

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: SOBRE OUVINTES E SURDOS¹

PORTUGUESE IN ELEMENTARY SCHOOL: ABOUT LISTENERS AND DEAF STUDENTS

Cátia de Azevedo Fronza²

catiaaf@unisinós.br

RESUMO: Este artigo se volta para registros de escrita de um aluno ouvinte e de um grupo de alunos surdos em uma escola privada e em uma escola pública de um município da região do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul (Brasil). Trazem-se, ainda, resultados de Didó (2012), que teve como foco Pareceres Descritivos sobre o desempenho de alunos surdos em língua portuguesa. Os dados sobre as produções infantis mostram diferenças significativas quanto à forma com que crianças ouvintes e surdas realizam atividades de escrita no 1º ano e na 1ª série do Ensino Fundamental. No que tange às constatações sobre os pareceres descritivos, destaca-se que o documento não informa o desenvolvimento e as dificuldades do aluno surdo. Embora tenham diferentes abordagens metodológicas, os estudos revelam concepções sobre o desempenho linguístico dos alunos, problematizando alvos e metas na educação de ouvintes e surdos.

PALAVRAS-CHAVE: ensino fundamental, língua portuguesa, Libras, desempenho linguístico.

ABSTRACT: This article focuses its attention to data coming from some writing activities accomplished by a hearing student and deaf students in the contexts of a private and a public school in Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul (Brazil). In addition, we present some results from Didó (2012), which focused on descriptive opinions on the Portuguese performance of deaf students. Data on children's writing productions show significant differences in the way through which deaf and hearing children perform writing activities in the first grade of elementary school. Regarding the descriptive reports, it is emphasized that the document does not inform the development and difficulties of deaf students. Although the studies revised here have different methodological approaches, they reveal conceptions about students' linguistic performance and discuss targets and goals concerning deaf and hearing students' education.

KEYWORDS: elementary education, Portuguese, Brazilian Sign Language, linguistic performance.

¹ Texto elaborado a partir de palestra proferida, em abril de 2012, no Seminário em Educação, promovido pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

² Doutora em Letras, docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende refletir, em um primeiro momento, sobre o contato com a modalidade escrita da língua portuguesa por crianças do 1º ano do ensino fundamental de instituições da rede privada de ensino, em município da região do Vale do Rio dos Sinos (Rio Grande do Sul, Brasil), acompanhadas em pesquisas sob coordenação desta autora (Fronza *et al.*, 2010; Fronza *et al.*, 2009). Em seguida, trazem-se dados de observações e análise de produções escritas de sete alunos surdos da primeira série do Ensino Fundamental, em escola municipal situada na mesma região do primeiro estudo (Muck e Fronza, 2008; Muck, 2009). Ainda no âmbito deste texto, colocam-se as impressões quanto à aprendizagem de alunos surdos em Pareceres Descritivos sobre seu desempenho em língua portuguesa, conforme pesquisa de Didó (2012).

Além de considerar os grupos de crianças, de acordo com suas especificidades, aborda-se a educação inclusiva evidenciada no contexto estudado, destacando as produções das crianças, a concepção de língua escrita e de língua portuguesa presente nessas realidades escolares. Conforme indicam as pesquisas, enquanto as práticas de escrita direcionadas à criança ouvinte permitiam produções criativas que visavam à aprendizagem de acordo com as necessidades de cada turma, o ensino da língua portuguesa aos surdos, na modalidade escrita, ocorria de forma descontextualizada.

Considerando tais resultados, é preciso refletir sobre práticas de ensino de línguas e de avaliação do desempenho linguístico dos alunos, (re)planejando-as para promover as condições de inclusão de todos na aprendizagem, favorecendo a integração entre todos, como destaca Carvalho (2000), aprimorando a qualidade das respostas educativas da escola a todos os que estão inseridos no ensino, na aprendizagem e na avaliação. Tomando essa meta também como essencial nos cursos de graduação e de pós-graduação, é imprescindível ampliar as discussões, como as aqui oportunizadas, uma vez que o favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno requer que os educadores transformem a sua sala de aula em espaços prazerosos, onde alunos e professores sejam cúmplices do processo de aprender, que inclui, entre outros aspectos, o aprender a aprender e o aprender a pensar.

1. SOBRE A ESCRITA EM CONTEXTO REGULAR

A fase inicial da escrita, como já destacava Varella (1993), é um momento em que a criança formula hipóteses e começa a refletir sobre a relação entre a modalidade da língua que já domina e a sua representação através dos grafemas. Nesse processo de reflexão, algumas dessas hipóteses podem ser semelhantes às suas produções evidenciadas na aquisição da fala, destacando-se os aspectos fonético-fonológicos. Atentando para o fato de que a criança formula hipóteses sobre seu sistema de escrita e vai comprovando ou refutando à medida em que os contatos com essa modalidade se intensificam, assume-se que as alterações de escrita (Fronza, 2003; Fronza e Varella, 2003) oferecem pistas sobre os julgamentos das crianças e evidenciam conhecimentos básicos que elas possuem. A abordagem dessas alterações numa perspectiva fonológica relacionada à aquisição da fala pode explicá-las e permite contribuir, auxiliando, por exemplo, a ação de educadores das séries iniciais do ensino fundamental capazes de estabelecer estratégias para lidar com cada produção inadequada de seus alunos (Varella, 1993; Tessari, 2002; Cunha, 2004; Guimarães, 2005; Fronza, 2003; Fronza e Varella, 2003). Seguindo Abaurre *et al.* (2002: 16-17), entende-se que as alterações evidenciadas pelos aprendizes de escrita/leitura são, na verdade, “preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem [...]”.

Além de ser necessário compreender e acompanhar esse processo, uma vez que o ensino deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais (Brasil, 2008), é importante que o trabalho em sala de aula privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. Por isso, o educador deve oferecer-lhes conhecimentos, capacidades e atitudes envolvidas na compreensão dos usos e funções sociais da escrita. Assim, em primeiro lugar, é preciso trazer para a sala de aula e disponibilizar, para observação e manuseio pelas crianças, muitos textos de gêneros diversificados, presentes em diferentes suportes. Ao mesmo tempo, deve ser orientada a exploração desses materiais, valorizando os conhecimentos prévios do aluno, possibilitando-lhe deduções e descobertas. Coloca-se, portanto, um desafio nos primeiros anos do Ensino Fundamental: assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético-

ortográfico e possibilitar-lhes o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Tal desafio diz respeito, de acordo com o que se assume neste artigo, aos contextos aqui evidenciados: a escola para ouvintes e para os surdos.

1.1 SOBRE A ESCRITA DOS SURDOS: A LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO SEGUNDA LÍNGUA

A fim de caracterizar melhor o que se assume na escrita dos surdos, nesta seção, destacam-se considerações de estudiosos que têm se dedicado a esse tema. Salles *et al.* (2002), por exemplo, ressaltam que, pelo fato de a aquisição da língua oral-auditiva envolver propriedades fonológicas e prosódicas, as quais o aparato sensorial auditivo do surdo é incapaz de apreender, a criança surda deve ter acesso à representação gráfica de tais propriedades, ou seja, à modalidade escrita da língua oral. Esta, por sua vez, exercerá um papel fundamental no crescimento dos indivíduos surdos, “[...] de modo a possibilitar-lhes o desenvolvimento da linguagem como instrumento de interação interpessoal e social e habilitá-los a desempenhar tarefas comunicativas” (Fernandes 2003: 50).

Gesueli (2004) e Quadros (1997) atribuem alta complexidade ao processo de aquisição do português escrito pelo aluno surdo, pois, além de haver o trabalho que envolve o ensino da leitura e da escrita, há o que demanda o ensino de uma segunda língua. Somada a isso, como Fernandes (2003) ressaltava, há outra dificuldade encontrada na aquisição da escrita da língua portuguesa no que se refere à diferença de modalidade das duas línguas, visto que a língua de sinais tem sua estrutura própria e, portanto, as palavras dessa língua não apresentam analogia com a forma escrita ou oral da segunda língua, o português. De acordo com Quadros (1997), dois pré-requisitos básicos para a aquisição eficaz da língua portuguesa, [segunda língua] L2 dos surdos, precisam ser considerados: a garantia de processo natural de aquisição de uma [primeira língua] L1 e a aquisição da língua escrita, isto é, da alfabetização. Como diz a autora, para os ouvintes, falar e ouvir são variantes de uma mesma estrutura linguística, e a leitura apresenta relação com os sons das palavras; entretanto, para os surdos, não existe a associação entre sons e sinais gráficos, e a língua escrita é percebida visualmente.

Conforme Karnopp e Pereira (2004), Lebedeff (2004) e Lodi *et al.* (2003), outra questão a ser considerada refere-se ao fato de os surdos comumente chegarem à escola

sem o conhecimento de uma língua na qual possam basear-se para aprenderem a ler e a escrever. Assim como esses autores, Pereira (2003, 2005) e Karnopp (2003) reforçam a necessidade de mudança de concepção de escrita que ainda predomina na maior parte das instituições que atendem surdos no Brasil: preocupação com o ensino de letras e sua combinação em vocábulos e em frases descontextualizadas, atribuindo-se pouca ou nenhuma importância aos usos da escrita enquanto práticas sociais mais amplas. Nesse sentido, Quadros (1997), Lebedeff (2004) e Pereira (2003) são unânimes ao afirmarem que a criança surda deve ter contato com a língua escrita desde a fase pré-escolar, por meio de histórias, de textos e de registros de suas atividades em sala de aula, de forma que a leitura e a escrita façam parte do seu cotidiano. “A escrita deve ter significado para a criança, ou seja, a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (Gesueli 2004: 39).

Góes (1996), Quadros (1997), Karnopp e Pereira (2004), Lodi *et al.* (2003), entre outros pesquisadores, mencionam que o trabalho com português, no caso de alunos surdos, deve priorizar o uso da língua em diferentes contextos e só depois voltar-se ao ensino da gramática. Ao serem expostos ao uso da língua, os surdos, assim como os ouvintes, constroem suas hipóteses relacionadas aos aspectos gramaticais que se fazem presentes. Para Karnopp (2005), são inadmissíveis práticas escolares que visam à memorização das regras gramaticais e à subordinação dos sinais à estrutura sintática da língua portuguesa, uma vez que as línguas de sinais possuem uma gramática própria. Nessa perspectiva, Lodi *et al.* (2003: 44) ressaltam que “o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada”.

Após essas reflexões, tendo como foco o ensino da língua portuguesa em contexto inicial de aprendizagem da escrita, apresentam-se produções de uma criança ouvinte, em escola regular (Fronza *et al.*, 2009), continuando com dados sobre atividades de escrita de alunos de escola de surdos (Muck e Fronza, 2008). Por fim, trazem-se constatações de Didó (2012) sobre Pareceres Descritivos de Língua Portuguesa que fazem referência ao desempenho de alunos surdos de escola de ensino fundamental da rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre.

2. DADOS EM FOCO

Inicialmente são apresentadas considerações sobre dados do menino CM (Fronza *et al.*, 2009) que, em 2008, tinha 6 anos, estava no primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola privada de um município do Vale do Rio dos Sinos, como já foi indicado. O relato da produção baseia-se na filmagem realizada pela equipe de pesquisa coordenada pela autora deste artigo. Os registros em foco surgiram durante proposta de produção escrita “potencial”, ou seja, no contato com material escrito que poderia levar ou não a uma produção escrita da criança. A equipe de pesquisa acompanhou e registrou produções diversificadas, geradas de acordo com a espontaneidade das crianças por meio de desenhos, listas de palavras, palavras relacionadas a temas estudados, músicas, gravuras, histórias contadas pela professora, passeios, datas comemorativas, sonhos, brincadeiras, filmes, entre outras possibilidades. A professora da turma orientava, acompanhava e se manifestava em relação ao que considerava positivo, negativo ou precisasse de complementação, ajuste ou revisão de seus alunos.

2.1. PRODUÇÃO DE CM EM 27-11-2008

Naquele dia, reforçando o estudo dos planetas, a professora iniciou a aula, pedindo que as crianças lessem o que escreveram sobre o filme a que assistiram no dia anterior. Depois disso, propôs a construção de um livro sobre os planetas. Distribuiu folhas de ofício e orientou a turma para fazerem uma história livre. Destacou que, no livro, deveria haver texto e desenho e, em seguida, mostrou como é um livro, indicando a capa, o título e a forma como o autor trabalhou sua história e sugeriu diversas possibilidades para a escrita e para os temas já trabalhados.

CM decidiu escrever sobre os planetas. Embora a produção seja referente a um livro, conforme solicitação da professora, apenas partes do processo de elaboração serão apresentadas. São comentadas, portanto, algumas das páginas produzidas pela criança.

Depois de fazer a capa com o título “OS PLANETAS”, CM redigiu sua primeira página, como ilustra a Figura 1.

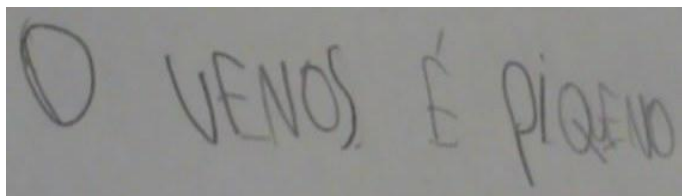


Figura 1: Página 1 do livro de CM
Fonte: Fronza et al. (2009)

O uso da filmagem durante esse registro possibilitou o acompanhamento de CM em todo o seu processo de escrita desse dia. Inicialmente, o menino escreveu a frase inteira: O VENOS É PIQENO. Em seguida, olhou para o que havia escrito e percebeu a falta da vogal U. Inseriu-a, então, no espaço entre a consoante e a vogal.

As diferentes etapas de construção do texto de CM, acompanhadas e registradas em vídeo, reforçam a importância e a influência da inserção da criança em um meio letrado. A sala de aula de CM estava cercada de informações escritas elaboradas pelas crianças, pela professora, ou selecionadas pela turma e afixadas na parede. Enquanto escrevia seu livro, CM saía de sua mesa e se dirigia a um cartaz do sistema solar que estava afixado em uma das paredes. Parecia fazer uma consulta ao material ali disponível para verificar os registros que deveria utilizar.

Após sua primeira consulta ao cartaz, CM escreveu, ainda na primeira página, o que está evidenciado pela Figura 2.

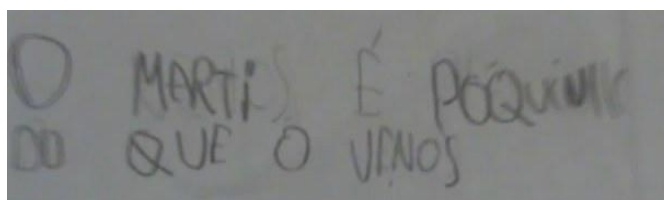


Figura 2: Página 1a do livro de CM³
Fonte: Fronza et al. (2009)

Por meio do registro, é possível observar a rasura de CM, pois, ao apagar o que escrevera (cf. Figura 1), decidiu substituir o nome do planeta, adicionando outros vocábulos à frase. Depois disso, CM voltou ao cartaz e então redigiu o que está na Figura 3.

³ Observações sobre convenções ortográficas também foram discutidas por Fronza et al. (2009), mas não serão apresentadas aqui.

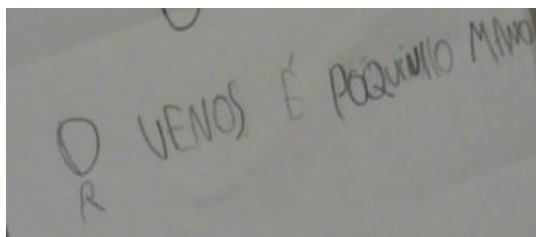


Figura 3: Página 1b do livro de CM
Fonte: Fronza et al. (2009)

O menino apagou novamente, mudou o sujeito, reescrevendo VENOS, e inseriu um adjetivo. É possível que tenha sentido falta dessa informação ao ler sua frase anterior. É interessante observar que, nessa palavra, ao escrever o último grafema, R, sem espaço na linha, CM decidiu registrá-lo na linha abaixo. Na escrita de MANOR, é possível dizer que CM teve dúvidas quanto ao adjetivo que deveria escrever (MAIOR ou MENOR?), ficando um registro que remete a ambos, ou seja, uma sílaba para “maior”, MA, e outra sílaba para “menor”, NOR. Uma situação de escrita como esta, mereceria uma conversa com o menino, a fim de verificar sua intenção de escrita, mas, infelizmente, isso não foi feito naquele dia, e não foi possível saber mais sobre essa opção de CM.

Em seguida, CM voltou ao cartaz e, então, decidiu escrever o que é ilustrado pela Figura 4.

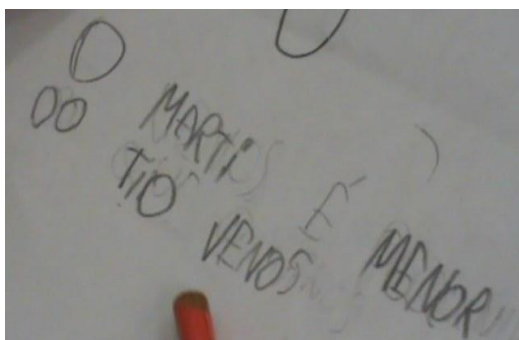


Figura 4: Página 1c do livro de CM
Fonte: Fronza et al. (2009)

Como é possível verificar na Figura, o menino apagou outra vez, e MARTI tornou-se sujeito da frase; o adjetivo MENOR foi redigido, após a confirmação do tamanho de ambos os planetas em foco no cartaz dos planetas. Na escrita de TIO VENOS, CM leu [ki'o `venos] e não percebeu a diferença entre o grafema T e a referência ao fonema /k/. Essa substituição remete a caso verificado na aquisição da fala, quando crianças entre 2;6 e 3;6 falam, por exemplo, [ˈtaza] para casa – chamado de “anteriorização”, uma vez que há

substituição de uma consoante velar [k] por uma dental/alveolar [t] –, mas, em um breve levantamento dos dados de fala desse menino, acompanhada desde seus dois anos pela equipe de pesquisa, não foi verificada essa substituição. Para este uso, também poderia haver um questionamento ao menino, com o objetivo de compreender melhor o referido registro de CM.

Esta breve reflexão sobre os dados de CM, permite verificar, por meio de metodologia que se vale da filmagem, a forma como a criança foi elaborando seus textos e utilizando o que lhe cercava de material escrito disponibilizado na sala de aula, além do modo como foi tirando proveito das oportunidades que teve e às que se dedicou para revisar e produzir sua escrita. Momentos de reescrita, de leitura e de questionamentos contribuem para o avanço nesse processo de produção textual, além de deixar a criança motivada a escrever.

Os registros evidenciados por CM mostraram seu domínio da representação das estruturas silábicas de suas respectivas produções, revelando usos que remetem a marcas da oralidade e a convenções ortográficas. Tais usos modificam-se naturalmente, aproximando-se do alvo na medida em que CM vai se apropriando da escrita da língua portuguesa, lendo, escrevendo, refletindo sobre o que (se) fala e (se) escreve. Não se pode deixar de destacar que a participação do educador precisa ser constante e positiva durante o percurso da criança rumo à aprendizagem da escrita e a seu uso significativo no contexto da escola e fora desta.

Na próxima seção, trazem-se algumas das atividades realizadas por uma turma de crianças surdas. Sabe-se que as diferenças entre os contextos são inúmeras; mesmo assim, entende-se como relevante a discussão que se faz aqui.

2.2. DADOS DAS CRIANÇAS SURDAS INVESTIGADAS POR MUCK E FRONZA (2008)

Em sua pesquisa, Muck e Fronza (2008) refletem sobre as produções escritas de sete alunos surdos da primeira série do Ensino Fundamental, em uma escola regular⁴ da região do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul. O contato direto com a instituição

⁴ Salienta-se que a instituição é regular, mas atende surdos e crianças que apresentam “deficiências múltiplas” (Muck e Fronza, 2008).

ocorreu de agosto a dezembro de 2005, mas também houve acesso a algumas atividades escritas nos meses de março e abril de 2006.

Todos os alunos da turma tinham deficiência auditiva congênita e eram filhos de pais ouvintes. De um modo geral, conheciam palavras e expressões em Libras, as quais aprenderam somente ao chegarem à escola.

De agosto a dezembro de 2005, foram feitas coletas quinzenais de atividades escritas elaboradas e conduzidas pela professora da turma e acompanhadas pela equipe de pesquisa, no desenvolvimento dos trabalhos. A equipe de pesquisa entrava em contato com a escola e com a professora para fazer o agendamento das visitas, a fim de estar em sintonia com a disponibilidade da professora em relação ao seu tempo e à possibilidade de a escrita dos alunos ser o foco da aula. A seguir, inserem-se algumas das produções discutidas por Muck e Fronza (2008).

2.2.1 A PRODUÇÃO DOS SURDOS

Em uma das observações realizadas, a turma trabalhou com palavras relacionadas à natureza. Os alunos pintavam um desenho dado pela professora e escreviam, em seu caderno, o nome de alguns elementos que apareciam na gravura. Após essas atividades, as crianças realizaram a seguinte tarefa: recortar, da folha dada pela professora, quadrinhos com as letras do alfabeto e colá-los ao lado de cada desenho, formando os nomes correspondentes. Como ilustra a Figura 5, todas as crianças conseguiram formar corretamente as palavras, já que as copiaram da atividade anterior, da cartilha ou dos cartazes da sala, como destacam Muck e Fronza (2008).



Figura 5: Atividade de agosto de 2005
Fonte: Muck e Fronza (2008)

Na visita do final de novembro, durante as duas horas e meia em que foram observadas, as crianças executaram as seguintes tarefas, conforme ilustra a Figura 6.

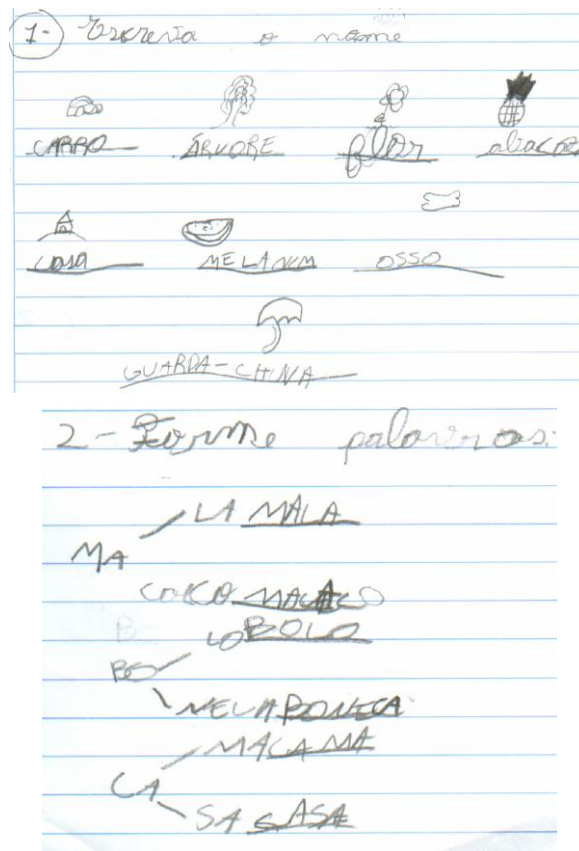


Figura 6: Atividades do final de novembro de 2005
Fonte: Muck e Fronza (2008)

Na primeira atividade, como pode ser visto nos exemplos, os alunos deveriam escrever o nome dos desenhos, e, na segunda, formar palavras unindo as sílabas indicadas pela professora. Além disso, a turma ainda completou, no caderno, as letras do alfabeto e fez mais uma tarefa que envolvia a relação do desenho com a palavra grafada.

De acordo com relato de Muck e Fronza (2008), na primeira tarefa, as crianças copiaram as palavras da cartilha (material utilizado na escola, elaborado para os alunos surdos) e realizaram alterações na escrita de uma palavra (neste caso, guarda-chuva). Na segunda atividade, uniram corretamente as sílabas dadas.

É possível verificar nessas aulas, conforme as atividades realizadas, que os dois pré-requisitos básicos, apresentados por Quadros (1997) no que diz respeito à aquisição eficaz

da língua portuguesa pelos surdos (garantia de um processo natural de aquisição de uma L1 e aquisição da língua escrita) não foram atendidos nos contextos apresentados. Observaram-se, além da falta de cumprimento desses pré-requisitos, outros aspectos, também importantes, referentes à aquisição da escrita. Um deles diz respeito aos tipos de tarefas propostas aos alunos, as quais envolviam, essencialmente, a cópia de atividades do quadro, registro de palavras da cartilha ou dos cartazes da sala de aula e a memorização do traçado das letras, por meio do preenchimento de espaços em linhas e da colagem de lã sobre o seu desenho. Também pôde-se perceber que eram trabalhadas as mesmas palavras em uma aula, por meio de sua repetição em atividades diferentes, sem levar o aluno a refletir sobre o que estava fazendo. Isso mostra, conforme o exposto por Lodi *et al.* (2003), que prevalece nessa realidade a ideia de que ler é sinônimo de reconhecer palavras, e escrever é uma habilidade de treino e de cópia.

Durante as atividades observadas, conforme destacam Muck e Fronza (2008), não foi verificada a produção espontânea de frases, o trabalho com textos ou com histórias infantis, as quais, segundo Lebedeff (2004) e Manzini *et al.* (2005), são importantes no processo de letramento da criança surda tanto como fonte de prazer quanto pela contribuição que oferecem ao seu desenvolvimento cognitivo.

Nas sete coletas realizadas, verificou-se que as atividades propostas não despertavam a atenção e o interesse das crianças. Tais atividades, além de envolverem apenas a reprodução de palavras e de frases e de não serem desafiadoras, eram desenvolvidas com bastante frequência. Como revelam os dados, seguindo Muck e Fronza (2008), de agosto a dezembro, elas continuavam realizando, basicamente, os mesmos tipos de atividades. As diferenças que podem ser estabelecidas referem-se ao aumento, gradual, da quantidade de tarefas; ao exercício de relacionar palavras (nomes de animais) a conceitos (terrestres e aquáticos), que envolvia a ativação dos conhecimentos de mundo das crianças; ao trabalho, iniciado a partir de outubro, com frases, mesmo que de reprodução do quadro.

Como Muck e Fronza (2008) ressaltam, a partir de suas observações, esses alunos surdos tinham muito potencial para ser desenvolvido e uma habilidade de observação e de memória visual bastante acentuada. Entretanto, as crianças não eram estimuladas a desenvolver essas habilidades e a desenvolver plenamente a sua língua, a Libras, ou seja, a língua majoritária da comunidade ouvinte era-lhes imposta, uma língua portuguesa

descontextualizada e segmentada em palavras memorizadas ou em frases sem sentido para os alunos.

Até este ponto do artigo, o foco esteve sobre situações de aprendizagem da escrita por crianças (ouvintes e surdas) no início do ensino fundamental. Na seção que segue, promovem-se reflexões sobre o que Didó (2012) verificou ao se voltar para os registros avaliativos de alunos surdos.

2.3 PARECERES DESCRITIVOS SOBRE O DESEMPENHO DOS SURDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Com o objetivo de refletir sobre a constituição do Parecer Descritivo de língua portuguesa referente ao desempenho de alunos surdos de uma escola de ensino fundamental da rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre, Didó (2012) verificou concepções das professoras acerca da aprendizagem desse idioma na modalidade escrita, analisando pareceres de 15 alunos surdos dos ciclos I, II e III⁵, elaborados semestralmente no ano de 2010.

Em virtude de, nas seções anteriores, os dados serem de crianças do 1º ano/da 1ª série, buscamos em Didó (2012) considerações sobre os pareceres de alunos do Ciclo I, que, de acordo com a organização curricular da escola investigada, corresponde ao 1º, ao 2º e ao 3º anos do ensino fundamental.

2.3.1 REVELAÇÕES DOS PARECERES DE ALUNOS DO CICLO I (CF. DIDÓ 2012)

De acordo com o que diz Didó (2012: 89), o “Parecer Descritivo é um documento escolar empregado após a utilização de outros mecanismos de avaliação, com o objetivo de narrar e registrar o desempenho dos alunos”.

⁵ O currículo da escola na qual se desenvolveu a pesquisa está organizado em três ciclos: 1º ciclo compreende o primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental; o 2º ciclo compreende o quarto, quinto e sexto anos; o último ciclo compreende o sétimo, oitavo e nono anos. Nesse sistema de ciclos, os alunos não serão reprovados, se não atingirem os conhecimentos necessários. No caso de isso ocorrer, serão encaminhados para turmas de progressão, podendo, a qualquer tempo, e de acordo com os resultados de sua avaliação, ser integrados a uma nova turma de ano ciclo.

Seguindo o que diz Cardoso (2002), ressaltada por Didó (2012), a avaliação por meio do Parecer Descritivo deve permitir a elaboração de narrativas sobre o sujeito. Tais narrativas, contudo, não devem se limitar a simples constatações sobre o comportamento inadequado do aluno ou sua assiduidade, desconsiderando, por sua vez, o que aprendem e se efetivamente aprendem.

Para Corazza (2002), os Pareceres Descritivos são vistos como uma ficha individual preenchida pelos professores durante um período letivo específico, contendo informações sobre o desempenho do aluno. No discurso pedagógico escolar, tais documentos são classificados na categoria de Boletim Escolar, por serem considerados “instrumentos de expressão dos resultados da avaliação” (Corazza, 2002: 25).

Os Pareceres Descritivos elaborados pela professora dos alunos dos Ciclo I, conforme estudo de Didó (2012), iniciam por uma descrição do comportamento do aluno, indicando, em seguida, características de seu conhecimento vocabular. O terceiro item abordado no parecer refere-se a conhecimentos de leitura do aluno e, por fim, o documento é encerrado com uma mensagem motivacional. No entanto, por meio de tais indicações, reforça Didó (2012), não é possível saber o nível de aprendizado no qual o aluno está, pois as descrições que integram cada item trazem noções subjetivas, como ilustra o Quadro 1, com pareceres dos alunos A, B e C⁶.

⁶ Didó (2012) traz os pareceres de 5 alunos do Ciclo I, mas entende-se que, para os fins deste artigo, 3 deles sejam suficientes para dar conta das impressões da autora quanto a esses registros.

Parecer do 1º semestre	Parecer do 2º semestre
<p>Organizado e caprichoso. Tem uma boa organização com seus materiais. Tem uma participação tímida nas atividades em aula, demonstrando certa insegurança e falta de autonomia para realizá-las sem o apoio da professora. Identifica o nome dos colegas e da professora, mas ainda não escreve sem o apoio do material. Apresentou certo desenvolvimento cognitivo, mas ainda possui dificuldade na leitura e escrita de palavras, contudo com a realização da recuperação paralela tem mostrado avanços. Sei que você é capaz de alcançar melhores resultados, intensificando seus esforços e frequentando assiduamente os momentos de laboratório de aprendizagem.</p>	<p>Aluno A</p> <p>Mostrou-se bem mais seguro e confiante na realização das atividades. Geralmente faz questionamentos quando tem dúvidas e melhorou muito seu relato. Está compreendendo melhor as explicações e as atividades que são solicitadas em aula e demonstra interesse em realizá-las. Tem um bom relacionamento com o grupo, mas em alguns momentos envolve-se em algumas questões que atrapalham a interação com o mesmo.</p> <p>É cuidadoso e rápido na realização das atividades de leitura e escrita, mas necessita consultar os materiais de apoio, pois seu vocabulário ainda é bem limitado. Constrói frases, utilizando verbos e interpreta pequenos textos, somente com ajuda da professora. Progrediu para o Ciclo II com Laboratório de Aprendizagem e apoio pedagógico em Língua Portuguesa, Matemática e Língua de Sinais.</p>
<p>É um aluno organizado, caprichoso, questionador e possui uma ótima participação nas atividades realizadas em aula. Possui um ótimo vocabulário. Lê e escreve várias palavras, organiza histórias de sequência lógica e as interpreta. Organiza pequenas frases. Reconhece e escreve o nome da professora e colegas. Continue com sua dedicação. Parabéns!</p>	<p>Aluno B</p> <p>Tem curiosidade e facilidade em compreender assuntos e atividades novas e contribui muito com a aula fazendo comentários e questionamentos que envolvam os mesmos. O aluno possui um ótimo vocabulário escrito e demonstra um ótimo aproveitamento na aquisição da leitura e escrita. Escreve e ordena frases com coerência, utilizando verbos e interpreta pequenos textos. Progrediu para o Ciclo II.</p>
<p>É um aluno questionador, dedicado, participativo e prestativo. Está sempre muito motivado em realizar as atividades de aula e pronto a ajudar os colegas e a professora. Demonstra curiosidade em relação aos assuntos estudados. O aluno possui ótimo vocabulário, lê e escreve várias palavras e organiza pequenas frases. Reconhece e escreve sozinho o nome de colegas e da professora. E organiza histórias em sequência e as interpreta. Continue com seu interesse e participação. Parabéns!</p>	<p>Aluno C</p> <p>É criativo, comunicativo e demonstra curiosidade em relação aos assuntos estudados. Tem um bom relacionamento com os colegas e mostra-se sempre disposto a ajudar.</p> <p>Realiza todos os temas e apesar de manter seu material sempre bem caprichado, deve ter o cuidado de revisá-lo diariamente, para não esquecer nenhum, pois esta falta atrapalha seu rendimento.</p> <p>O aluno demonstra uma ótima compreensão em relação aos assuntos ou atividades novas apresentadas em aula. Demonstra grande interesse em aprender palavras novas. Possui muito bom vocabulário, constrói frases simples e interpreta pequenos textos. Progrediu para o Ciclo II.</p>

Quadro 1: Pareceres de alunos Ciclo I

Fonte: Didó (2012)

Os pareceres do ciclo I, indicados pelo Quadro, têm como objetivo principal considerar o desenvolvimento vocabular do aluno. Questões relacionadas ao conhecimento linguístico, assim como a leitura e a escrita, ficam em plano secundário. Os registros parecem evidenciar, pelo olhar da professora, baseada nos aspectos comportamentais, o lado positivo e o lado negativo do aprendizado do sujeito surdo.

Nesses Pareceres Descritivos, verifica-se um distanciamento do que é indicado na abordagem da educação de surdos. Embora, nas entrevistas realizadas por Didó (2012: 99), as professoras afirmassem entender a avaliação como “[...] um processo formativo, contínuo”, “[...] observação do desempenho do aluno e do professor durante o processo de aprendizagem”, para “[...] perceber os progressos e eventuais dificuldades tentando solucioná-las”, não é possível evidenciar tais concepções nos registros apresentados pelo Quadro 1.

Os Pareceres Descritivos estudados por Didó (2012) revelam, essencialmente, concepções classificatórias, disciplinadoras e normalizadoras. Por meio desses pareceres, os alunos são “enquadrados” em uma norma, que homogeneiza o grupo, colocando-os entre os que desenvolvem vocabulário, os que escrevem frases, os que produzem textos (Didó, 2012).

Os documentos analisados por Didó (2012) não registram o nível de conhecimento linguístico dos alunos, priorizando, por sua vez, aspectos comportamentais. Quando se referem à linguagem, também seguem, basicamente, um mesmo formato, com foco no vocabulário, preocupando-se com normas ortográficas, que, conseqüentemente, levam a uma escrita artificial, sem significado, e a uma leitura fragmentada, sem sentido. Tais focos de ensino e aprendizagem da língua distanciam-se das práticas de leitura e escrita consideradas adequadas e relevantes para alunos surdos (e ouvintes!).

3. PARA ALÉM DESTE ESPAÇO DE REFLEXÃO...

Diante das considerações apresentadas, concorda-se com Quadros (1997: 90), ao ressaltar que, na preparação de atividades escolares para os surdos, devem ser ponderados “o interesse dos alunos, a idade dos alunos, a iniciativa das crianças, o uso da linguagem pelas crianças, o *input* linguístico (escrito e oral), as habilidades conceituais das crianças, a promoção do processo de aprendizagem”. Na verdade, entende-se que tais aspectos

devem ser observados para a aprendizagem de todos os alunos: surdos e ouvintes. Como revelaram os dados, apenas no caso do aluno ouvinte, esses aspectos foram oportunizados. Não se pode, contudo, afirmar que sempre fora assim para as realidades observadas, mas, pelo que se tem verificado, tais vivências são as mais frequentes para surdos e ouvintes.

Tem-se observado, como o que fizeram Muck e Fronza (2008) e o que atestaram Karnopp (2003, 2005) e Lebedeff (2004), que os textos produzidos na escola são, frequentemente, artificiais e simplificados, desconsiderando as diferentes práticas discursivas, os diferentes gêneros textuais e a capacidade dos surdos. Como diz Pereira (2010: 86), “o ensino deve estar centrado inicialmente nos níveis discursivo e pragmático, para que leve às crianças a compreensão e produção textuais, e não começar por letras, palavras, frases e orações onde a linguagem escrita se apresenta desligada do contexto real”.

Considerando que o letramento, segundo Lodi *et al.* (2003), consiste na participação ativa dos surdos em práticas discursivas letradas (orais e escritas), nas quais a aprendizagem da escrita não é apenas um código de representação da fala, Fernandes (2003: 47) ressalta também que “o letramento do surdo deve ser um processo baseado no mundo das significações, sempre contextuais, nas quais a letra não seja o ponto de partida para a aquisição da escrita”.

Pereira (2003) enfatiza ainda a importância dos textos como fonte de conhecimento e lembra que, quanto mais se lê, maior é a amplitude e a profundidade do que se pode entender.

Para que leiam e escrevam, as crianças surdas, assim como as outras, necessitam ter conhecimento de mundo de forma que possam recontextualizar o escrito e daí derivar o sentido. Necessitam de conhecimento sobre a escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos (Pereira, 2003: 50).

Pereira (2003), Lodi *et al.* (2003) e Karnopp e Pereira (2004) explicam que o conhecimento de mundo ajuda o leitor a criar expectativas e hipóteses sobre os significados dos textos e abstrair conteúdos de certas passagens da história, motivando e despertando a atenção do aluno. “O significado da leitura não reside somente no texto, mas é resultado de uma interação entre o leitor e o texto” (Quadros, 1997: 94), o que reitera

a importância da língua de sinais, que é o meio através do qual os surdos têm a possibilidade de interagir com o mundo.

No que concerne aos Pareceres Descritivos apresentados, concorda-se com Didó (2012), quando diz que têm como alvo a adequação, normalização do sujeito surdo a partir de saberes já construídos. Esses documentos, portanto, não são capazes de registrar o nível de conhecimento linguístico dos alunos, dando importância a aspectos comportamentais. No diálogo possibilitado por meio deste artigo, reforça-se a necessidade de mais reflexões acerca dos cenários de ensino e de aprendizagem nos quais se configura e se instaura a educação de surdos; neste caso específico está o acesso à sua língua e à da comunidade ouvinte.

Esses últimos parágrafos reforçam o que deve ser observado no cotidiano escolar de todas as crianças, sejam elas ouvintes ou surdas. Sabe-se que cada aluno e cada professor tem suas vivências e sua diversidade, mas cabe perguntar: por que ainda há práticas de escrita que não valorizam o conhecimento do aluno e as suas potencialidades, seja no contexto regular ou especial, seja para ouvintes, para surdos, para cada um de nós? Acredita-se que reflexões como esta e os estudos que vêm sendo feitos estão buscando respostas e soluções para que, assim como diz Paulo Freire, em seu poema, na escola, seja “fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz”!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura; FIAD, Raquel Salek. *Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. *Fascículo 1 – Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento*. Secretaria de Educação Básica Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12616&Itemid=842

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARDOSO, Ângela Maria Borba. *Pareceres descritivos: mo(n)strando a avaliação da escola*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

- CORAZZA, Sandra. *Que quer um Currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- CUNHA, Ana Paula Nobre. *A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas, 2004
- DIDÓ, Andréia Gulielmin. *Pareceres Descritivos de alunos surdos: revelações sobre seu desempenho em língua portuguesa no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012.
- FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.
- FRONZA, Cátia de Azevedo. Textos nas séries iniciais: evidências fonológicas – resultados preliminares. In: *II Congresso Internacional da ABRALIN, Anais*. Fortaleza, Imprensa Universitária/UFC: 103-105, 2003.
- FRONZA, Cátia de Azevedo; SAMPIETRO, Caroline; DINNEBIER, Lidiane. Conversando Sobre a Escrita Inicial na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. In: D. CONTE; L. VOLMER; R. A. GRÉGIS. (orgs.). *Espaços de encontro: literatura, cinema, linguagem, ensino*. Novo Hamburgo: Feevale, 33-60, 2009.
- FRONZA, Cátia de Azevedo; SAMPIETRO, Caroline; LEITE, Cândida Manuela Selau. A produção escrita na sala de aula como um espaço que vai além das convenções ortográficas. In: 9º Encontro do CELSUL. Palhoça: *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Unisul, Vol. 1: 1-10, 2010.
- FRONZA, Cátia de Azevedo; VARELLA, Noely Klein. Aspectos fonológicos nos textos de crianças em alfabetização. *Textura*, Canoas, n. 8: 39-48, 2003
- GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: A. C. B. LODI; K. M. P. HARRISON; S. R. L. CAMPOS (orgs.). *Leitura e Escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 39-49, 2004.
- GÓES, Maria Cecília Rafael. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
- GUIMARÃES, Marisa Carlota Rosa. *Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas, 2005.
- KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: E. FERNANDES (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 65-79, 2005.
- KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: A. C. B. LODI; K. M. P. HARRISON; O. TESKE (orgs.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 56-61, 2003.
- KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: A. C. B. LODI; K. M. P. HARRISON; S. R. L. CAMPOS (orgs.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. 1ª ed., Porto Alegre: Mediação, 33-38, 2004.

- LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: A. S. THOMA; M. C. LOPES (orgs.). *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*, Santa Cruz do Sul: Edunisc, 128-139, 2004.
- LODI, Ana Claudia Baliero; HARRISON, Kathryn Marie; TESKE, Otmar (orgs.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 35-46, 2003.
- MANZINI, Vera Lucia Andrade; MÔNACO, Sandra Helena Andrade; XIMENES, Fátima Saad; ALMEIDA, Cristina Elaskar; FONTES, Simone Soares; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha Leitura e escrita de crianças surdas não alfabetizadas. *Cadernos de pesquisa em lingüística*, 1: 51-54, 2005.
- MUCK, Gisele Farias; FRONZA, Cátia de Azevedo. 2008. O papel da Libras e da língua portuguesa nos contextos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa escrita para surdos. In: VIII Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul – CELSUL. Porto Alegre: *Anais do 8º Encontro do CELSUL*, Porto Alegre, EDUCAT, 1-13, 2008.
- MUCK, Gisele Farias. *O status da Libras e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: A. C. B. LODI; K. M. P. HARRISON; O. TESKE (orgs.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Ed. Mediação: 47-55, 2003.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org.). *Leitura, escrita e surdez*. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2005.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: E. FERNANDES. *Surdez e bilinguismo*, 3ª ed., Porto Alegre: Mediação: 81-86, 2010.
- QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*, Porto Alegre: Editora Artmed, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira – Estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília, MEC/SEESP, v. 1, 2002.
- TESSARI, Elita. *Operações fonológicas nas alterações ortográficas – a presença da fonologia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pelotas, 2002.
- VARELLA, Noely Klein. *Na aquisição da escrita pelas crianças ocorrem processos similares aos da aquisição da fala?* Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1993.