

Avaliação da produção escrita de surdos em português como segunda língua em contexto inclusivo

Alexandre do Amaral Ribeiro

Amélia Escotto do A. Ribeiro

Resumo

A perspectiva inclusiva da educação escolar, adotada como política pública desde 2008, provocou uma mudança de paradigmas em relação à modalidade da língua que deve ser ensinada a surdos sinalizantes. As diferenças nas especificidades da escrita de alunos surdos e de alunos ouvintes acabam por provocar não somente resistência à proposta de educação inclusiva, mas também uma série de dúvidas sobre o processo de avaliação de surdos em contexto inclusivo e multilíngue, uma vez que, no mesmo ambiente de aprendizagem, coexistem o português escrito e a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Considerando o distanciamento entre as especificidades linguístico-discursivas e as práticas avaliativas, propõe-se uma análise crítica sobre o processo de avaliação da produção escrita de alunos surdos. Por fim, sugerem-se critérios avaliativos coerentes com os propósitos inclusivos, aliados a parâmetros do ensino de português escrito como segunda língua para surdos.

Palavras-chave: avaliação; português como segunda língua; produção escrita; surdez.

Abstract

Evaluation of the Portuguese-as-a-second-language writing of deaf students within an inclusive context

An inclusive perspective on education, carried as a public policy since 2008, has caused a paradigm shift related to the language variation to be taught to deaf people who use Sign Language. The differences in the writing specificities for students who are deaf and listeners result in not merely an opposition to the inclusive education proposal, but also raise many doubts regarding the process of evaluation of deaf people within an inclusive and multilingual context, considering that both the written Portuguese and the Brazilian Sign Language share the same learning environment. Taking into consideration the distance between the linguistic-discursive specificities and the evaluative practices, it is proposed a critical analysis of the process of evaluation of the written production of deaf students. In conclusion, evaluative criteria that are consistent to the inclusive targets are proposed, in association to the parameters for the teaching of Portuguese as a second language for deaf people.

Keywords: assessment; deafness; written production; Portuguese as a second language

68

Resumen

Evaluación de la producción escrita de los sordos en portugués como segunda lengua en contexto inclusivo

La perspectiva inclusiva de la educación escolar, adoptada como política pública desde 2008, provocó un cambio de paradigmas en relación a la modalidad de la lengua que debe ser enseñada a usuarios de la lengua de señas. Las diferencias en las especificidades de la escritura de alumnos sordos y de alumnos oyentes acaban por provocar no solo resistencia a la propuesta de educación inclusiva, sino también una serie de dudas sobre el proceso de evaluación de sordos en contexto inclusivo y multilingüe, ya que, en el mismo ambiente de aprendizaje coexisten el portugués escrito y la Lengua de Señas Brasileña (Libras). Considerando el distanciamiento entre las especificidades lingüístico-discursivas y las prácticas evaluativas, se propone un análisis crítico sobre el proceso de evaluación de la producción escrita de alumnos sordos. Por último, se sugieren criterios de evaluación acordes con los propósitos inclusivos, junto con los parámetros de enseñanza de portugués escrito como segunda lengua para sordos.

Palabras clave: evaluación; portugués como segunda lengua; producción escrita; sordera.

Introdução

A despeito do contexto multilíngue e multicultural que marca a formação do povo brasileiro em diferentes dimensões, ainda é relativamente incipiente a proposição de uma efetiva educação que contemple tamanha pluralidade. Por mais que o ideal de uma sociedade inclusiva esteja posto, das políticas de línguas às políticas educacionais, passando por todos os demais setores afins da sociedade, há muitas dúvidas, e até mesmo certa resistência por parte de diversos atores de quem são esperadas respostas positivas e, conseqüentemente, colaboração para o processo de inclusão.

Os desafios que decorrem desse cenário inscrevem-se no âmbito do processo de ensino-aprendizagem formal e são intensificados pela escassa formação especializada de atores escolares quanto às especificidades de um ensino inclusivo. Isso é previsível, até certo ponto, quando se analisa a formação tradicional desses profissionais que, apesar da legislação, ainda não dá conta da educação inclusiva.

Uma das facetas que compõe essa conjuntura refere-se à convivência, no mesmo espaço de aprendizagem, entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa, em sua modalidade oral, para alunos ouvintes e/ou surdos oralizados e, em sua modalidade escrita, para surdos sinalizantes. Trata-se da inclusão do aluno surdo em escolas regulares, implicando que a escola reveja seus parâmetros físicos, administrativos, socioculturais, interacionais e didático-pedagógicos como um todo. Nessa perspectiva, a convivência entre professores e alunos é redimensionada, considerando inclusive a presença de intérpretes de Libras, bem como os princípios e as estratégias de ensino e de avaliação do ensino-aprendizagem.

A julgar pela formação dada nos cursos de letras, prioritariamente voltada para o ensino de português como língua materna, é compreensível que haja dificuldades para trabalhar com o ensino de português escrito como segunda língua, conforme preconizado pela abordagem inclusiva e bilíngue de ensino, o que já não é tarefa fácil para aqueles que têm formação especializada. Acrescente-se a isso o fato de que a Libras é entendida como língua de instrução e que as duas línguas são fundamentais para a aprendizagem e para o bom aproveitamento em todas as disciplinas, fazendo com que os professores e demais atores sejam partícipes ativos do processo de aprendizagem da segunda língua e da cultura do aluno surdo.

Muito se fala do direito de o surdo sinalizante ter sua produção intelectual em português escrito avaliada com base em critérios diferenciados, dado que sua primeira língua não é a portuguesa. Não obstante essa orientação, os critérios parecem não ser colocados de forma objetiva, o que influencia negativamente o processo de avaliação. Assim, este artigo tem como objeto de discussão a avaliação da produção escrita de surdos, especificamente, quanto à construção e aplicação de critérios adequados às suas especificidades linguísticas. Em termos de organização,

apresenta primeiramente um panorama geral sobre avaliação e, em seguida, caracteriza a escrita de surdos com base em trechos produzidos em atividades de sala de aula e que servem de ilustração para, na parte final, refletir sobre a questão dos critérios de avaliação e sua aplicabilidade.

Avaliação: abordagens e complexidades

Falar de avaliação exige ter sempre em mente a sua complexidade e a sua multirreferencialidade. No campo educacional, as questões que a envolvem são revestidas de controvérsias, em especial, quando trazem à tona o desafio da inclusão. Em estudos mais recorrentes sobre avaliação, costuma-se dar bastante ênfase para as concepções diagnóstica, formativa e somativa, contudo, esses estudos têm avançado nos últimos tempos, sobretudo, na perspectiva da educação inclusiva.

Esses avanços são marcados por uma trajetória que considera a ideia de mensuração como ponto de partida, mas vem evoluindo para a negociação de juízos de valor, critérios, procedimentos e resultados. Assim, tanto a “avaliação como processo” quanto a “avaliação do processo” passam a ser fundamentais para o sucesso das aprendizagens, uma vez que contribuem para garantir a continuidade da aprendizagem e para uma resposta educativa adequada. É essencial avaliar de forma contínua as atuações dos alunos e as estratégias metodológicas propostas pelos professores. Os resultados servem de base para a retroalimentação dos processos de ensino-aprendizagem.

Indubitavelmente, a formação dos avaliadores é um dos pontos-chave para que a avaliação se torne instrumento essencial à promoção do potencial de educabilidade, dignidade e cidadania dos diferentes sujeitos, considerando a pluralidade de sua inserção na sociedade. No âmbito da sociedade contemporânea, marcada pela profusão de informações, o desafio principal está em encontrar ações avaliativas efetivas em seus resultados para que sejam tomadas decisões e realizadas intervenções mais próximas das reais necessidades dos sujeitos e contextos (avaliados).

A avaliação do processo contribui para a tomada de decisões pedagógicas quanto a gestão e desenho das experiências de aprendizagem significativas. Ela permite um acompanhamento mais efetivo dos processos e dos ajustes necessários para que as aprendizagens ocorram dentro do planejado/previsto, o que implica observar, analisar e interpretar as atuações e as transformações alcançadas pelos alunos no contexto da sala de aula. Essas ações tornam necessário estabelecer, da forma mais clara possível, indicadores e critérios de avaliação do desempenho que possibilitem identificar e descrever os avanços dos alunos ao longo de um período escolar. O professor, ao planejar, terá como base os conteúdos, habilidades ou atitudes que deseja promover, incluindo a análise dos fundamentos teórico-práticos, mediante os quais se organizam os cenários de interação entre os alunos no processo de aprendizagem.

No caso do aluno surdo, em situação inclusiva e bilíngue, ratificam-se como cenários de interação todos os momentos de convivência com os colegas e demais atores escolares que contribuem para a aprendizagem da segunda língua (o português escrito) e para a construção social e cultural. O ambiente escolar representa um todo, um espaço educativo em que os aspectos cognitivos, socioafetivos e culturais, relativos às aprendizagens, podem ser desenvolvidos.

Outro ponto fundamental, para uma maior efetividade da avaliação, é a ética, isto é, o desenvolvimento de ações que respeitem sujeitos, contextos e culturas. Nesse sentido, também cabe fazer alusão aos aspectos técnicos da avaliação. Eles incluem a clareza na proposição de critérios, na adoção de metodologias flexíveis e dinâmicas, na responsabilidade situacional e na criatividade, de acordo com os contextos em que será desenvolvida. Destarte, a avaliação acena para o compromisso com as potencialidades e os sucessos, e não mais para a identificação de dificuldades e fracassos, fazendo-se relevante e intrínseca aos processos de ensino-aprendizagem (Firme; Letichevsky, 2010). Encontra-se em Mertens (2003) uma concepção de avaliação alinhada a questões sociais, identificada em uma percepção inclusiva da avaliação que reconhece a necessidade do envolvimento de grupos minoritários nos processos avaliativos, tendo como compromisso a aprendizagem de todos. Nessa perspectiva, a avaliação inclusiva

aponta a adequação e flexibilização na metodologia, nos critérios e instrumentos avaliativos para os alunos com necessidades educacionais especiais. Propõe compreender os indivíduos de modo desinteressado e sem julgamentos prévios, analisando-os e levando em conta a complexidade da condição humana. Pretende-se desenvolver uma maior compreensão das necessidades especiais, das diferenças culturais e suas diferentes visões de mundo e valores éticos. (Theodoro, 2013, p. 5).

[...] é um ingrediente fundamental da educação escolar e dos processos escolares de ensino e aprendizagem; os esforços para melhorar a educação exigem necessariamente a revisão e a melhoria das práticas de avaliação; um ensino adaptador, isto é, um ensino que respeite a diversidade de capacidades, interesses e motivações dos alunos, exige uma avaliação "inclusiva", isto é, práticas de avaliação que também levem em conta a diversidade (Coll *et al.*, 2004, p. 370-371).

[deve] suprimir o caráter classificatório de notas e de provas e substituí-lo por uma visão diagnóstica da avaliação escolar é indispensável quando se ensina a turma toda. Para ser coerente com essa novidade, o professor priorizará a avaliação do desenvolvimento das competências dos alunos diante de situações-problema em detrimento da memorização de informações e da reprodução de conhecimentos sem compreensão, cujo objetivo é apenas tirar boas notas e ser promovido. (Mantoan, 2003, p. 39).

concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las. (Ropoli *et al.*, 2010, p. 9).

No contexto brasileiro, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmam a política de inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino com a “[...] ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (Brasil. MEC. Seesp, 2001, p. 28). Segundo a Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

a avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva com uma prática cotidiana. (Brasil. MEC. Secadi, [2008], p. 11).

Diante do exposto, dentre os vários modelos existentes, a abordagem da “avaliação como justiça social” parece ser a de maior aquiescência quando se trata de discutir as aprendizagens e o desempenho dos alunos surdos em contexto inclusivo. Para Hidalgo e Murillo (2016), esse modelo representa um avanço significativo na construção de propostas educativas mais efetivas para a transformação da sociedade, uma vez que implica uma avaliação democrática, não hierárquica, equitativa, voltada para o desenvolvimento integral, que inclui em suas ações, necessariamente, os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, leva em conta os sujeitos implicados na avaliação – o que a eles se ensina, como se ensina e quem ensina.

Os autores indicam como fundamento para esse modelo de avaliação a concepção de educação para a justiça social e os enfoques alternativos dela decorrentes para a avaliação da aprendizagem. O conceito de justiça social é apresentado como um conceito histórico-social e cultural, eminentemente político. Representa uma concepção abrangente do mundo e do ser humano. Sua compreensão resulta de um enfoque multidimensional e tem como princípios a redistribuição, o reconhecimento – ou “justiça cultural” – e a participação. Trata-se de conceitos que remetem à plena participação de todos e todas nas múltiplas esferas da vida social, independentemente dos grupos aos quais pertencem.

A “educação para a justiça social” entende que a educação precisa ser integral, transformando-se em agente de mudança social na busca e na consolidação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essa concepção ultrapassa a ideia de educação em justiça social e se identifica com a ideia de educação para a justiça social. Além dos princípios anteriormente mencionados, assume como eixos da sua concretização a educação equitativa, a democrática e a crítica. Através da educação equitativa garante o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, propondo, em perspectiva inclusiva, que recursos e metodologias sejam adaptados de modo a valorizar e a reconhecer o potencial educativo dos alunos. A educação democrática, compreendida como direito de todos e para todos, tem como fundamento a liberdade

social e a igualdade na diversidade. Já a educação crítica tem como foco a emancipação social dos sujeitos.

Sobre os enfoques alternativos de avaliação, destaca-se a ênfase na superação dos modelos tradicionais de avaliação e na busca por formas de avaliar que respeitem as necessidades atuais dos alunos de integrar e interpretar as aprendizagens, transferindo-as para outros contextos, para além da escola. A avaliação precisa ser útil e significativa para os estudantes, respeitando seus diferentes processos e informando-os sobre seus progressos e não sobre seus fracassos e erros. Para tanto, é necessário assumir um olhar positivo em relação à avaliação e, especialmente, em relação aos processos de aprendizagens dos alunos.

Quanto ao enfoque da avaliação crítica, destaca-se a necessidade de assumir a dimensão política da avaliação no sentido de torná-la evento e instrumento emancipatórios, com mais ética.

Assim, um modelo de avaliação para a justiça assenta-se em três dimensões, às quais correspondem ideias-chave:

- avaliação equitativa (não igualitária): integral, adaptada, culturalmente sensível, qualitativa, contínua, do progresso;
- avaliação participativa: democrática, dialógica e cooperativa;
- avaliação crítica: política, não hierárquica, transformadora, emancipatória.

Pode-se considerar as ideias apresentadas como um convite à busca de estratégias de superação de conceitos e práticas avaliativas. Trata-se de uma iniciativa importante para pensar a promoção de uma sociedade mais justa e de fato inclusiva, o que não se faz com paternalismo nem com resistência a rever as ideias já internalizadas pelos discursos do campo educacional. É preciso construir critérios justos e equitativos. Afinal, uma sociedade inclusiva não se faz por sujeitos “bonzinhos” (Werneck, 1997).

No contexto brasileiro, a questão da inclusão dos alunos surdos em salas de aula de escolas regulares, do ensino de Libras, do português escrito e das formas de avaliação da aprendizagem tem apontado para avanços significativos tanto em termos da legislação quanto da produção acadêmica (Brasil, 2002, 2015; Faria, Assis, 2012; Fernandes, 1999, 2013; Karnopp, 2004; Lodi, 2004; Silva, 2015).

Características gerais da escrita de surdos em português

Antes de tratar dos critérios de avaliação da escrita de surdos, cabe apresentar um breve panorama geral das características dos textos produzidos, com vistas a reunir elementos que ajudem a identificar as especificidades linguísticas desses aprendizes.

Morales e Valles (2002) estudaram a gramática das produções de estudantes surdos e encontraram erros morfossintáticos, de organização do texto, de coerência e coesão. Eles assinalaram que esses erros também são frequentes em alunos

ouvintes que ainda não aprenderam todas as regras da língua escrita ou que estão aprendendo uma segunda língua (L2). Massone *et al.* (2005) analisaram produções escritas de alunos surdos em mensagens trocadas entre surdos e ouvintes fora do contexto escolar. Para eles, surdos buscam apropriar-se da L2 com estratégias similares àquelas utilizadas por estrangeiros quando aprendem outra língua.

A compreensão de um texto escrito requer, minimamente, um conhecimento da língua que resulte da aprendizagem de palavras novas e de estruturas simples e complexas de organização das orações. Requer, ainda, o conhecimento do mundo físico, social e cultural para compreender os sentidos e os significados da leitura. A leitura e a produção de um texto pressupõem, portanto, o domínio de aspectos lexicais e gramaticais, de funções comunicativas de cada texto etc.

De modo geral, surdos nascem em famílias de ouvintes e não gozam das mesmas oportunidades de comunicação e de contato com a língua portuguesa que os ouvintes têm. Isso ocorre não somente pelo fato de serem biologicamente surdos, mas também – e principalmente – por terem radicalmente diminuídos os momentos de interação, quando os interlocutores ouvintes se dão conta de sua surdez. Não obstante pudessem ter sido estimulados a interagir, acabam sendo involuntariamente isolados em função do desconhecimento dos familiares sobre a Língua de Sinais – que em geral lhes é apresentada também apenas mais tarde, já no processo de escolarização –, ou em razão de não saberem como interagir com aquele membro surdo da família.

74

Essa situação, aqui generalizada para efeitos de ilustração, resulta em uma série de dificuldades comunicativo-interacionais. Em que língua, afinal, o mundo é apresentado ao surdo? As respostas são muitas e variam de acordo com a história de cada indivíduo, o que deve ser levado em consideração no processo de avaliação da aprendizagem. Não existe “o surdo”, mas muitas formas de se constituir como surdo. Nesse sentido, uma biografia linguístico-cultural do aprendiz é mais do que desejável; é fundamental.

De qualquer forma, fato é que a própria ideia de a Libras ser apontada como a primeira língua do surdo é uma generalização, pois, baseada nas condições de *input* e *output* linguísticos, imposta pelo aspecto biológico da surdez, nem sempre ajuda a revelar as necessidades específicas de cada sujeito. Em outras palavras, mesmo que se assuma a Libras como a primeira língua do sujeito surdo sinalizante, cabe, nos processos de avaliação da aprendizagem, um olhar mais apurado para a história de vida do aprendiz.

Em termos de discussão acadêmico-científica, tal generalização tem, contudo, o seu lugar e configura-se como ponto de partida para uma avaliação que caminha na direção da justiça social. Assim, tendo em mente que a diferença linguística não é um mero detalhe que auxilia a identificar surdos e ouvintes em sala de aula, é preciso lançar luz sobre o caráter bilíngue, multicultural e social que se instaura no processo de ensino-aprendizagem em contexto inclusivo, buscando entender seus meandros e complexidades.

Como ponto de partida para pensar especificidades da produção escrita de surdos sinalizantes, é de interesse de todos os atores escolares e de competência, em especial, do professor e do intérprete de Libras, saberem que textos de surdos sinalizantes, em geral, apresentam:

- escassa variedade sintática;
- estilo simples de padrões mais fixos;
- colocação de palavras em ordem não convencional e, muitas vezes, não compreensível;
- constantes omissões de elementos como preposições ou uso inadequado delas;
- dificuldades no emprego de pronomes e verbos auxiliares;
- confusão quanto ao gênero das palavras;
- unidades linguísticas sem relação entre si;
- uso inadequado de pronomes, substantivos etc.

Mesmo diante do argumento de que essas características são identificadas com base nos parâmetros de uma norma padrão em detrimento de uma forma de escrever que é própria dos surdos, não há como desconsiderar o potencial de ininteligibilidade dos textos produzidos. As dificuldades são patentes (não domínio da ordem típica dos constituintes frasais, de regência verbal e nominal, dos parâmetros de conjugação verbal, de concordância verbal e nominal etc.) e, ainda, agravadas pela não disponibilidade plena de uma memória auditiva. Isso deixa a leitura de um texto mais complexa e a retenção das palavras e seus significados torna-se uma tarefa árdua.

A título de ilustração, alguns excertos de textos de alunos surdos encontram-se transcritos abaixo. Todos foram extraídos de diferentes situações de interação comunicativa entre professor e alunos em uma instituição de ensino em que alunos surdos e ouvintes compartilham a mesma sala de aula. Por uma questão ética, seus nomes não serão revelados, mas seus excertos identificados como “TS 01, TS 02...”.

Sobre as características dos textos de surdos já mencionadas, apesar de poderem ser encontradas nos trechos transcritos, serão ressaltadas, em cada um, qualidades que podem servir de orientação para o ensino-aprendizagem do português como segunda língua e para pensar o processo de avaliação. É que não parece fazer sentido usar técnicas e processo de avaliação para constatar as dificuldades já ratificadas pela literatura da área da surdez. Naturalmente, identificá-las e descrever novas poderá ser útil para entender, como um todo, a produção escrita do sujeito surdo sinalizante. A questão que se coloca, na verdade, é a do uso da avaliação para identificar potencialidades e não debilidades.

A mensagem de *e-mail*, com frase curta, é de entendimento mais fácil para o leitor (ouvinte) e caracteriza-se por estar relacionada a uma necessidade comunicativa mais direta, o que parece facilitar o uso da língua pelo surdo.

nas quinta ou sexta, a hora voce livre?
Grato. (TS 01)

As dificuldades se agravam quando o aluno surdo tenta apresentar o conceito de “função superior” na teoria de Vygotsky, procurando um estilo de linguagem característico do gênero acadêmico. O texto do surdo sinalizante demonstra, contudo, um nível razoável de entendimento do texto original. Sua dificuldade está mais nos aspectos estruturais do que na apresentação das ideias. No entanto, considerando a extensão de um parágrafo, o grau de inteligibilidade foi se tornando menor, conforme o texto aumentava.

Autor disse utiliza na mente para pensar vários tipos as coisas e comportamentos. [...] mas tudo depende linguagem, Vygotsky disse acha a função superior tem relação a vontade cada parte o corpo utilizar exemplo comer, beber... e também outra [...]. (TS 02)

Alguma diferença no grau de inteligibilidade pode ser notada no trecho seguinte. Diferentemente do anterior, em que o aluno leu em separado um texto acadêmico e, após a leitura, procurou resumir a ideia com suas palavras, o assunto do trecho abaixo foi objeto de discussão em sala de aula, uma atividade em grupo. Isso facilitou o entendimento mais amplo sobre o tema, antes da produção do texto.

O trabalho pesquisa ter como objetivo mostrar algumas das diferenças línguas de sinais existentes para os surdos estrangeiros de fora e de dentro dos surdos Brasileiros, utilizam os mãos de sinais e do alfabeto manual. Sabemos que qualquer a língua tem suas variantes dentro de cada países dos dialetos, que a língua não é igualdade dos países, são as diferenças de identidade digital da cultural nacional e universal. (TS 03)

76

De forma similar, percebe-se que o texto torna-se mais compreensível quando o assunto é de seu interesse e, por isso, ele apresenta maior domínio do vocabulário. Abaixo um excerto de texto sobre um assunto tão recorrente na comunidade surda que é possível arriscar dizer que todo surdo sabe tratar muito bem da questão: a origem da língua de sinais brasileira, cujas bases estão na língua de sinais francesa.

O terceiro historiador foi na França e foi criar em linguagem em linguística para os surdos. Fundador da primeira escola para surdos em paris como conhecido nome ABBE de L'Epeé, é a cultura de ser letrado e começa uma classe para surdos criam a idéia da linguagem de sinais metódicos que era diferente do alfabeto manual que os monges utilizavam. Criar foi o primeiro dicionário L. de sinais franceses, foi escrito por ABADE SICARD O SUCESSOR ABBÉ L'EPPÉ. A língua de sinais utilizam para os surdos franceses para traduzir tem pensando a língua francesa, a LSF está em língua à partir entra identidade cultura surdo e familiares e amigos ouvintes, que uma língua elabora a outra língua para conviver os surdos da familiares, dos professores dos amigos e dos outras. (TS 04)

Alegría e Domínguez (2009) destacam que são necessários conhecimentos específicos e não específicos para se chegar à compreensão leitora. Por um lado, os conhecimentos não específicos são saberes indispensáveis para compreender a escrita, mas não são específicos da leitura. Para eles, é o sentido da leitura que é decodificado.

Por outro lado, os conhecimentos específicos são necessários para identificar as palavras e as conexões entre uma série de letras que, ao serem decodificadas,

assumem um significado. A escrita é uma expressão e estruturação do pensamento, uma representação cognitiva, funcional e contextual, e um instrumento de comunicação (Gutiérrez, 2004). É fundamental para alcançar outros conhecimentos, para acessar a informação e constituir-se um sistema comunicativo em si, uma vez que tem uma finalidade comunicativa concreta (Cummins, 2002).

A escrita é uma atividade social complexa que requer a ativação de conhecimentos gerais e linguísticos relacionados a fonética, ortografia, léxico, morfossintaxe, textualidade e pragmática. Implica, ainda, a capacidade de aplicar esses conhecimentos, refletir sobre a realidade, suas percepções, experiências, e produzir estruturas cognitivas cada vez mais complexas e abstratas (Gutiérrez, 2004).

O texto é composto de macro, micro e superestrutura. A macroestrutura, ou dimensão discursiva, inclui os elementos estruturais narrativos, os nexos de coesão e a representação lógica, cognitiva, semântica do conteúdo global do texto. A microestrutura, ou dimensão formal, considera as estruturas sintáticas, suas variantes e disfunções. São os recursos linguísticos referentes ao nível oracional ou superficial que representam o significado do texto e que são necessários para a continuidade do discurso. A superestrutura diz respeito ao esquema textual comum a todo texto, que estabelece o conteúdo semântico em função dos diferentes tipos textuais.

Além disso, para que um texto esteja adequado, são necessárias coesão e coerência em sua produção. A coesão é sintática e léxica, e a articulação entre os elementos em nível formal ou superficial expressa a organização discursiva. A coerência é pragmática e semântica; expressa a relação lógica entre os diferentes conceitos e ideias de um texto. Na estrutura profunda, corresponde aos fatores do contexto material e social.

Essas relações aparecem no exemplo a seguir, em que um texto narrativo é produzido em uma turma em que surdos sinalizantes interagem com alunos ouvintes. Embora se admita que coerência e coesão são propriedades que concorrem complementarmente para a produção de um bom texto, o olhar do avaliador para a produção textual de um surdo em português como segunda língua deve ser capaz de “estancar” os efeitos dos problemas de coesão em prol do entendimento do todo, apoiando-se na propriedade da coerência.

Uma impregada trabalha para três rico garotas. Prince tem a feste para ricos.

Ela vai da feste e ela dança com do prince. Ela tem para casa antes doze horas a noite. Ela corre de carro de cavalo é ela perdeu um sapato da cristal. Prince encontra do sapato e vão encontrar de garota. Ele está muito amor com o garota. Ele vai da cidade e percunta muito garotas. Muito garotas experiência do sapato mas da sapato não coube da garotas.

Ele bale de grande cada e percunta esse sapato e seu? a garotas falamos sim. toda garotas tendou o sapato mas sapato não coube as garotas.

prince fala impregada tenda o sapato. Ela tendou o sapato coube da impregada. Ele percunda se ela casada me?

Ela falou sim!

Fim! (TS 05)

Inicialmente, vale chamar a atenção para o quão proveitoso e encorajador pode ser trabalhar, como ponto de partida, com enredos que sejam (ou possam se tornar) do conhecimento de todos os envolvidos. Em segundo lugar, é importante dizer que, certo de que o aluno está entendendo o conteúdo sobre o qual escreve, a orientação para as correções estruturais fica facilitada. Pressupõe-se, nesse caso, que os interlocutores (professor e aluno) compartilham de um mesmo projeto de dizer, o que facilita explicar para o aluno surdo os aspectos semântico-pragmáticos e gramaticais que autorizam ou não aquele tipo de construção que ele propôs em sua escrita.

Nesse sentido, tem-se uma correção dialogada, em que a avaliação não é feita com base na identificação exclusivamente de problemas, mas por discussão das adequabilidades e inadequabilidades do texto. Mesmo sendo os desvios coesivos uma característica recorrente dos textos de alunos surdos, é possível desenvolver competências e habilidades relativas à leitura e à escrita.

Crerios de avaliação da produção escrita de surdos em portugues como segunda língua

Ao avaliar o trabalho realizado por alunos surdos tanto no âmbito da escrita quanto no da leitura, observam-se muitas dificuldades. Muitos sujeitos surdos, inclusive, abandonam a escola por causa do baixo conhecimento da língua escrita, da pragmática, da sintaxe e dos elementos socioculturais nela implicados.

A base dessas dificuldades não está no déficit auditivo, mas tem relação com os escassos recursos comunicativos, linguísticos, experienciais, contextuais e sociais que os alunos surdos apresentam em função da ausência ou do atraso no aparecimento de um sistema de comunicação (Gutiérrez, 2012). Isso faz com que encontrem muitas barreiras para a aquisição da L2 e para a interiorização das convenções da leitura e escrita (Pérez, 2002). Além disso, nas escolas, em geral, mesmo apropriando-se do discurso da inclusão, os procedimentos utilizados para ensinar a leitura e a escrita são, na prática, os mesmos que se utilizam no ensino de alunos ouvintes (Gutiérrez, 2004; Herrera; Puente; Alvarado, 2014).

Uma série de questões costuma estar relacionada a dois desafios: o do acesso  escrita e o da capacidade de adquirir uma competência leitora adequada. Ratificam-se, nesse âmbito, as dificuldades comumente encontradas, como: o reconhecimento das palavras, o uso inadequado ou deficitário de regras de transformação grafofonmicas, os processos metalinguísticos resultantes de problemas de representação fonológica (Asensio, 1989), o pouco domínio das estruturas sintticas e as relações entre as informações novas que aparecem no texto e as que têm armazenadas na mente (Mies; Ramspott, 1996; Silvestre; Valero, 1995).

Na verdade, há que se considerar que essas dificuldades estão estreitamente relacionadas aos modelos de ensino monolíngues (Gutiérrez, 2003). Neles utilizam-se métodos e estratégias predominantemente áudio-orais, objetivando que o aluno

surdo obtenha a competência mais ampliada possível na língua oral ou na escrita com o apoio da língua oral.

Já os enfoques bilíngues objetivam que os alunos surdos possam ter acesso à comunicação e à representação do mundo por meio de uma língua que podem adquirir de forma natural e espontânea, a língua de sinais, ao mesmo tempo em que aprendem a língua majoritária do seu contexto. As aproximações bilíngues implicam compartilhar duas línguas, uma delas a de sinais.

Embora em ambos os modelos se destaque a importância dada ao desenvolvimento, pelos alunos surdos, da capacidade leitora necessária para o acesso à informação e ao conhecimento, nos bilíngues se desenvolve o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita como segunda língua, aproveitando a competência linguística da língua de sinais. Isso faz com que a leitura e a escrita dos alunos surdos sejam vistas de forma diferente da dos alunos ouvintes.

Cabe fazer referência às diferentes formas de entender bilinguismo. O bilinguismo sucessivo considera a língua de sinais como a primeira da criança surda e, quando consolidada, introduz-se a da comunidade ouvinte. O bilinguismo simultâneo apresenta ambas as línguas ao mesmo tempo, oferecendo desde cedo à criança surda o contato com interlocutores sinalizantes e falantes diferenciados, sem marcar a superioridade de uma língua sobre a outra. Assim, a criança surda atinge fluência em Libras com maior rapidez. Quando se considera que a linguagem escrita pode se converter em segunda língua, deixa-se de recorrer à produção oral para a qual está biologicamente incapacitado e promovem-se ações para tornar o surdo apto a ser realmente bilíngue.

Outro assunto relacionado ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita pelos alunos surdos diz respeito aos sistemas aumentativos ou complementares de comunicação, como estratégias de intervenção. Esses sistemas representam o conjunto de recursos utilizados para facilitar a compreensão e a expressão da linguagem, que envolvem, por exemplo, sistemas de ajudas manuais e gráficas, como a datilologia e a palavra complementar. O uso desses sistemas favorece o acesso à linguagem escrita, contribui para a compreensão das mensagens faladas e para o processo de reconhecimento das palavras escritas, por permitir o estabelecimento de correspondência entre a palavra escrita e o código de acesso ao léxico que o aluno já desenvolveu, independentemente da leitura (Domínguez, 1994).

Analisar a questão do acesso/aprendizagem da linguagem escrita pelos alunos surdos é uma tarefa bastante complexa, especialmente se consideradas as diferenças entre os alunos que pertencem a essa comunidade e as relações que eles estabelecem com a família, com a escola e com a sociedade. Inclui-se aí o papel da língua de sinais no desenvolvimento geral dos alunos surdos. A esse respeito, as diferentes áreas, como a linguística, a psicolinguística e a psicologia, têm contribuído para o entendimento da língua de sinais como uma língua autêntica, em permanente evolução. A questão que se coloca não é a de estabelecer uma dependência irremediável entre as duas línguas, mas a de admitir que a língua de sinais amplia as possibilidades para abordar os problemas de comunicação, interação e aprendizagem dos alunos surdos, quando desenvolvida desde cedo. Assim, ao chegar

à escola, já dispõem de uma quantidade e uma variedade de experiências de interação e de comunicação que facilitarão o conhecimento do mundo físico e social e, conseqüentemente, dos processos de letramento.

Esse conjunto de fatores faz com que as condições de cada um dos alunos surdos, quando iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita, sejam diferentes em relação a variáveis como: competência linguística geral, conhecimento geral sobre o mundo, experiências prévias com a escrita e a motivação para escrever. Quando isso não acontece, os alunos surdos começam a aprendizagem da linguagem escrita com níveis de vocabulário inferiores ao esperado para a sua idade (King; Quigley, 1985); compreendem menos palavras impressas por dificuldade de entendimento de determinados termos ou o significado unívoco atribuído a algumas palavras. Esse vocabulário escasso interfere no conhecimento e na identificação das palavras-chave de um texto em situação de interpretação; as deduções sobre um texto são empobrecidas, pois são feitas a partir das palavras que lhes são familiares, independentemente da importância que possam ter em relação às ideias principais.

Quando inseridos em ambientes bilíngues de aprendizagem, os alunos surdos têm essas dificuldades minimizadas pela exposição concomitante a interações e a contextos de comunicação em ambas as línguas. Assim, dificuldades como as de não processarem todos os componentes da oração, perceberem mais os substantivos e os verbos do que as conjunções e as preposições, descuidarem da posição das palavras na frase, terem dificuldade para compreender a combinação de palavras com um sentido relativo etc. serão ressignificadas no processo de avaliação, o que poderá fomentar a criação de estratégias mais adequadas para o trabalho didático-pedagógico.

Em termos das experiências prévias com a leitura de textos escritos, o ato de escrever e a motivação para o uso da linguagem escrita são fundamentais para que o aluno compreenda quais são as funções dessa modalidade da língua. Ensinar a ler pressupõe fazer o aluno entender que um texto escrito perpetua uma mensagem e que, por meio da leitura, pode conhecer histórias, entrar em mundos imaginários etc. A apresentação de diferentes usos da linguagem no processo ensino-aprendizagem serve de motivação para que os alunos desenvolvam as habilidades da leitura e da escrita (Clemente; Domínguez, 1999).

Isso implica a promoção do contato com livros, histórias, contos e demais materiais impressos. Dependendo da forma como a leitura e a escrita são valorizadas e das formas de comunicação adotadas em casa, muitos alunos chegam à escola já com uma experiência rica, obtida nas interações com a família em modalidade oral, a datilologia e a língua de sinais. O próprio uso da datilologia pode ser um aliado para alunos surdos educados em um modelo bilíngue atingirem certa autonomia em segunda língua (Belles, 2000). Portanto, o desenvolvimento de habilidades fonológicas e a escrita de alunos surdos não são necessariamente antagônicos.

As peculiaridades da escrita de surdos, expostas até aqui, aliadas à questão da avaliação, tratada na primeira seção, permitem apresentar indicadores para pensar modelos educativos. Em consonância com Powers (2002), este artigo assume que as diferenças individuais precisam ser reconhecidas e tomadas como referência para

planejar, desenvolver e avaliar uma proposta curricular compatível com o desenvolvimento dos alunos e com uma atitude positiva dos professores em relação à educação inclusiva.

Em tal proposta curricular, será necessário desenvolver sistemas de comunicação compartilhados e eficientes para estabelecer interações efetivas. Tratando-se de sujeitos surdos, sugere-se aqui considerar o uso da língua de sinais como ferramenta de interação comunicativa e como língua de instrução, incorporando-a efetivamente ao currículo. Paralelamente, deve-se levar em consideração o contexto multicultural em que se encontra inserido o surdo, não fechando os olhos para a língua portuguesa que compõe o seu entorno. Constituem, ainda, indicadores importantes nesse processo:

- o aproveitamento de recursos tecnológicos;
- o acesso ao currículo regular, mediante as devidas adaptações;
- a constituição de um contexto social e afetivo que favoreça interações efetivas e harmônicas;
- o desenvolvimento de estratégias metodológicas que propiciem uma rede colaborativa e que estejam pautadas na formação adequada de professores e no envolvimento das famílias.

Esses indicadores podem parecer abstratos e de difícil aplicação no cotidiano escolar inclusivo, por isso, inspirados nos estudos de Sotomayor *et al.* (2014) e na realidade brasileira de ensino-aprendizagem de português como segunda língua para e por surdos, os seguintes critérios devem compor um protocolo de avaliação da produção escrita de surdos em contexto inclusivo: coerência, coesão, estrutura, adequação à situação comunicativa, pontuação e avaliação global do texto.

De posse desses critérios, é possível propor instrumentos de avaliação que tenham como foco uma análise mais abrangente do desempenho dos alunos (surdos e ouvintes) de forma equitativa, de modo a se associar a uma perspectiva formativa e a fomentar o replanejamento das aprendizagens. Assim, ao avaliar os alunos, é preciso levar em conta o seu perfil linguístico-cultural e considerar:

- 1) *Adequação comunicativa*, observando o quanto os alunos são capazes de se ajustar ao tema e ao propósito solicitado para a produção textual.
- 2) *Coerência*, que se refere ao sentido global da produção, à relação entre as ideias e à coerência temática. Serve como exemplo a narrativa *Cinderela*, transcrita anteriormente.
- 3) *Coesão*, que se refere ao nível sintático das produções, conexão lógica entre as ideias e uso de conectores. É preciso, contudo, atentar para as possibilidades de reinterpretação dos usos inadequados. Em outras palavras, não é possível ter um olhar excessivamente rígido sobre a forma. Se o desvio da forma não impede acessá-la de maneira esperada e se é possível recuperar o sentido, então não há que se descartar o texto como

um todo. Isso não implica abandonar o ensino da norma padrão. O que está em jogo é considerar o momento da produção e levantar dados para conduzir o aluno para a próxima etapa em que poderá tomar consciência do desvio e evitá-lo.

- 4) *Estrutura textual*, ajustando-se ao tipo de texto que se deseja escrever, incluindo os elementos próprios de cada gênero: carta, notícia etc. Daí é importante partir de gêneros mais familiares ao aluno. No caso do surdo, é comum o uso de português escrito nas redes sociais e em outros textos similares de comunicação (*SMS, e-mail* etc.).
- 5) *Gramática*, que implica concordância entre a frase nominal e a verbal evidenciada nas desinências verbais e concordâncias de gênero e número. Assim como os demais critérios, precisa ser aplicado de acordo com o nível de proficiência em que se encontra o aprendiz de segunda língua.
- 6) *Ortografia*, que é escrever palavras segundo as normas da língua. No caso do aluno surdo, cabe ao professor pensar que, embora o surdo não seja incapaz de fazer hipóteses fonéticas sobre a ortografia, terá dificuldades para atingir um nível razoável de consciência fonológica. Assim, a aprendizagem da escrita deve desfocar o máximo possível de suas bases fonético-fonológicas e ser conduzida por princípios semióticos. As palavras também são blocos de imagem e podem ser apresentadas como tal.
- 7) *Pontuação*, que se refere ao uso correto de maiúscula e sinais de pontuação. Da mesma forma, no caso do surdo, não pode ser pautada em critérios dependentes de uma comparação com o discurso oral. Há, contudo, uma arquitetura do texto que pode ser enxergada com base na análise de pequenos textos e de períodos compostos.

82

Para cada um dos sete critérios apresentados, sugerem-se quatro níveis que ajudam a identificar e a descrever o desempenho – do mínimo ao máximo esperado –, de modo a facilitar a atribuição de notas/pontos à avaliação:

- a) não é possível avaliar, devido à pouca extensão ou a não realização da tarefa;
- b) o critério não foi satisfeito ou foi cumprido com dificuldade;
- c) o critério foi cumprido apesar das dificuldades;
- d) o critério foi cumprido plenamente.

Com base no cruzamento desses critérios e dos seus níveis de identificação e descrição, é possível dar um resultado quantitativo que permite, ao mesmo tempo, uma representação qualitativa detalhada das características das produções individuais e coletivas de alunos surdos e ouvintes em contexto inclusivo.

Conclusão

Para que a avaliação se torne efetiva, seja útil e faça sentido para os alunos surdos, considera-se relevante assinalar alguns pontos importantes relacionados a instâncias da sociedade diretamente implicadas na promoção de aprendizagens. Uma das instâncias é a das políticas públicas, em seus diferentes níveis, porque, embora tenha se observado certo avanço, sobretudo, em termos da busca por ações societárias e escolares mais inclusivas, a proposição mais evidente é a do ensino bilíngue nas escolas. O desafio que se coloca, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, é a formação de professores e de diferentes atores escolares, pois boa parte ainda não utiliza a Libras.

Quanto aos professores, as informações de que dispõem sobre o aluno surdo e sua potencialidade estão pautadas nas dificuldades e limitações, porque se fundamentam no senso comum ou em uma visão equivocada do surdo e da surdez. Essa perspectiva incide de forma mais contundente na aprendizagem do português escrito, daí resultando inadequações pedagógicas quanto à proposição, ao acompanhamento e à avaliação dos progressos dos alunos surdos nas aprendizagens.

As instituições formadoras, como instâncias responsáveis por uma estruturação mais adequada para o atendimento escolar desses alunos, mostram-se bastante tímidas em seus projetos de formação na perspectiva de uma sociedade inclusiva. Aos poucos, a Libras vem sendo oferecida nos currículos de alguns cursos, como as licenciaturas; porém, nesses mesmos cursos, conhecimentos sobre o português escrito para surdos quase inexistem.

Ainda em termos de formação, a questão dos intérpretes também merece ser apontada. Embora se reconheça a importância desse profissional no processo de inclusão, poucas são as iniciativas para uma formação adequada que contemple conhecimentos técnicos em nível das línguas que são objeto de sua atuação e em questões pedagógicas sobre as quais são eventualmente chamados a opinar ou, até mesmo, a se responsabilizar. Paradoxalmente, no Brasil, por motivos que marcam a história da formação de intérpretes de língua de sinais, é comum que esses profissionais se sintam mais compromissados com a causa da surdez e da língua de sinais do que com a língua portuguesa em si, o que traz como consequência dar menos importância à formação em língua portuguesa do que à de sinais. Intérpretes são, contudo, profissionais que intermedeiam relações entre duas comunidades linguísticas e devem estar igualmente à disposição das duas línguas e culturas em jogo.

Quanto às escolas, considera-se crucial o exercício da reflexão, do diálogo e do trabalho coletivo para que se possam propor ações educativas que tenham a própria escola como um ambiente educativo, em que diferentes sujeitos interajam e se comuniquem utilizando-se de diferentes estratégias ajustadas às suas características e potencialidades. Nessa perspectiva, critérios de avaliação tornam-se eixos organizadores das aprendizagens e não das dificuldades dos alunos surdos.

Especificamente em relação aos critérios para a avaliação do português escrito para surdos, ratifica-se que estes, sem descuidar dos aspectos técnicos de formulação e operacionalização, tomam como fio condutor a comunicação, a interação dos alunos em todos os espaços da escola, e o contexto, com diferentes atores escolares ou não, tanto em Libras quanto em português escrito.

Por mais que se coloque em xeque a identidade surda e a possibilidade de ser surdo em português, dadas representações, por vezes, negativas, dessa língua majoritária para a comunidade surda, não parece razoável desconsiderar a existência e a importância da língua portuguesa para a vida intelectual, profissional e cidadã dos surdos de modo geral. Se os princípios de educação inclusiva, intercultural e bilíngue preconizam a identidade bilíngue dos sujeitos surdos, há que se garantir acesso às duas línguas.

Referências bibliográficas

ALEGRÍA, J.; DOMÍNGUEZ, A. Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago de Chile, v. 3, n. 1, p. 95-111, 2009. Disponível em: <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11924/alumnos_sordos_y_lengua_Escrita.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019

ALONSO, M. *Métodos de enseñanza de lectura y escritura en personas sordas: una mirada desde la práctica*. [Mendoza]: Universidad Nacional de Cuyo, 2006.

ASENSIO, M. *Los procesos de lectura en los deficientes auditivos*. 1989. Tesis doctoral no publicada – Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1989.

BELLES, R. La construcción interactiva de l'escriptura en nens i nenes sords petits mitjançant la dactilologia. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, [Barcelona], v. 4 n. 1, p. 38-50, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 set. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12319.htm>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Publicação online em 5 dez. 2014. 15 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (Seesp). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (Seesp). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008. 19 p. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2016.

CALZÓN, B. S. *Cómo se enfrentan los alumnos sordos al lenguaje escrito*. 2014. 83 f. Grado (Maestro de Educación Infantil) – Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2014.

CLEMENTE, M.; DOMINGUEZ, A. B. *La enseñanza de la lectura: un enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide, 1999.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLL, C. et al. *Desenvolvimento psicológico da educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004. v. 3.

CUMMINS, J. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata, 2002.

DOMÍNGUEZ, A. B. *El aprendizaje de la lectura en los niños sordos: una revisión del estado actual de la investigación*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1994.

FARIA, E. M. B.; ASSIS, M. C. (Orgs.). *Língua portuguesa e libras: teorias e práticas*. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2012. v. 5.

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

FERNANDES, S. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

FERNÁNDEZ, V.; MACCHIAVELLO, D.; CORONADO, F. S. Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 42, n. 2, p. 171-191, 2016.

FIRME, T. P.; LETICHEVSKY, A. C. O desenvolvimento da capacidade de avaliação no século XXI: enfrentando o desafio através da meta-avaliação. *Meta: Avaliação*, [Rio de Janeiro], v. 2, n. 5, p. 180-195, maio/ago. 2010.

GUTIÉRREZ, A. B. D. ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, Salamanca, n. 21, p. 201-218, 2003. Disponible en: <<http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4047>>.

GUTIÉRREZ, R. C. *Cómo escriben los sordos*. Málaga: El Aljibe, 2004.

GUTIÉRREZ, R. C. Análisis del proceso de transcripción en la expresión escrita de alumnos sordos. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 23, n. 2, p. 331-346, jul./dic. 2012.

HERRERA, V.; PUENTE, A.; ALVARADO, J. M. Visual learning strategies to promote literacy skills in prelingually deaf readers. *Revista Mexicana de Psicología*, Ciudad de Mexico, v. 31, n. 1, p. 1-10, ene. 2014.

HIDALGO, N.; MURILLO, F. J. Evaluación de estudiantes para la justicia social: propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, v. 5, n. 2, p. 159-179, jul./dic. 2016.

KARNOPP, L. O poder da escrita e a escrita do poder. In: LODI, A. C. et al. (Org.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 19-26.

KING, C.; QUIGLEY, S. *Reading and deafness*. San Diego: College-Hill Press, 1985.

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

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MASSONE, M. I.; BUSCAGLIA, V.; BOGADO, A. Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Revista Lectura y Vida*, Buenos Aires, v. 26, n. 4, p. 1-17, dic. 2005. Disponible em: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26_04_Massone.pdf>.

MERTENS, D. M. The inclusive view of evaluation: visions for the new millennium. In: DONALDSON, S. I.; SCRIVEN, M. (Eds.). *Evaluating social programs and problems: visions for the new millennium*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 91-107.

MIES, A. Apropiación de la lengua escrita. En: SILVESTRE, N. (Coord.). *Sordera: comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson, 1998. p. 109-121.

MIES, A.; RAMSPOTT, A. El acceso a la lengua escrita: consideraciones en torno a las peculiaridades del alumnado sordo. *Fiapas*, Madrid, v. 52, p. 39-42, 1996.

MORALES, A.; VALLES, B. Análisis de fenómenos gramaticales en la escritura de escolares sordos venezolanos. En: MORALES, A. (Ed.). *Educación para sordos*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica, 2002. p. 57-64.

PÉREZ, Y. Concepciones de la sordera y tendencias en la educación del sordo: correlación necesaria. *Laurus*, Caracas, v. 7, n. 11, p. 81-94, 2002.

POWERS, S. From concepts to practice in deaf education: a United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Cary, v. 7, n. 3, p. 230-243, July 2002.

ROPOLI, E. A. et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: MEC/Seesp; Fortaleza: UFC, 2010.

SILVA, S. G. L. Compreensão leitora da língua portuguesa como segunda língua em sujeitos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, abr./jun. 2015.

SOTOMAYOR, C. et al. *Calidad de la escritura en la educación básica*. Santiago de Chile: Centro de Investigación Avanzada, Universidad de Chile, 2014. (Documento de Trabajo, n. 13).

SILVESTRE, N.; VALERO, J. Investigación e intervención educativa en el alumnado sordo: cuestiones sobre la integración escolar. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, v. 18, p. 31-44, jan. 1995.

THEODORO, F. I. S. B. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor: PDE – produções didático-pedagógicas*. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2013.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Alexandre do Amaral Ribeiro, doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutor na área de Português como Segunda Língua pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professor do Departamento de Língua Portuguesa e Filologia (Lipo), do Instituto de Letras, e do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É membro da Associação de Professores de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro (Aple-RJ).

alexandreriibeiro@nupples.online

Amélia Escotto do A. Ribeiro, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ – Campus Duque de Caxias). Coordena o Grupo de Pesquisa: Letramento Escolar, Cultura e Sociedade.

ameliaribeiro@gmail.com>

Recebido em 19 de novembro de 2018

Aprovado em 28 de março de 2019