

A análise da constituição do texto surdo L2:

um desafio para o professor

Juliana Gessi Gomes

Valéria Vendrame

Como citar: GOME, J. L.; VENDRAME, V. A análise da constituição do texto surdo L2: um desafio para o professor . *In:* FONSECA-JANES, C. R. X.; BRITO, M. C.; JANES, R. (org.). **A construção da educação inclusiva:** enfoque multidisciplinar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.85-102
DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-311-3.p.85-102>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 5

Análise da Constituição do Texto Surdo em L2: um Desafio para o Professor

Juliana Gessi Gomes
Valéria Vendrame

INTRODUÇÃO

A escrita em língua portuguesa é um processo complexo que tem normas próprias a serem observadas, no que diz respeito à estrutura organizacional do texto e ao uso de conectivos, regras de ortografia, concordância, regência e acentuação.

Tendo em vista que os ouvintes e os surdos têm vias de aquisição da linguagem diferenciadas (a via de aquisição do ouvinte é oral-auditiva, enquanto a do surdo é viso-espacial), o processo de aquisição da escrita deles consequentemente será diferente. Para o ouvinte, a aquisição da escrita em língua portuguesa acontece como sua primeira língua (L1), já para o surdo, a escrita da língua portuguesa ocorre como segunda língua (L2). O fato de esta língua ser fortemente marcada por traços fonéticos influencia diretamente na compreensão semântica e sintática do português por escrito, o que pode dificultar a aquisição da língua portuguesa pelos surdos.

Levando-se em conta que a lei 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002), reconhece o estatuto linguístico da língua de sinais e, ao mesmo tempo, assinala que esta não pode substituir o português, e que o Decreto

5626/2005 (BRASIL, 2005) assinala a educação dos surdos no Brasil na modalidade bilíngue, aos surdos deve ser garantido o acesso à educação tanto por meio da Libras (L1) como por meio da modalidade escrita da língua portuguesa, sendo esta utilizada no processo educativo como segunda língua (L2).

A avaliação da aprendizagem de alunos surdos é uma tarefa que exige do professor a utilização de critérios adequados às especificidades do aluno surdo. Ao avaliar suas produções escritas, o professor deve considerar que se trata de um texto feito por um aprendiz de segunda língua, na modalidade escrita. Dessa forma, espera-se que os critérios de avaliação adotados não sejam os mesmos daqueles utilizados para falantes do português como L1.

Ao pesquisar sobre correção de textos surdos, percebeu-se que há uma lacuna em relação a esse aspecto, pois foram encontradas apenas duas obras que abordassem e analisassem as práticas interventivas de correção textual em relação aos textos produzidos por falantes de português como L2. A presente pesquisa demonstra-se relevante, pois pretende identificar quais são os vestígios da L1 (Libras) nos textos surdos de alunos do Ensino Fundamental, conforme os aspectos apresentados por Faria-Nascimento (2001), verificando se os instrumentos “avaliativos” utilizados pelos professores são aplicáveis ao contexto da sala de aula, a fim de que o aluno surdo tenha um *feedback* que lhe permita aprimorar a produção escrita em L2.

Essa análise do texto surdo é um desafio para o professor, uma vez que, além de reconhecer as diferenças linguísticas da L1 e L2 do surdo, ele precisa ter a sensibilidade de perceber que existe uma variação linguística da Libras, a qual pode ocorrer em todos os níveis (fonológico, morfológico e sintático) e, ainda, que essa variação está intrinsecamente ligada a outros fatores sociais (idade, gênero, raça, educação e situação geográfica).

O presente estudo fará uma investigação linguística para analisar como é feito o trabalho de aprendizado da língua portuguesa (L2) por alunos surdos no Distrito Federal, investigando quais são as estratégias de correção textual usadas por professores para corrigir os textos surdos. Por meio dos resultados obtidos, pretende-se observar se as correções feitas pelos professores podem ser consideradas como estratégia metodológica

interventiva, no processo de aprendizagem do português como L2, na modalidade escrita para surdos.

A pesquisa será feita aplicando-se roteiro de entrevista individual e questionário com perguntas fechadas aos professores de português como L2 para surdos. Também serão feitas análises das produções escritas dos alunos surdos, das correções feitas pelos professores e da reescrita do aluno, a partir da correção feita pelos docentes.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

De incapazes em aprender, visão que foi rompida por Girolamo Cardano (1501-1576), os surdos hoje são considerados alunos aprendizes de educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita. De fato, é preciso compreender brevemente o caminho trilhado sobre a educação de surdos, pois ela perpassa diferentes perspectivas, há séculos.

Após o reconhecimento público por Cardano de que o surdo era capaz de raciocinar, tendo como premissa a ideia de que a escrita tanto poderia representar os sons da fala quanto o pensamento, o primeiro professor de surdos foi Pedro Ponce de Leon (1520-1584), monge beneditino que instruía os surdos filhos de nobres a ler, escrever e calcular.

Em meados de 1755, o abade Charles M. de L'Épée aproximou-se dos surdos pobres das ruas de Paris e, além de aprender com eles a língua de sinais, tentou associar os sinais às imagens e palavras escritas, de forma a criar a primeira escola pública para surdos permitindo que estes tivessem acesso à cultura, por meio da leitura e escrita. Na escola, pelo convívio com os surdos, o abade L'Épée percebeu que os gestos faziam a mesma função da fala e proporcionavam uma comunicação efetiva entre eles. Esse fato é marcante, pois se trata do início do reconhecimento dos sinais como língua.

Em 1880, o Congresso de Milão reuniu 182 pessoas com o objetivo de discutir a educação de surdos; porém, dentre os participantes do evento, provenientes de nove países, não havia nenhum surdo. O resultado desse congresso foi que um grupo de ouvintes definiu que a língua oral deveria ser instituída como único objetivo de ensino.

A década de 1970 teve três marcos, no que diz respeito à educação de surdos. O primeiro foi pautado pela metodologia oralista, que perdurou até 1970. Logo em seguida, surgiu uma nova abordagem que considerava todas as formas de comunicação (fala e sinais) como apropriadas, abordagem conhecida como comunicação total. E, por fim, a educação bilíngue para surdos, que veio no fim da década de 1970, segundo a qual se esperava que o surdo aprendesse duas línguas de modalidades diferentes, uma viso-espacial e outra oral-auditiva.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na Espanha, resultou em um plano de ação intitulado “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), que faz uma ressalva à situação linguística dos surdos. O artigo 21 do capítulo II desse documento dispõe que os alunos surdos devem ter um atendimento específico, ou seja, as políticas educativas devem levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve-se considerar, por exemplo, a importância da “linguagem” de sinais como meio de comunicação para os surdos, sendo-lhes assegurado ainda o ensino da “linguagem dos sinais” de seu país.

A lei 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002), reconhece o estatuto linguístico da língua de sinais, afirmando que esta não pode substituir o português, enquanto o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) assinala que a educação dos surdos, no Brasil, deve ser bilíngue.

Os documentos oficiais e a legislação vigente no Brasil, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reafirmam o respeito à diversidade linguística, pois esta se fundamenta na concepção dos direitos humanos. Tal política defende igualdade e diferença como valores indissociáveis, o que implica respeitar as particularidades linguísticas dos alunos.

A respeito da Libras, cabe observar que Ferreira (2010) a concebe como uma língua natural surgida entre os brasileiros, com toda a complexidade que os sistemas linguísticos que servem à comunicação e como suporte de pensamento às pessoas dotadas da faculdade de linguagem possuem.

A Libras tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É uma língua com gramática própria e se apresenta

estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico (GESSER, 2009).

De acordo com Faria-Nascimento (2001), para auxiliar nas atividades escritas feitas pelos alunos surdos, é conveniente que o professor conheça a estrutura linguística da Libras, entendendo-a como sendo a língua materna do surdo e estabelecendo as diferenças linguísticas entre ela e a língua portuguesa.

A linguística contrastiva fornece subsídios para uma comparação entre a Libras e a língua portuguesa, na modalidade escrita. Ressalta-se que o estudo dessa análise contrastiva é fundamental para que o professor perceba os vestígios da L1 do surdo, na construção do texto surdo em L2, de sorte que possa utilizar estratégias interventivas eficazes, capazes de propiciar aos alunos surdos a construção de textos que se aproximem daqueles escritos por um usuário da língua portuguesa como L1.

Para Quadros (1997), a linguística contrastiva parece ser uma alternativa metodológica positiva, no ensino de língua portuguesa para surdos. Nota-se que a compreensão dessa análise contrastiva, por parte do professor, é um desafio não apenas pela complexidade que requer observar as semelhanças e/ou diferenças acerca das duas línguas, mas também pela necessidade de um olhar crítico-reflexivo que o professor precisará ter, ao atribuir sentido na análise dos textos surdos, a fim de incentivar que o surdo aproxime suas produções textuais do português padrão por escrito.

Faria-Nascimento (2001) contrasta os traços linguísticos da língua portuguesa e da Libras, ressaltando que essa análise não pretende ser completa, no sentido de preencher todos os aspectos linguísticos das línguas citadas. São apresentados pela autora quadros de análise contrastiva nos níveis fonológico, morfológico, semântico e sintático.

A estudiosa conclui que é preciso que o professor analise os textos escritos pelos alunos para listar os “erros”, classificá-los (estabelecendo uma tipologia, a frequência com que ocorrem e as prováveis causas) e elaborar estratégias pedagógicas para auxiliar os alunos a superá-los (FARIA-NASCIMENTO, 2001, p.10).

Faria-Nascimento (2001) finaliza seu estudo, propondo um fluxograma que poderá ser empregado pelo professor, na sua prática pedagógica.

Quadros (1999) faz considerações fundamentais a respeito da aquisição da leitura e da escrita do português por surdos, dentre as quais se destacam: (a) os princípios universais indicam que o ensino de línguas deve oferecer a oportunidade ao aluno surdo de estar em contato com a língua, para desenvolvê-la de forma natural (oferecer *input*); (b) o *input* deve ser autêntico, compreensível e diversificado; (c) o professor deve estar atento às oportunidades de que o aluno dispõe, para expressar sua L2 (*output*); (d) a produção escrita é fundamental para que o professor interfira no processo de aquisição, através de meios cabíveis; e (e) o processo de ensino do português ocorrerá em uma etapa seguinte, na qual a intervenção do professor (*feedback*) possibilita ao aluno surdo uma reflexão sobre as hipóteses que criou, na sua produção (*output*).

Colocar em prática critérios diferenciados de avaliação na escola significa reconhecer e respeitar a diferença linguística dos alunos surdos e evitar que se produzam atos arbitrários de discriminação e marginalização, no contexto escolar. Um olhar diferenciado nas produções escritas de alunos surdos é ponto de partida para concretizar, na prática, o diálogo com as diferenças, respeitando as possibilidades e limitações do aluno, de maneira a valorizar sua identidade surda.

Dois estudos que efetivam uma análise sobre a escrita do surdo, subsidiados por enfoques diferentes, são os de Guarinello (2007) e Santos (2011).

O primeiro examina o papel do outro na escrita de sujeitos surdos, com base em dados coletados em terapias fonoaudiológicas individuais. Guarinello (2007) conclui que o surdo é capaz de aproximar seu texto do português-padrão, desde que lhe seja dada a oportunidade de interagir com a escrita, por meio de atividades significativas, e haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor. A autora utiliza a retextualização para intervir no processo de aquisição de escrita, para que o aluno consiga aproximar sua escrita em L2 do texto padrão da língua portuguesa. A autora observa que sua proposta é um exemplo de como, por intermédio da atividade conjunta com um adulto, o surdo é capaz de desenvolver a linguagem escrita, porém, frisa que fica praticamente impossível para o professor mediar a escrita de todos os seus alunos e retextualizar todos os textos.

A segunda pesquisa diz respeito a um estudo de caso da produção escrita de um surdo em processo de apreensão de língua portuguesa, em sala de educação inclusiva. Nesse estudo, Santos (2011) destaca as peculiaridades que têm os escolares surdos, ao escrever textos em L2, e reflete sobre a problemática recíproca entre professores e alunos surdos, quando estes se envolvem no processo de escrita, e aqueles, diante da produção final, recebem a incumbência de avaliá-los. O autor conclui que um dos maiores desafios da educação inclusiva de surdos é tornar bilíngue o aluno surdo, e que é injusto seguir o paradigma da comparação entre os educandos. Destaca ainda que identificar se houve e onde está o progresso alcançado pelo educando surdo é o mais essencial.

Ruiz (2010) concebe como correção o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno. Para falar desse mesmo texto, ela considera que o que resulta em uma escrita qualitativamente melhor, por parte do aluno, é o tipo de leitura que o professor faz da produção.

O leitor-professor pode manifestar, em relação ao texto, um estranhamento que pode variar, seja quanto à forma de organização do material linguístico na superfície textual, em face do tipo de texto, seja quanto à seleção lexical, em face do tema e dos modelos cognitivos ativados. O leitor pode, também, manifestar estranhamento quanto à quantidade de informação veiculada no texto ou, ainda, quanto à seleção da variedade linguística pelo produtor, diante da situação interativa (RUIZ, 2010).

Dentre os três tipos de estratégias de processamento textual propostos por Koch (apud RUIZ, 2010) para a atividade de linguagem, pelas quais os interactantes acionariam os sistemas de conhecimento, destacam-se as de natureza textual, as quais são relacionadas ao conhecimento linguístico, que compreende o gramatical e o lexical. É esse tipo de conhecimento o responsável pela organização do material linguístico, na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua põe à disposição dos falantes, para efetuar a remissão ou sequenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados. A afirmação da autora, quanto ao uso de meios coesivos que a língua oferece aos falantes, para efetuar a remissão ou sequenciação textual citada, refere-se aos falantes do português como L1. No que concerne aos

aprendizes surdos que têm o português como L2, tal afirmação não se aplica na íntegra, porque o leitor-professor de textos surdos precisa ter um olhar diferenciado quanto à produção escrita do aluno surdo.

Santos (2011) observa que, com a forma peculiar que o surdo possui para conceber o português, faz-se essencial matizar o ensino dessa língua. Além disso, necessário é igualmente diversificar a metodologia de análise e a avaliação das produções escritas dos alunos surdos.

Dentre os documentos que asseguram aos aprendizes surdos uma avaliação diferenciada em português por escrito, sublinha-se o Art. 14. § 1º, Incisos VI e VII, do Decreto Federal 5626/2005, o qual assegura que o professor deve adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa.

Ruiz (2010) defende uma prática de correção que nasce de um encontro entre sujeitos (aluno, professor e outros), em processos linguísticos que se prestam para produzir significação em episódios de interação pessoal e dialógica. E tal prática só é possível dentro de uma postura teórica específica: a textual, a discursiva. A correção de redações passaria a ter o verdadeiro estatuto da leitura que deve ter (ainda que diferenciada do senso comum do termo, dada a especificidade própria do papel institucional do professor), ou seja: leitura-interlocução, típica da discursividade que emerge na interação autor/texto/leitor, no caso específico da relação autor-aluno/texto, redação/leitor-professor, coautor/texto-correção/leitor-aluno, coleitor/texto-revisão/leitor.

É incontestável a necessidade de o professor analisar diversos aspectos num texto surdo, para que possa contribuir, por meio de estratégias interventivas adequadas, que permitam ao aluno a reconstrução de seus textos e a construção de novos textos, possibilitando um aperfeiçoamento na aquisição do português escrito.

As palavras de Gesser (2009) finalizam bem esse referencial: a autora enfatiza que a dificuldade de escrever do surdo se deve à questão de oportunidade de acesso a uma escola que reconheça as diferenças

linguísticas, fator que é primordial para a análise dos vestígios da L1, na constituição do texto surdo em L2.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo, utilizaram-se a pesquisa qualitativa e a análise documental. Foram adotadas as seguintes medidas: (a) obtenção de consentimento livre e esclarecido dos participantes da investigação; (b) preenchimento de documentação devidamente assinada pelas instituições nas quais a pesquisa seria realizada; (c) folha de rosto envolvendo seres humanos, devidamente assinada pelas instituições participantes; (d) aplicação de questionário semiestruturado aos docentes participantes da pesquisa e análise dos dados nele contidos; (e) seleção dos aspectos que seriam analisados nos textos surdos, a fim de que estivessem consoantes com o questionário aplicado aos professores; (f) análise do tipo de correção feita pelo docente no texto surdo; (g) análise da reescrita do texto surdo, tendo como suporte as correções feitas pelo professor na primeira versão do texto.

Participaram desta pesquisa quatro docentes da rede de ensino público do Distrito Federal, três que lecionam para alunos do ensino médio e uma, no ensino fundamental.

A escolha da amostra teve o cuidado de selecionar professores de diferentes escolas e que lecionassem para diferentes níveis, para melhor qualificar os dados obtidos na pesquisa.

Todos os docentes participaram efetivamente da primeira etapa da pesquisa, possibilitando a análise dos dados obtidos por meio do questionário semiestruturado. No entanto, somente um professor entregou à pesquisadora os textos surdos com as devidas correções, bem como os textos reescritos pelos alunos, para que estes pudessem ser analisados.

Observa-se que os questionários, os textos e os respectivos termos de consentimento livre e esclarecido que autorizaram a análise dos dados estão de posse da pesquisadora, para consultas posteriores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as quatro participantes desta pesquisa são do sexo feminino. Quanto ao tempo em que elas têm aluno com surdez incluído em sala de aula, as professoras A, B e C afirmaram que faz mais de dez anos, ao passo que a professora D, há menos de cinco anos. No entanto, as professoras A e B lecionam português para surdos durante um período de cinco e dez anos, respectivamente. A professora C leciona para alunos surdos há mais de vinte anos e a professora D, há menos de cinco anos.

A professora A tem Especialização em Administração Escolar, a professora B tem Especialização em Português, Língua e Literatura, a professora C tem Doutorado em Linguística e a professora D tem Licenciatura em Letras-Português do Brasil como L2. Destaca-se o fato de esta professora não ter assinalado que cursou alguma disciplina voltada para o ensino de português como L2 para surdos, somente a professora C o fez. Todavia, as quatro professoras possuem formação continuada na área de ensino de português como segunda língua e já fizeram curso de Libras; atualmente, as professoras B e C fazem curso de formação na área de surdez.

As professoras A, C e D consideram seu conhecimento sobre a estrutura da Libras como sendo intermediário, enquanto a professora B o compreende como avançado. Com relação à sua fluência em Libras, a professora A considera estar em nível básico, a professora B em nível avançado e as professoras C e D em nível intermediário.

Nas salas em que as quatro professoras dão aulas não há intérprete. Uma vez que não há intérpretes nas salas de aulas dessas professoras, elas disseram que ministram suas aulas em Libras.

Ao analisarem o texto surdo, as quatro professoras disseram levar em conta as diferenças linguísticas dos alunos. Quanto ao parâmetro utilizado para verificar se houve progresso pelo educando quanto ao desenvolvimento de sua habilidade escrita em português L2, todas as professoras declararam comparar a produção escrita do aluno com as produções feitas por ele, anteriormente. A professora C e a professora D acrescentaram que preenchem um formulário com características da análise textual.

Percebeu-se que as professoras participantes desta pesquisa não comparam as produções escritas dos surdos com as produções dos falantes

de português como L1; elas leem os textos com um olhar diferenciado, observando as particularidades que estes apresentam.

No que tange à pontuação, as professoras A e D entendem que há transferência do ritmo da fala da Libras para o texto surdo; a professora B não respondeu a essa pergunta e a professora C disse que a pontuação depende do aluno.

Em relação à escolha lexical feita pelo aluno quanto ao tema proposto pelas professoras, A e B salientaram que o léxico frequentemente é adequado ao tema proposto, e as professoras C e D sustentaram que isso raramente ocorre. No que diz respeito à seleção lexical feita pelo aluno correlacionada à coesão do texto, as professoras A, B e D afirmaram que essa seleção contribui para que a coesão aconteça. A professora C declarou: “Quando eles fazem uma boa seleção lexical, o texto fica muito melhor, muito mais coeso”.

As professoras A, B e C, ao lerem um texto surdo, observam que o aluno usa as palavras apresentadas por elas anteriormente. As professoras A, C e D enfatizam que os alunos repetem vocábulos frequentemente em um mesmo texto, enquanto as professoras A e C disseram que os alunos escrevem palavras diferentes daquelas expostas por elas, anteriormente, mas que fogem do assunto, por não utilizarem vocábulos adequados ao tema. A professora C acrescentou que “[...] esse tipo de análise é muito relativo, depende do aluno, depende do tipo de texto”.

Pode-se observar que a professora A se contradiz, ao afirmar que os alunos surdos frequentemente fazem a seleção lexical de acordo com o tema proposto e, depois, dizer que eles fogem do assunto, pois escrevem outras palavras inadequadas ao tema proposto.

A respeito do uso inadequado de elementos de ligação (conjunções, preposições, entre outros) no texto surdo, as professoras A e B afirmaram que isso ocorre, pois não há essa estrutura em Libras e as professoras C e D garantiram que o surdo não sabe como usá-los, apesar de conhecer a existência deles no português.

Dentre os itens apresentados pela pesquisadora, todas as professoras usam como critérios fundamentais, ao analisarem o texto surdo, a capacidade de demonstrar compreensão quanto ao tema proposto

e conteúdo. As professoras A, B e C consideram a seleção lexical adequada ao tema proposto um critério fundamental e as professoras A e B levam em conta ainda a ampliação do vocabulário e a estrutura frasal. As professoras B e C acham a coerência um item importante. Um fato curioso sobre essa questão é que a professora B assinalou que todas as alternativas são fundamentais, ao se analisar o texto de um aluno surdo.

As professoras A, C e D asseveraram que os critérios utilizados para analisar o texto do aluno surdo vão se diferenciar, de acordo com o objetivo da atividade proposta, enquanto a professora B disse que não usa critérios diferenciados dependendo do objetivo da atividade.

Em relação às estratégias para analisar o texto surdo, todas as professoras usam a correção dialogada; as professoras A, B e C fazem a correção por meio de grifos, sublinhados, círculos, entre outros, com o objetivo de identificar o uso inadequado de alguma palavra e/ou uso inadequado da estrutura frasal. A professora B usa bilhetes nas produções escritas e a professora C observou que “as estratégias dependem dos objetivos”.

Quando questionadas sobre o que fazem com as produções escritas dos alunos após a análise textual, as professoras B e C marcaram todas as alternativas apresentadas pela pesquisadora, enquanto a professora B fez a seguinte observação: “depende dos níveis”; as professoras A e C responderam que solicitam aos alunos que eles reescrevam o texto e utilizam a produção textual para analisar o progresso do aluno por meio da comparação de produções anteriores que foram analisadas, observando-se os mesmos critérios.

Quanto à hipótese de haver algum estranhamento das professoras, durante a leitura de um texto surdo, a professora A assinalou que o estranhamento mais comum seria o fato de haver “muita informação”, as professoras B e C frisaram que há pouca informação e a professora D afirmou que o estranhamento mais comum é o relacionado à variedade linguística nos níveis morfológico, fonológico e sintático. A professora B aludiu ainda à forma de organização textual e a professora C, à seleção lexical inadequada em face do tema proposto.

Verificou-se que, dentre as especificidades apresentadas no texto surdo, as professoras percebem que as ocorrências mais frequentes são:

uso repetitivo de palavras; seleção lexical inadequada ao tema proposto; ausência de artigos ou utilização inapropriada; conjugação inadequada dos verbos; omissão dos elementos de ligação (conjunções e preposições); inadequações quanto à concordância nominal.

Dentre as participantes da pesquisa, apenas a professora A forneceu os textos surdos corrigidos e reescritos por seus alunos, para que a segunda etapa da análise de dados fosse realizada. Foram entregues pela professora A produções escritas de dois estudantes, aqui identificados como E1 e E2.

Os aspectos analisados no texto surdo pela pesquisadora condizem com os dados investigados no questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa, quanto à visão deles sobre o texto surdo, tais como: o desenvolvimento das ideias no texto surdo, conforme o tema proposto; a seleção lexical adequada ao tema proposto; a coesão textual; a repetição de palavras; a estrutura organizacional (introdução, desenvolvimento e conclusão); o uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas; o uso de conectivos (elementos de ligação); a ortografia; a separação silábica; a acentuação gráfica; a concordância e a regência.

Os alunos E1 e E2 desenvolveram as ideias do texto de acordo com o que foi proposto pela professora, utilizaram seleção lexical adequada para que pudessem escrever um texto coeso, no entanto, E1 e E2 repetem palavras frequentemente, ao redigir o texto. No que concerne à estrutura organizacional do texto, E1 o faz de forma inadequada, mesclando informações que seriam do parágrafo conclusivo no desenvolvimento do texto, enquanto E2 não desenvolve as ideias de forma sequencial.

A pesquisadora observou que E1 utiliza as letras maiúsculas inapropriadamente em alguns momentos, ao passo que E2 aparenta não ter se apropriado das regras quanto ao seu uso, pois o faz inadequadamente, no transcorrer de todo o texto. Em relação à ortografia, percebeu-se que E1 troca a ordem das sílabas em algumas palavras, como, por exemplo, “conversa” por “conserva”, e E2 faz troca de letras ao escrever as palavras, como, por exemplo, “t” e “d”. A prática pedagógica nos permite saber que esse tipo de troca é comum, quando os alunos surdos têm resíduo auditivo, no entanto, não foi possível examinar o laudo audiométrico de

E2, de modo que essa hipótese não pode ser concluída, no presente estudo. No entanto, no que diz respeito à acentuação gráfica, quando E1 e E2 a realizam, verificou-se que quase não há erros e que não houve separação silábica de nenhuma palavra.

Quanto ao uso de conectivos, tanto E1 quanto E2 o fazem inadequadamente. Em relação à conjugação verbal, E1 demonstra ter mais habilidade que E2, ao redigir o texto.

Ao corrigir os textos de E1 e E2, verificou-se que a professora A utiliza técnicas de correção que condizem com as afirmações dela, ao responder o questionário.

No texto de E1, percebeu-se que a professora utiliza grifos, risca frases, sublinha e enumera frases (numeração esta que guiará o aluno na legenda utilizada abaixo do texto), acrescenta palavras (geralmente conectivos e verbos), acrescenta “s” às palavras que estão com a concordância nominal inadequada e reescreve palavras de forma sobreposta, após riscar as palavras ortograficamente incorretas.

No texto de E2, a professora risca trechos do texto; em outros momentos risca algumas palavras e as reescreve corretamente de forma sobreposta, corrige no próprio texto letras maiúsculas sobrepostas às letras minúsculas que foram empregadas inadequadamente, acrescenta palavras, além de inserir letras, para que as palavras que não estão com a concordância correta fiquem adequadas.

Após a correção feita pela professora, os alunos reescreveram os textos, a fim de que aprimorassem sua produção escrita. Nessa atividade, E1 manteve as ideias e a seleção lexical segundo o tema proposto, o que resultou em uma reescrita coesa. Quanto à estrutura organizacional, E1 aprimorou o desenvolvimento de seu texto, porém continuou utilizando as letras maiúsculas de forma inadequada. Percebeu-se que E1 deixou espaço entre a margem e o início dos parágrafos de forma irregular e que, em momento algum, terminou de escrever as frases de maneira que precisasse fazer a separação silábica: ora ele deixou espaço no final da linha e escreveu na linha de baixo, ora ultrapassou o espaço da margem, ao final da linha.

Identificou-se que E1 fez adequação quanto aos conectivos que estavam inadequados e aprimorou a concordância redigida no texto

anterior, porém conjugou alguns verbos inadequadamente na reescrita e, em alguns momentos, percebeu-se a ausência de verbos, o que pode ter ocorrido, pois, ao reescrever o texto, E1 acrescentou alguns parágrafos e ideias que não constavam no texto corrigido pela professora.

Ao se examinar o texto de E2, notou-se que a reescrita foi feita como um diálogo, diferentemente da primeira versão, que era um texto descritivo. Ao escrever o texto como diálogo, a pontuação foi feita inadequadamente, mas E2 conseguiu redigir as ideias com sequência organizacional e manteve o léxico adequado ao tema proposto, o que resultou em um texto coeso, apesar de ser evidente a repetição frequente de vocábulos na mesma frase e/ou parágrafos do texto.

A professora A relatou, ao responder ao questionário, que faz uma correção de textos dialogada, supondo-se que a mudança do tipo de texto escrito na versão 1 e na versão 2 por E2 pode ser resultado dessa correção feita pela professora.

Destaca-se, na reescrita de E2, que, mesmo após a correção da professora, o aluno conservou as trocas das letras, ao redigir seu texto, e que concordância inadequada permaneceu. Porém, E2 aprimorou a maneira de usar os conectivos, em sua reescrita.

Em suma, ao reescreverem o texto, E1 e E2 corresponderam parcialmente às expectativas da professora A, pois algumas inadequações do texto foram aprimoradas na reescrita, ao passo que alguns vestígios ficaram como característica do texto surdo.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo investigar como é feito o trabalho de aprendizado da língua portuguesa (L2) por alguns alunos surdos no Distrito Federal e verificar se os instrumentos “avaliativos” usados pelos professores são aplicáveis no contexto da sala de aula, a fim de que o aluno surdo tenha um *feedback* que lhe permita aprimorar a produção escrita em L2.

Para a coleta de dados, utilizou-se do método qualitativo, por meio da aplicação de questionário semiestruturado aos professores, pesquisa documental com análise de textos surdos corrigidos pelos professores e, ainda,

análise dos textos surdos reescritos, a partir das observações feitas pelos docentes. Os textos surdos corrigidos pelas professoras B, C e D não foram empregados na coleta de dados, pois eles não foram entregues por elas à pesquisadora.

Identificou-se que os vestígios da L1 nos textos surdos em L2 mais comuns são: ausência de artigos ou sua utilização inapropriada; conjugação inadequada dos verbos; omissão dos elementos de ligação (conjunções e preposições) e inadequações quanto à concordância nominal.

Concluiu-se que todos os professores leem os textos surdos, observando suas particularidades linguísticas, e que a ênfase é dada à capacidade de o aluno fazer seleção lexical apropriada ao tema e demonstrar compreensão quanto ao tipo de texto proposto.

Em relação às técnicas de correção de texto feitas pelas professoras, notou-se que prevalece o uso de grifos, riscos nas frases e/ou palavras; as professoras sublinham e enumeram frases, para que o aluno possa recorrer à legenda abaixo do texto, há o acréscimo de palavras (geralmente conectivos e verbos); no que tange à concordância nominal inadequada, as professoras reescrevem palavras de forma sobreposta e riscam as palavras graficamente incorretas. Duas professoras participantes da pesquisa afirmaram ter um instrumento auxiliar na correção dos textos, uma ficha para nortear essa correção, contudo, não foi possível analisar esse instrumento, pois essas docentes não forneceram os textos dos alunos para que a análise fosse concluída.

A pesquisadora notou que a correção por parte dos docentes é uma intervenção eficaz, no processo de aquisição e aprimoramento da escrita em L2, de maneira que a correção dialogada feita pelo professor é fundamental para que os alunos escrevam textos em português, minimizando os vestígios de sua L1.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 jul. 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2011.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. Interface da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua, para surdos. *Revista Pesquisa Lingüística*. Brasília, DF: LIV/UnB, série 2, n. 6, p. 3-13, 2001.

FERREIRA, L. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009

GUARINELLO, A. C. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. *Distúrbios da Comunicação*. São Paulo, v. 17, n.2, p. 245-254, ago., 2007.

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

_____. Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA, 3., 1996, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Epecê, 1999. V. 1, p. 67-74.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, E. C. P. A inclusão: jeito surdo de escrever e jeito professor de avaliar. *RVCSD - Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*, n. 07, mar. 2011. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?cat=4>>. Acesso em: 8 jul. 2012.

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2010.

