitos capazes de conhecer, respeitar e solidarizar-se com as diferenças. “Para que possamos comungar de um cenário educacional que cumpra, de fato, seu papel de capacitação de pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania” (ANTUNES, 2003, p.34).

1 Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos: I. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e os grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instituição que será ministrada a seus filhos.

Logo, o contexto escolar do aluno Surdo e a avaliação que será feita no momento da “correção” do texto escrito deste sujeito, encontram-se entrelaçados e devem ser objetos de constantes reflexões por parte da instituição de ensino e dos professores, afinal, fomentar descentramentos e descolonizações são estratégias benéficas que incorporam o conhecimento tanto da informação, estabelecimento de comunicação, bem como do saber comum. Ou seja, a descolonização do “espaço escolar” transforma radicalmente as demarcações sociais/institucionais que ainda atravessam o muro erguido pelo positivismo. Logo, este movimento provoca uma outra reflexão para a ideia da diferença e, ao mesmo tempo, busca um processo de troca cultural híbrido que, por meio de uma produção escrita, procura diluir o legado positivista presente em algumas escolas.

[...] diferença aqui não tem o sentido de herança biológica ou cultural, nem de reprodução de uma pertença simbólica conferida pelo local de nascimento, de moradia ou pela inserção social, cultural. A diferença é construída no processo mesmo de sua manifestação, ela não é uma entidade ou expressão de um estoque cultural acumulado, é um fluxo de representações articuladas, nas entrelinhas das identidades. [...] Assim, tal reivindicação precisa ser entendida a partir da contextualidade discursiva em que se insere (COSTA, 2006, p.122).

Vale ressaltar que Bhabha (2010) mostra que o fenômeno da hibridização independe da vontade do sujeito. Ponto chave para percebermos que na multiplicação das diferenças existe a possibilidade de subverter os discursos totalizantes, sejam eles hegemônicos ou não. Assim, quando mergulhamos o texto do aluno Surdo no período da modernidade recente, temos o objetivo de abertura de possibilidades de construção de novos sentidos, proporcionados por um deslocamento teórico que potencializa a ênfase para a dimensão da língua como um índice de materialização simbólica, destacando as motivações subjacentes às escolhas linguísticas que o produtor do texto realiza, associando-as às múltiplas dimensões constitutivas da identidade social, do processo específico comunicacional e dos diversos papéis de resistências que os usuários de uma

determinada língua assumem no momento constitutivo de algumas opções linguísticas. Que serão debatidos de forma direcionada e já focando os aspectos de produção textual como materialidades comunicacionais no item seguinte desta pesquisa. Sobre a produção escrita:

[...] alguns tipos de escrita têm mais *status* que outros. Escrever é uma luta, mesmo para o mais experiente escritor. Escrever constrói identidades para escritores, ou seja, a escrita identifica o escritor. Ligado ao poder, *status*, valores e atitudes da escrita, escritores estão interligados com outros e com as questões de quem escreve sobre o que, para que(m), por que e como (LODI *et al*, 2012, p.163).

Perpassando pela trajetória de luta dos Surdos no Brasil é possível indicar um caminho de conquistas. Rotulado em uma visão Clinicopatológica, o surdo, pelo sensu comum, era considerado “mudo por não ter a fala”, denominado “surdo-mudo”, uma visão pejorativa, mas que infelizmente ainda é utilizada por algumas pessoas. Desde então, os Surdos foram categorizados negativamente pela maioria da população ouvinte deixando sua identidade “ser escondida”, sendo vistos como sujeitos não sociais.

“Fato conectado, igualmente, com o desenvolvimento de apoio a sistemas fundidos de educação regular e especial e o impacto disso nas escolas atuais” (STAINBACK, 1999, p.36). Posto desta forma, é válido destacar, que o discurso médico da deficiência fundamentado em um panorama clínico, influencia (influenciou), de forma categórica, muitos dos discursos que irão subsidiar uma série de preceitos legais posteriores que nortearão o percurso histórico da educação brasileira, no que tange à inclusão.

Processo que incide no interesse comunitário ou no valor cultural que serão negociados ao longo do tempo. Neste sentido, se formam sujeitos e discursos nos ‘entre-lugares’, “nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença (geralmente expressas como raça/ classe/ gênero/ sexo e etc.) que ao reencenarem o passado, introduzem outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição” (BHABHA, 2010, p.20).

Sob influência de estabelecer “novas tradições”, outros discursos foram modificados de forma positiva para o reconhecimento da diferença e não mais para a visão dos Surdos como doentes. Tradições classificadas “como processos e produtos de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante”, como aponta Skliar (2005) em muitas de suas reflexões.

Logo, pensar em escrever sobre as comunidades Surdas é um trabalho cheio de descobertas não somente para o profissional da educação, o qual carrega uma responsabilidade multiplicada.

[...] Esse reconhecimento implica em considerar no outro o valor de um indivíduo, independente de seu aspecto físico, que socialmente deve ser visto como alguém que é capaz de reinventar a própria natureza e partilhar, com suas particularidades, de situações interativas, desde que lhes sejam oferecidas oportunidades para criar, comunicar e vivenciar práticas em que a diferença seja acolhida como mais uma forma de contribuição, colocando em evidência o papel que cada um possui na/para constituição de todos os seres sociais. (ARCOVERDE, 2006 apud DORZIAT, 2011, p. 117).

Assim, esta pesquisa atravessa questões que envolvem as culturas Surdas até a materialização de suas identidades, fazendo com que também ocorra uma reflexão sobre como reagir diante da produção escrita de um aluno Surdo. Afinal, dialogando um pouco com a história dos Surdos no Brasil, depois do método oralista, em que era oportunizado o ensino a partir da articulação de palavras e leitura labial (ou seja, a superioridade da língua oral sob a língua de sinais) houve algumas contribuições teóricas, mesmo alguns surdos já apropriados do conhecimento da datilologia, como exemplo: a solução ancorada na comunicação total para ensinar por meio de códigos visuais, mesmo sendo uma prática ilusória, foi indispensável para que acontecesse a necessidade de uma revisão no ensino de português brasileiro para Surdos.

Neste sentido, a concepção bilíngue de educação surgiu para os Surdos e veio para reconhecer suas diversidades linguísticas. Conforme Dorziat (2011, p.135) “[...] o bilinguismo dos surdos deve ‘aludir a sua acepção pedagógica’, além de ser preciso levar em conta que os surdos possuem uma língua minoritária e têm o direito de ser educados nessa língua”. Como podemos verificar segundo os preceitos legais na Lei da Libras de nº 10.436/2002 que assegura uma dinâmica de inclusão pautada em um ensino que visualiza um cenário bilíngue: o português brasileiro e a Libras:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Inicialmente, em se tratando de termos práticos/palpáveis da produção escrita e da avaliação do aluno Surdo com base nesta concepção bilíngue, o professor deverá adotar em sua metodologia, e consequentemente em uma possível abordagem teórica, estratégias que tangenciem as diretrizes que constam na Lei da Libras e que refletem, de maneira positiva, na (re)estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Cabe destacar, que desta maneira o olhar avaliativo/diagnóstico será outro, como exemplo podemos destacar uma experiência vivida em um colégio particular localizado em Belém, no estado do Pará, em que se percebeu que as avaliações para os alunos atendidos no NAI (Núcleo de Atendimento Individualizado) do colégio, aconteciam de forma diferenciada, no sentido de adaptar provas para que essas atendessem as especificidades educacionais de cada aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A produção textual foi redigida por uma aluna com surdez profunda congênita, ou seja, sua percepção sempre será a partir de uma referência espaço-visual, tem conhecimento da Libras e acompanhamento especializado fora do colégio, identificando-se como pertencente à cultura Surda. A partir destes dados, situaremos o professor, da disciplina de Redação que corrigiu e atribuiu nota a produção textual aqui analisada. Acatando ao pedido de não ser identificado pelo verdadeiro nome, portanto, apresentaremos como *Professor R*.

Professor R não tem conhecimento da Libras e elaborou, corrigiu e atribuiu nota oito e meio (8,5) a redação. Diante de prévias informações, apresentaremos na ordem- o comando da proposta redacional utilizada pelo professor- enfatizando o processo de enunciação e seu caráter seletivo, pois, nos ambientes de ensino, essa seletividade deve se fazer presente nas aulas, leituras, discussões, atividades e afins, intercaladas pelas produções dos alunos. E por conseguinte, a produção textual da aluna Surda que aponta maior regularidade nas correções do *Professor R* as demais produções de alunos Surdos.

Comando da proposta textual P1//C1

Para sua produção textual você terá que produzir uma **narração**. O objetivo fundamental desse tipo de texto é contar uma história ou um acontecimento. Cabe lembrar, "que de tudo o que aconteceu, só interessa contar aquilo que converge na direção do esclarecimento da questão que será equacionada no texto; o resto, outros acontecimentos, fatos, conversas etc., ainda que também ocorridos na mesma ocasião – e, eventualmente, até mais interessantes do que alguns dos que esclarecem essa ideia central - não vêm ao caso e não devem ser mencionados" (GUEDES, 2009, p. 138).

Neste sentido, abaixo, há elementos inspiradores para a construção de um **texto narrativo** em que se tematiza o **convívio entre gerações**. Sua tarefa será: desenvolver essa narrativa, fazendo com que a unidade temática de sua produção apresente a seu leitor, isto é, a seu interlocutor que não está presente, uma história completa.

Para uma boa produção textual, atente TAMBÉM para os seguintes itens obrigatórios:

- imagine uma personagem jovem que vai estudar em outra cidade e passa a morar com os avós;
- narre o(s) conflito(s) da personagem, dividida entre os sentimentos em relação aos avós e as dificuldades de convívio com essa outra geração;
- lembre-se que você será um **narrador-espectador**, podendo narrar com conhecimento completo sobre as personagens; e
- atribua um título ao texto;

OBSERVAÇÃO: sua produção textual precisa ter no mínimo 20 linhas.



Fonte: UNICAMP-redações.2010/hibns.

Fonte: Pesquisa documental/Colégio particular de Belém, 2016.

A asserção da produção textual consistia em elaborar uma narrativa objetivando aos alunos que os fatos, acontecimentos e ocorridos durante o enredo estivessem intrinsecamente ligados ao esclarecimento da situação dada. Para tal, o(a) educador(a) dispõe ao longo do comando, o que ele intitula "*elementos inspiradores*", no intuito de fornecer subsídios à ideia central (*o convívio de gerações*) ao qual a narrativa deve ser discorrida, além disso, apresenta que a narrativa se dirige a um leitor/interlocutor não presente, ou seja, a narrativa deve apresentar-se completa para o entendimento desse leitor.

Por conseguinte, enumera itens de obrigatoriedade na produção textual tais como: personagens (*um jovem e avós*), espaço (*outra cidade*), conflito(s) a ser(em) resolvido(s) (*sentimentos em relação aos avós e dificuldades de convívio com outra geração*), explicita qual tipo de narrador deve materializar-se na narrativa

(narrador-espectador), pede que o aluno atribua um título à produção e faz uma observação (*A produção textual precisa ter o mínimo de vinte linhas*). Por fim, a proposta apresenta uma imagem representativa.

Mediante a proposta apresentada, é possível traçarmos alguns apontamentos. No que tange aos aspectos ligados à LA e Comunicação textual, a proposta dialoga com aspectos relacionados ao contemporâneo e apresenta características interdisciplinares buscando que os enredos a serem desenvolvidos verssem sobre um tema reflexivo e passível de acontecer no cotidiano. Revelando principalmente, os 'entre-lugares' que permeiam as relações de interação com o social, e com as implicações de globalização. As fronteiras enunciativas e os parâmetros ideológicos que circundam também nestas relações. Tendo em vista que, toda produção textual é uma materialidade constituída de caráter ideológico, validação de grupos, pretensão à verdade, pretensão de adequação à norma e pretensão de veracidade, espera-se que a atuação do educador deva suscitar, em contextos sociais mais amplos, questionamentos e reflexões que induzam os educandos a acionarem operações de linguagem concebíveis. E, a partir disto, desenvolver a competência escrita circunscrita em gêneros discursivos adequados às conjunturas enunciativas.

A amostra aqui analisada enquadra-se no gênero discursivo "redação escolar", abordando uma temática reflexiva e ainda contemporânea, que extrapola as fronteiras da sala de aula e faz-se presente no cotidiano evidenciando uma concepção funcional, interativa e práticas sociais das atividades de linguagem. Entretanto, tratando-se de uma proposta de produção textual para Surdos e deficientes auditivos, o mais adequado seria a predominância de recursos visuais, em sequência de ações a serem trabalhadas na narrativa, propiciando uma execução textual que pudesse favorecer as especificidades de competência leitora do aluno. Visto que, o Surdo é visuoespacial, o que poderia culminar em uma avaliação e aferição de notas que revelassem ou estimulassem os alunos nas atividades linguageiras dentro do determinado gênero discursivo, possibilitando um processo de ensino/aprendizagem mais eficaz para ambos: educadores e educandos.

Produção textual I

FOLHA DE REDAÇÃO

SERÁ ATRIBUÍDA NOTA ZERO À REDAÇÃO:

- a) texto escrito a lápis;
- b) texto com fuga ao tema e à coesão;
- c) texto em versos;
- d) texto com menos de 20 linhas e com mais de 30 linhas; ou
- e) texto significativamente compreendido quanto à expressão e ao conteúdo.

8,5

ATENÇÃO: Leia atentamente as instruções antes de preencher esta folha.

Misturigas

Ava era uma jovem, que aparentemente não tinha uma relação boa com os seus pais, onde vai morar em outra cidade com os seus avós, para que pudesse também terminar o seu ensino médio.

Ao chegar na casa de seus avós, Ava é bem recebida por seu tio e dona Joana, que lhe pediu para deixar os malas no quarto e vir jantar. Descontente como sempre, deixou as malas e foi ao encontro delas. Assinou pelo celular observou suas fotografias antigas e de seus pais, lembrando a sua infância, não não sentiu saudade. Na aula dia, foi conhecer o sua nova escola, não se socializando muito, mas fazendo novos amigos. Com o passar do tempo, sua relação com os seus avós melhorou, especialmente com dona Joana, que sempre a ajudava.

Chegada ao final do ensino médio, Ava era praticamente outra pessoa, com notas altas e bons amigos e sempre ajudava os seus avós no que era preciso. E tinha a importância de não saber ficar ou voltar para a sua cidade. Embora com saudade de seus pais e de sua casa, o tempo em que passou com os seus avós foram as melhores avós e sim, não sabemos qual foi a sua escolha.

COMPETÊNCIA I:	COMPETÊNCIA II:	COMPETÊNCIA III:	COMPETÊNCIA IV:	COMPETÊNCIA V:
Consciência do texto (C1) Compreensão de 44 aspectos de redação, utilização correta dos referentes observados pelo leitor.	Coerência textual (C2) Coerência do sentido textual dentro das marcas discursivas da tipologia e de gênero selecionados.	Inteligibilidade do Português Brasileiro (C3) Escolha do registro adequado a uma situação-forma de produção do texto escrito.	Coerência (C4) Utilização dos mecanismos linguísticos necessários para a construção textual e uso adequado dos elementos para a coerência do sentido.	Coerência (C5) Utilização de recursos linguísticos necessários para promover as relações lógico-discursivas e as outras ações textuais.
OBSERVAÇÕES:				

Fonte: Pesquisa documental/Colégio particular de Belém, 2016.

TRANSCRIÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL I

Autor: Surda profunda congênita, surdez pré-linguística, 1º ano do ensino médio, escola particular, prova de recuperação

Mudanças

“Ana era uma jovem, que aparentemente não tinha uma relação boa com os seus pais, onde vai morar em outra cidade com seus avós, para que pudesse também terminar o seu ensino médio.

Ao chegar na casa de seus avós, Ana é bem recebida por seu Inácio e dona Joana, que lhe pediu para deixar as malas no quarto e vir jantar. Descontente como sempre, deixou as malas e foi ao encontro deles. Passando pelo corredor observou suas fotografias antigas e de seus pais, lembrando a sua infância, mas não sentindo saudade. No outro dia, foi conhecer sua nova escola, não se socializando muito, mas fazendo novos amigos.

Com o passar do tempo, sua relação com os seus avós melhorou, especialmente com dona Joana, que sempre a ajudava.

Chegando ao final do ensino médio, Ana era praticamente outra pessoa, com notas altas e bons amigos e sempre ajudava os seus avós no que era preciso. E tinha a importante decisão entre ficar ou voltar para a sua cidade.

Embora com saudade de seus pais e de sua casa, o tempo em que passou com os seus avós foram os melhores anos sim, nós sabemos qual foi a sua escolha.”

Fonte: Pesquisa documental/Colégio particular de Belém, 2016.

A aluna cumpre os requisitos obrigatórios para ter sua produção corrigida, a sua percepção espaço-visual é significativa, apesar de transitar nas duas línguas, a maior quantidade de enunciados na modalidade escrita do português brasileiro, doravante PB, prejudica o entendimento da temática exigida, porém ao longo do desenvolvimento do texto a aluna escreve sua narrativa com aspectos estruturais das duas línguas, PB e Libras. Tais como: “*Ana era uma jovem, que aparentemente não tinha uma relação boa com os seus pais*”, seguindo a estrutura recorrente do PB (sujeito, verbo e objeto), adequando os tempos verbais no pretérito; já no enunciado seguinte, há uma passagem para a estrutura organizacional da Libras, seguindo a ordem visuo-espacial das ações “*onde vai morar em outra cidade com seus avós, para que pudesse também terminar o seu ensino médio*”. A aluna também intitula sua produção com coerência “*Mudanças*”.

Posto desta forma, apresenta ao decorrer do texto os elementos da temática *“Descontente como sempre, deixou as malas e foi ao encontro deles. Passando pelo corredor observou suas fotografias antigas e de seus pais, relembrando a sua infância, mas não sentindo saudade. No outro dia, foi conhecer sua nova escola, não se socializando muito, mas fazendo novos amigos”*. Quanto às cinco competências utilizadas para aferir a nota, a aluna atende em sua totalidade algumas como: a compreensão da proposta da redação com utilizações completas dos informantes oferecidos pela coletânea e a construção dentro do gênero textual exigido. E parcialmente outras como a modalidade de registro do PB, a coesão no uso adequado dos elementos de continuidade e a coerência, no uso/emprego de relações lógico-semânticas. A nota aparenta ser “boa”, mas se considerar que a nota mínima do colégio é sete (7,0), não se pode entender que a produção em sua totalidade, atenda as perspectivas de peculiaridades da aluna, voltando-se mais para as referências ouvintes da aluna.

Assim, indubitavelmente, é possível traçar aspectos que demarcam a regularidade avaliativa as produções textuais de alunos, e como tais materializações comunicacionais são regularmente, interceptadas em ambientes de ensino, repercutindo portanto, na performance comunicacional da teia micro ao qual Surdos pertencem na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, em se tratando de termos práticos/palpáveis da produção escrita e da avaliação do aluno Surdo com base nesta concepção bilíngue, o professor deverá adotar em sua metodologia, e consequentemente em uma possível abordagem teórica, estratégias que tangenciem as diretrizes que constam na Lei da Libras e que refletem, de maneira positiva, na (re)estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Cabe destacar, que desta maneira o olhar avaliativo/diagnóstico será outro.

Não se trata de um acréscimo de cifras ou dados, mas de um deslocamento que (re)situa o “lugar” da materialização escrita do aluno surdo como parte constituinte de um amplo contexto histórico de conquistas, lutas. “Em que a presença de um sujeito-outro era,

há alguns anos, negada por uma história para a qual este povo só podia ser pensado sob o rótulo do número e do anonimato” (MATÍN-BARBERO, 2009, p.98).

Através de dispositivos legais que promovem intervenções diretas na sociedade como um todo, no que se refere à Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, a intencionalidade/objetivação da equiparação nos diversos âmbitos da sociedade e no exercício da cidadania de surdos e deficientes auditivos, essa reestruturação deve considerar a percepção de inclusão segundo Aranha (2000), afinal, “ [...] a ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso a todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social”.

É importante que a avaliação processual do aprendizado se dê por meio da Libras aos alunos Surdos pois é relevante para que se verifique, pontualmente, a contribuição do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com surdez nas escolas.

E sobre a avaliação do desenvolvimento da Língua Portuguesa é célebre que ocorra continuamente para assegurar que se conheçam os avanços do aluno com surdez e para que se possa redefinir o planejamento, caso seja necessário.

Há que se entender, também, que os valores linguísticos e culturais, dos alunos Surdos e deficientes auditivos, para serem respeitados, precisam de ações complementares e cruciais para efetivar socialmente o que a Legislação assegura, ou seja, ir além do registro legal é um dos caminhos, como exemplo: possibilidades comunicacionais efetivas, além de provocar uma revisão criteriosa quanto ao respeito e adequação as peculiaridades de comunicação emitida e recebida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português** – encontro & interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ARANHA, M.S.F. **Inclusão social e municipalização**. In: **MANZINI, E.J. Educação especial: temas atuais**. Marília: Unesp: Marília publicações, 2000.

BAPTISTA, Claudio; JESUS, Denise (orgs). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

BENTES, Anna. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, Vanda (org). **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2011. p.41-53.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 21, nº 60, fevereiro/2006, pp. 117-134.

DORZIAT, Ana (Org). **Estudos surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LODI, Ana Claudia; DE MÉLO, Ana Dorziat; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo, educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: contexto, 2014.

_____. **Dos meios às mediações** – comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). Paulo: Parábola Editorial, 2013. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São _____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

STAINBACK, William (org.). **Inclusão**—um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOSI, Giuseppe. **Por que educar para os Direitos Humanos e para a cidadania?** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/textos>. Acesso em: 17 de julho de 2016.