

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**PARECERES DESCRITIVOS DE ALUNOS SURDOS: REVELAÇÕES SOBRE SEU
DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

ANDRÉIA GULIELMIN DIDÓ

São Leopoldo

2012

ANDRÉIA GULIELMIN DIDÓ

**PARECERES DESCRITIVOS DE ALUNOS SURDOS: REVELAÇÕES SOBRE SEU
DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa
de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2012

D557p Didó, Andréia Gulielmin

Pareceres descritivos de alunos surdos: revelações sobre seu desempenho em língua portuguesa no ensino fundamental / Andréia Gulielmin Didó. -- 2012.

138 f. : il. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2012.

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.

1. Língua brasileira de sinais - Libras. 2. Língua Portuguesa - Surdos - Educação. 3. Surdos - Educação - Avaliação. I. Título. II. Fronza, Cátia de Azevedo.

CDU 800.954

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

ANDRÉIA GULIELMIN DIDÓ

PARECERES DESCRITIVOS DE ALUNOS SURDOS: REVELAÇÕES SOBRE SEU
DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
Unisinos

Aprovada em 22 de março de 2012

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira-Yoshioka (PUC-SP)



Profa. Dra. Dinorá Moraes de Fraga (UNISINOS)



Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)

*Dedico este trabalho ao meu amado pai e à
pequena Mahara, exemplos de coragem e de vontade
de viver. . .*

Sobre sinais e luzes...

Foi realmente um sinal

No comecinho do curso de Letras!

As luzes vieram depois,

Na hora do anteprojeto,

Durante o trabalho de conclusão

E na dissertação...

Mas...

...e os sinais?

Cada vez mais visíveis e sempre mais!

Enquanto vinham os sinais

Tam as luzes...

Outras vezes, vieram mais luzes,

(inclusive no cabelo),

E foram os sinais!

Entre sinais e luzes,

Muito descobrimos,

Muito lemos e escrevemos!

Como aprendemos,

Além das luzes e dos sinais!

Obrigada por me fazeres ver os sinais!

Perdão, por eu nem sempre iluminar!

Uma coisa é certa:

Dos sinais "eu não abro mão"!

E o que dizer das luzes?

Muitas luzes, sempre!

Infinitos sinais!

Cátia Fronza

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é a realização de um sonho que um dia julguei impossível. Contudo, estava rodeada de pessoas que acreditaram no meu sonho e que me ajudaram a torná-lo possível. Portanto, agora é o momento de agradecer:

à minha mãe, pelo carinho e pela dedicação, destinados também aos meus filhos, principalmente nas inúmeras vezes em que eles não entendiam por que eu não podia sair da frente do computador;

aos meus queridos filhos: Gabi, pela parceria e doçura; Dudu, pelo sorriso maroto e torcida incansáveis; e Laurinha, pelas inúmeras declarações de amor e de confiança. A vocês, minhas fontes inesgotáveis de vida e de alegria, dedico o meu amor incondicional;

aos meus irmãos e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, agradeço por compreenderem minhas ausências, e, principalmente, pelo carinho e pelo apoio;

ao meu amado marido, Vanderley, agradeço por todo amor e compreensão dispensados em minha trajetória, sempre dedicado, amigo, carinhoso e pai afetuoso. Todos os momentos em que tive medo, chorei, duvidei, quase desisti, olhei para o lado e o encontrei, oferecendo-me força e coragem para prosseguir.

aos meus professores da pós-graduação, pelas valiosas lições;

à minha eterna professora, incentivadora e amiga, Janaína Becker, pelos abraços e palavras de ânimo em meio ao corredor, por e-mail ou no Fratello;

à minha orientadora, Cátia Fronza, por acreditar no meu trabalho e me encaminhar com carinho e competência no período do TCC, assim como no Mestrado. Obrigada pelos ensinamentos, contribuições, sugestões e pela famosa “luz no fim do túnel”. Mais que professora e orientadora, amiga querida, sempre pronta para um abraço forte, sincero e acolhedor, com o qual pude contar nos bons e nos maus momentos;

aos amigos que já tinha, e aos que conquistei ao longo desta caminhada, mas, em especial, à Sandra Klafke, que, com a doçura que só as meninas podem ter e competência de gente grande, mostrou-se amiga e torcedora por minha vitória; e ao amigo Guilherme Figueiró, sempre pronto para me socorrer nas horas difíceis, armado com seu sorriso, paciência e sabedoria. Obrigada, amigo, pelas inúmeras vezes em que me fez sentir capaz!

Agradeço também à escola e a seus integrantes, que se tornaram sujeitos da pesquisa, contribuindo para a concretização deste estudo.

Enfim, agradeço àqueles que acompanharam e contribuíram direta ou indiretamente para meu crescimento pessoal e profissional: obrigada!

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo refletir sobre como se constitui o 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, e, a partir disso, verificar concepções acerca da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita indicadas por vozes que permeiam esse documento. Para tal fim, além do contato com as professoras dos alunos, de observações de aulas, com o apoio da equipe diretiva, foram tomados para análise pareceres descritivos de 15 alunos surdos dos ciclos I, II e III, elaborados semestralmente no ano de 2010. A reflexão sobre tais dados toma por base estudos que se voltam ao percurso da educação de surdos e ao ensino e à aprendizagem de línguas, mais especificamente Língua Portuguesa e Libras, trazendo pressupostos de Vygotsky quanto ao desenvolvimento intelectual e aprendizagem, concepções bakhtinianas sobre linguagem, complementadas por investigações sobre o gênero parecer descritivo. Entre as constatações deste trabalho, ressalta-se que o parecer descritivo constitui-se como preceito sobre o sujeito surdo, o qual tem seu registro centrado na busca pela adequação, normalização desse sujeito a partir de saberes já construídos. Esses documentos, portanto, não registram o nível de conhecimento linguístico dos alunos, priorizando aspectos comportamentais. No diálogo possibilitado pelos dados que foram sendo gerados ao longo do estudo com as pesquisas que alicerçaram as discussões, reforça-se a necessidade de mais reflexões acerca da avaliação dos alunos surdos e sobre todo o cenário dos processos de ensino e de aprendizagem no qual se configura a educação de surdos e, neste caso, o acesso à sua língua e à da comunidade ouvinte.

Palavras-chave: Libras. Língua Portuguesa. Surdos. Avaliação. Parecer descritivo. Educação de surdos.

ABSTRACT

This dissertation aims to reflect on how it is constituted the descriptive feedback of Portuguese Language classes regarding the performance of deaf students of a municipal elementary school from the metropolitan area of Porto Alegre and, from that, to verify the conceptions of learning the written Portuguese Language indicated by voices that permeate this document. To do so, besides contacting the student's teachers, observing classes, with the support of the directive staff, descriptive feedbacks of 15 deaf students from the cycles I, II and III, elaborated semiannually in the year 2010 were taken to be analyzed. The reflection on such data is based on studies that are turned to the journey of the education of the deaf and to the education and to the learning of languages, more specifically Portuguese Language and Libras (Brazilian Sign Language), bringing assumptions of Vygotsky as regards the intellectual development and learning, bakhtinian conceptions about language, complemented by inquiries about the descriptive feedback genre. Between the verifications of this work, it is highlighted that the descriptive feedback constitutes itself as precept about the deaf subject, whom has his record centered in the search by the adaptation, normalization of that subject from knowledges already built. These documents, therefore do not register the level of linguistic knowledge of the students, prioritizing behavioral aspects. In the dialog enabled by the data that were being generated all along the study with the researches that consolidated the arguments, it is reinforced the need of more reflections on the evaluation of the deaf students and about all the setting of the education and of learning process in which the education of the deaf is configured and, in that case, the access to their language and to the language of the listening community.

Keywords: Libras. Portuguese Language. Deaf people. Evaluation. Descriptive feedback. Education of the deaf.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro I: Pareceres aluno A Ciclo I.....	90
Quadro II: Pareceres aluno B Ciclo I.....	92
Quadro III: Pareceres aluno C Ciclo I.....	93
Quadro IV: Pareceres aluno D Ciclo I.....	95
Quadro VI: Pareceres aluno F Ciclo I.....	97
Quadro VII: Pareceres aluno A Ciclo II.....	100
Quadro VIII: Pareceres aluno B Ciclo II.....	102
Quadro IX: Pareceres aluno C Ciclo II.....	104
Quadro X: Pareceres aluno D Ciclo II.....	105
Quadro XI: Pareceres aluno A Ciclo III.....	108
Quadro XII: Pareceres aluno B Ciclo III.....	111
Quadro XIII: Pareceres aluno C Ciclo III.....	113
Quadro XIV: Pareceres aluno D Ciclo III.....	115
Quadro XVI: Reprodução parcial do parecer do aluno D Ciclo III.....	115
Quadro XVI: Pareceres aluno E Ciclo III.....	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: SOBRE APRENDIZAGEM, LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA	16
2.1 A APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO	22
2.2 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) E EDUCAÇÃO DE SURDOS	25
2.3 LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA: DEFININDO PAPÉIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	31
3 PROBLEMATIZANDO AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	37
3.1 TIPOS DE AVALIAÇÃO	38
3.2 AVALIANDO E “NORMALIZANDO”	45
3.3 O PARECER DESCRITIVO E SUA FUNÇÃO ESCOLAR: RESULTADO DA RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS E LINGUAGEM	48
3.3.1 Gênero textual, uma noção bakhtiniana	52
4 METODOLOGIA	61
4.1 A ESTRUTURA ESCOLAR	62
4.2 PARTICIPANTES	63
4.2.1 Os alunos	63
4.2.2 As professoras	64
4.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS Dados	66
4.4 AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	67
4.4.1 A aula do ciclo I	68
4.4.2 As aulas do ciclo II	72
4.4.3 A aula do ciclo III	74
5 ANÁLISE DE PARECERES DE ALUNOS SURDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA	80
5.1 PARECER DESCRITIVO	80
5.2 OS PARECERES DESCRITIVOS DO CICLO I	88
5.3 OS PARECERES DESCRITIVOS DO CICLO II	100
5.4 OS PARECERES DESCRITIVOS DO CICLO III	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121

REFERÊNCIAS	126
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREGUE ÀS PROFESSORAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA.....	132
ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER REALIZADA COM AS PROFESSORAS, SUPERVISORAS E DIRETORA DA ESCOLA.....	133
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO A SER ENTREGUE AOS RESPONSÁVEIS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	135

1 INTRODUÇÃO

A aquisição de uma segunda língua é uma tarefa que exige dedicação e esforço, tanto do aluno quanto do professor. No caso de alunos surdos, a situação não é diferente. Nesse contexto, insere-se a educação de alunos surdos, que tem sido motivo de pesquisas, dúvidas, ansiedades e de alegrias no ambiente educacional. Pensar em mudanças capazes de contribuir efetivamente para um sistema eficiente e apto no atendimento de alunos surdos, desconstruindo concepções equivocadas acerca da surdez e das capacidades do sujeito surdo, requer o comprometimento dos envolvidos no âmbito escolar e familiar. Para tal transformação, é necessário que concepções e métodos de ensino e avaliação assegurem aos alunos surdos o bom desempenho na aprendizagem, assim como na avaliação. Dessa forma, este estudo se justifica pela necessidade de compreender melhor esse contexto diante de modelos educacionais vigentes, políticas de inclusão, definição de foco para formação de professores, uma vez que todos devem, efetivamente, contribuir para a formação adequada do aluno surdo, da mesma forma como se espera na formação do aluno ouvinte.

Meu interesse pela surdez surgiu ainda na infância, quando ouvia mamãe relatar as experiências vivenciadas no internato no qual cresceu. Entre as peraltices de criança, ela narrava seu convívio com as meninas surdas que, assim como ela, moravam no internato. As histórias que prendiam minha atenção se referiam aos sinais utilizados para a comunicação, proibidos perto das freiras, pois as meninas precisavam “treinar a oralização”. Assim aprendi meus primeiros sinais, e surgiu a vontade de participar e contribuir de alguma forma para a comunidade surda, pois, mesmo sem compreender os efeitos causados ao proibirem as surdas de utilizarem sua própria língua, eu senti que algo estava errado.

Na adolescência, mantive pouco contato com surdos, mas não menos interesse. Quando retomei meus estudos, tinha uma única certeza: o foco em alunos surdos. Para a realização do trabalho de conclusão, participei, durante um ano, de um projeto voluntário com alunos surdos e fiz vários cursos de Libras. Desempenhei os estágios curriculares em escolas para surdos, pois, se não fosse assim, penso que os estágios não teriam significado para mim.

No estágio voluntário, busquei realizar atividades que contribuíssem para o desenvolvimento Libras e da Língua Portuguesa. Durante a execução desse trabalho, uma série de outras reflexões surgiu: o nível de fluência dos alunos em Libras, a eficácia das tarefas propostas e o fato de alguns alunos não estarem alfabetizados. Esses aspectos foram alguns dos fatores que me fizeram repensar algumas práticas.

Ainda que um dos objetivos do estágio fosse oferecer aulas complementares, realizando atividades diferenciadas das habitualmente utilizadas em sala de aula, ao analisar as propostas aplicadas, percebi que muitas das atividades acabaram repetindo abordagens descontextualizadas, sem sentido, focando, exclusivamente, o uso do vocabulário.

As atividades desenvolvidas durante meu estágio voluntário ilustram, de certa forma, não somente as dificuldades encontradas para desenvolver uma metodologia eficiente, mas também a falta de profissionais preparados para atuar na área. A realidade na qual se desenvolveu o projeto era esta: profissionais interessados, porém sem preparo adequado, assumiam o projeto; ou o projeto ficaria no papel. Algo parecido é o que pode ser observado nas escolas, tanto nas de inclusão quanto nas voltadas para alunos surdos. O número de profissionais capacitados na área não é suficiente para atender a todos os alunos. Por isso, profissionais de outras áreas, com um pouco de fluência em Libras, assumem disciplinas específicas que não correspondem a sua formação, ou então profissionais de áreas específicas tentam ensinar sem possuir o domínio da língua.

No processo de execução do projeto, percebi a necessidade de aumentar o vocabulário dos alunos, tanto em Libras como em Língua Portuguesa. No entanto, devido a pouca experiência que tinha, propus atividades semelhantes ao que se pratica normalmente com alunos que iniciam o contato com uma língua estrangeira, ou seja, mais focadas na ampliação do vocabulário do que no ensino contextualizado da segunda língua. Após olhar atentamente para esse processo, assumi que poderia ser desenvolvido um trabalho mais produtivo com esses alunos, pois, em tão pouco tempo, eles apresentaram avanços no uso da Língua Portuguesa e no uso da Libras.

Durante as aulas realizadas no estágio curricular em Letras-Português, pretendi explorar outras potencialidades das crianças. Acredito, então, que, nessa etapa, tenha desenvolvido um trabalho mais eficaz, mais próximo da perspectiva bilíngue. Na época, a realidade era diferente, já contava com certa experiência, e os alunos estavam inseridos em um contexto bilíngue. As atividades foram desenvolvidas em perspectiva discursiva, no qual o ensino de gramática acompanhava as atividades de leitura. Ao analisar o progresso dos alunos, foi possível perceber que tais atividades foram mais produtivas do que as propostas no estágio voluntário, inclusive o interesse dos alunos foi bem maior em relação ao que foi demonstrado pelo grupo do estágio voluntário.

Baseada na experiência com os estágios e nos desafios encontrados diariamente em minha prática em sala de aula com alunos surdos, continuo percorrendo meu caminho, buscando contribuir efetivamente com a comunidade surda. Antes não imaginava de que

forma poderia contribuir, mas hoje tenho como pretensão formar cidadãos capazes e conscientes de seu direito de ler e de compreender o mundo através da Língua Portuguesa e, principalmente, por meio de sua língua própria, a Libras. Envolve neste desafio minhas práticas e experiências como professora de Língua Portuguesa para alunos surdos, sempre em busca de recursos e estratégias que contribuam para o desenvolvimento desses alunos. Nessa busca, ingressei no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Linguística Aplicada, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, na linha de pesquisa “Linguagem e Práticas Escolares”. Durante o mestrado, construí e desconstruí concepções, e, através das discussões com colegas, professores e orientadora, encontrei respostas e também perguntas, que, certamente, continuarão a me acompanhar, motivando futuros estudos.

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a avaliação dos alunos surdos indicada em pareceres descritivos de Língua Portuguesa, discutindo, assim, dados concretos sobre a educação de surdos. Pretende-se verificar como os professores registram, em seus pareceres, as aprendizagens dos alunos em cada ciclo, como se remetem às habilidades linguísticas de cada um deles e de que forma cumprem seu papel de informar sobre a aprendizagem dos alunos, observando se os pareceres demonstram especificidades pertinentes para alunos surdos.

Os dados presentes no trabalho foram obtidos durante observações, junto a uma escola para surdos, no período de cinco meses, objetivando conhecer e observar todas as fases que envolvem a avaliação do sujeito escolar. O primeiro passo se deu na análise de respostas de entrevistas que permitiram conhecer as professoras e suas concepções acerca de língua, linguagem, surdez e avaliação. Num segundo momento, houve minha participação nas aulas, observando metodologias e práticas avaliativas que subsidiaram a posterior reflexão sobre os pareceres descritivos dos alunos surdos.

A fim de atender às demandas deste estudo, o primeiro capítulo trata da história da educação para surdos, destacando as três perspectivas que caracterizam o ensino para surdos no país: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Além disso, apresento uma reflexão sobre aprendizagem, Libras e Língua Portuguesa, com enfoque na relevância do ensino da língua de sinais como língua própria do surdo e na importância de sua utilização por todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Reflete-se, também, acerca da Língua Portuguesa para surdos, como segunda língua¹, discutindo a relevância de sua

¹ Adotamos o termo língua adicional em consonância com os Referenciais Curriculares do RS. O termo justifica-se pela ênfase na adição de outras línguas além das que o aluno possui. Além disso, em muitos contextos, não pode ser considerada a L2, pois os alunos já possuem uma segunda língua, e também não pode ser considerada

aquisição. No segundo capítulo, defino avaliação e os tipos de avaliação, trazendo reflexões acerca de norma, disciplina e exame para chegar ao processo de avaliação através dos pareceres descritivos. A terceira parte da dissertação ocupa-se da metodologia, esclarecendo como foi efetuada a coleta dos dados. São apresentados os dados do estudo, os seus informantes e o contexto em que estes estão inseridos. Nesta seção, também é apresentada uma análise dos dados coletados. O capítulo de número quinto constitui um paralelo entre os pareceres analisados com o estudo teórico desenvolvido, enfatizando aspectos envolvidos na avaliação do aluno surdo.

Dessa forma, acredito que o trabalho assim constituído cumpre com seus objetivos, pois possibilita aos seus leitores uma reflexão sobre dados acerca da avaliação da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos, além de pôr em discussão o tema da educação para esses alunos. Creio ser necessário que as escolas e as universidades debatam cada vez mais este tema, pois somente assim a Lei Federal nº. 10.436, de 22 de abril de 2002, que reconhece a Língua de Sinais como a língua oficial da comunidade surda e salvaguarda os direitos dos surdos, será efetivamente cumprida.

uma língua estrangeira, porque, como é o caso dos surdos, trata-se do aprendizado da língua de seu país. Porém, em alguns momentos, será utilizado L1 para língua materna e L2 para segunda língua, sem considerar a distinção entre segunda língua e língua estrangeira.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: SOBRE APRENDIZAGEM, LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA

A história da educação para surdos é composta por diferentes concepções, e registra evoluções e mudanças significativas ao longo das décadas. Percebe-se, além de transformações, a necessidade de expandir os estudos a respeito desta comunidade, de forma que contemplem aspectos cognitivos, linguísticos, educacionais e sociais.

Diferentes autores, como Sacks (1989), Góes (1996), Sánchez (1990) e Quadros (1997), discutem acerca da educação para surdos. Partindo de seus apontamentos, é possível pensar sobre os aspectos que podem ser relevantes nos processos avaliativos, permitindo que se reflita sobre a educação para surdos e que se compreenda seu desenvolvimento nos espaços escolares, que frequentemente corroboram com práticas excludentes.

De acordo com Sacks (1989), no princípio, a educação para surdos voltava-se às questões sobre a utilização ou não das línguas de sinais e à inclusão no mundo ouvinte. No início do século XVI, os educadores começaram a admitir que o desenvolvimento cognitivo não depende da audição. Os surdos que tiveram acesso a essa educação eram de famílias nobres e foram ensinados a ler e escrever para serem capacitados a herdar títulos e propriedades.

Segundo Góes (1996), a partir do ano de 1755, a história dos surdos registra o contato desses sujeitos com os processos educacionais, época em que Paris fundou a primeira escola pública para surdos. Naquele momento, surgiram algumas tentativas de educadores com o propósito de permitir que o surdo se comunicasse com o mundo ouvinte. No entanto, as experiências de sucesso não eram compartilhadas pelos educadores (SÁNCHEZ, 1990).

Assim como vários outros autores, Quadros (1997) expõe que a educação para surdos se desenvolveu baseada em três abordagens: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. No entanto, cabe ressaltar que, no Brasil, vemos o Bilinguismo como alvo de implementação. Góes (1996, p. 47) traça um paralelo interessante entre as opiniões divergentes de Alexandre G. Bell, defensor radical do Oralismo, e Vygotsky. “Se, para Bell, a educação deveria ‘extirpar’ ou, pelo menos, esquecer a surdez do surdo, para Vygotsky, ao contrário, a educação deveria dar acesso aos bens culturais, de acordo com caminhos especiais que a condição da surdez exige”. Góes (1996) também relata que, no Brasil, um movimento semelhante aconteceu um século depois, quando, a pedido de D. Pedro II, o professor francês

Ernest Huet foi ao Rio de Janeiro e organizou o Instituto Imperial de Surdos Mudos, atualmente conhecido como INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos.

No princípio do século XVIII, deu-se início a um processo que separaria oralistas, que exigiam a reabilitação dos surdos para que se comportassem como se não fossem surdos; dos gestualistas, mais compreensivos com os surdos, ao perceberem que eles desenvolviam uma linguagem diferente, através de gestos, mas igualmente capaz de estabelecer comunicação. O representante mais importante dos gestualistas foi o padre francês Charles M. De l'Épée (1712-1789). Após um encontro com jovens e crianças surdas das ruas de Paris, o abade aprendeu a língua utilizada por eles e passou a orientá-los na pequena casa em que cresceu. Posteriormente, a casa virou escola e foi conhecida internacionalmente com o nome de Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris.

De acordo com Sacks (1989), foi através do contato com os surdos que o padre aprendeu e se utilizou da linguagem viso-gestual para estabelecer a comunicação entre eles. L'epée desenvolveu, então, uma proposta educacional baseada na linguagem de sinais acrescida da estrutura do francês, denominando-a “sinais metódicos”, que lhe possibilitou ensinar aos surdos a leitura e a escrita, associando sinais com palavras escritas e imagens, abrindo, dessa forma, caminho para a educação e o conhecimento de crianças surdas.

O sistema de l'Épée de sinais “metódicos” – uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática sinalizada francesa – permitia que os estudantes surdos escrevessem o que lhes era dito através de um intérprete sinalizador, um método tão bem-sucedido que possibilitou, pela primeira vez, que alunos surdos comuns lessem e escrevessem francês, adquirindo assim uma instrução (SACKS, 1989, p. 33).

A escola de l'Épée pode ser considerada o alicerce da formação das comunidades surdas e, certamente, um marco na luta pelos direitos dos surdos. O abade rompeu a barreira que havia com as práticas escondidas e não se limitou a trabalhar com poucos surdos. Segundo Sacks (1989), sua escola foi a primeira a conseguir apoio público, e o treinamento de diversos professores possibilitou a disseminação de escolas para surdos na França, e também em toda Europa.

Em 1870, uma corrente que vinha se fortalecendo há décadas surgiu alimentada, contraditoriamente, pelo sucesso de educabilidade dos surdos. Nasceu propagando a ideia de que educar surdos significava ensiná-los a falar, extinguindo, assim, o próprio instrumento do sucesso. A educação oralista criou força em 1880, com o II Congresso Internacional de

Educadores de Surdos, em Milão, no qual uma votação em que apenas ouvintes participaram recomendou o Oralismo como o meio de educação mais apropriado aos surdos (SACKS, 1989).

A proposta oralista eliminou o uso de sinais do processo de educação dos surdos e, conforme um número significativo de pesquisadores, tais como Góes (1996), Quadros (1997) e Lopes (2007), contribuiu negativamente para o desenvolvimento da educação dos surdos. Essa corrente pensa no surdo clinicamente² e, além de considerá-lo alguém que necessita de tratamento, exige que ele se adapte ao mundo dos ouvintes. Esse congresso foi considerado um marco na história da educação dos surdos. Neste cenário, o Oralismo foi eleito o único método eficiente, e o uso de sinais foi terminantemente proibido nas escolas. Isso mudou o rumo da educação dos surdos, gerando consequências negativas quanto a seu acesso à educação e à cultura.

Segundo Sacks (1989), foi somente na década de 60, e início dos anos 70, que pais e professores mostraram descontentamento com o método oralista. Para Sacks (1990, p. 45), ao proibir o uso de sinais, o Oralismo não teve o efeito desejado, pois sua pretensão era superar a natureza do surdo e, ainda, resultou na destruição “de conquistas educacionais das crianças surdas e do grau de instrução do surdo em geral”.

De acordo com Quadros (1997, p. 21-22), “a proposta oralista fundamenta-se na ‘recuperação’ da pessoa surda, chamada de ‘deficiente auditivo’”. O Oralismo enfatiza a língua oral em “termos terapêuticos”. De acordo com a proposta oralista, o surdo deve superar a surdez e ainda falar. Isso o exclui de uma integração social e educacional positiva.

Sob a ótica de Capovilla e Raphael (2004, p. 24), os objetivos oralistas contêm aspectos positivos, pois contribuíram para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo adequado ao surdo, construindo um elo entre o mundo dos surdos e o dos ouvintes. Os autores continuam afirmando que, “apesar das intenções de integração, não se pode dizer que o método oralista tenha tido sucesso em atingir seus objetivos, quer em termos de desenvolvimento da fala, quer em termos de leitura e escrita” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2004, p. 23).

A segunda fase da educação dos surdos surgiu decorrente do fracasso da proposta Oralista. Segundo Silva e Nembri (2008), a Comunicação Total nasceu nos anos 70, e caracteriza-se por aceitar a possibilidade de outro canal de comunicação: a comunicação por sinais. Na comunicação total era permitida qualquer ferramenta de comunicação, desde que

² Visão da surdez como algo a ser tratado e não como diferença.

fosse possível a compreensão. Esta proposta tinha por objetivo facilitar a aquisição da linguagem e, conseqüentemente, um melhor desempenho na leitura e na escrita. As autoras afirmam também que tal proposta fora questionada, pois, mesmo sendo uma evolução em relação ao Oralismo, não eliminou as dificuldades apresentadas pelos surdos: os sinais apenas apoiaram o uso da língua oral, mas não oportunizaram uma comunicação eficiente.

A proposta da Comunicação Total, de acordo com Quadros (1997) e Góes (1996), consentia o uso da língua de sinais objetivando proporcionar à criança surda o desenvolvimento da linguagem. Todavia, utilizava os sinais como um recurso da língua oral, reforçando um sistema artificial chamado de português sinalizado (bimodalismo). Ao evidenciar o uso simultâneo de sinais e fala, essa proposta pode ser considerada uma continuação do Oralismo e não uma oposição a ele.

A esse respeito, Quadros (1997) salienta, também, a possibilidade de existirem parâmetros comuns entre Libras e Língua Portuguesa, mas, inegavelmente, existem parâmetros diferentes, pois não se trata da mesma língua. Em Libras, por exemplo, temos uma série de elementos espaço-visuais não levados em conta na Língua Portuguesa, tais como: a configuração de mãos, o movimento e o ponto de articulação. De acordo com Quadros (1997, p. 24), o Bimodalismo é utilizado como “um recurso para o ensino da língua oral”. Embora tal recurso seja defendido como eficaz, deve ser repensado. Quadros (1997) enfatiza as reflexões de Brito (1993) e Sacks (1990), que criticam o bimodalismo, acreditando ser impossível preservar as estruturas de ambas as línguas ao mesmo tempo. Quadros (1997) alerta para a impossibilidade de ativar simultaneamente parâmetros diferentes acionados internamente.

A Comunicação Total é considerada imprópria por muitos autores. Brito (1993) acredita que essa proposta não leva em conta a riqueza estrutural da Libras. Conforme Quadros (1997) e Góes (1996), essa proposta permitia que a língua de sinais fosse utilizada objetivando desenvolver a linguagem da criança surda, porém os sinais eram utilizados na estrutura da Língua Portuguesa, enfatizando um sistema artificial chamado português sinalizado ou bimodalismo. Quadros (1997), por sua vez, não concorda com o uso do português sinalizado acreditando ser impossível falar e ao mesmo tempo usar movimentos e expressões faciais, ou seja, a autora entende como impraticável o uso simultâneo das duas línguas.

Lopes (2007) ressalta que, na época em que foi instaurada a Comunicação Total, pensava-se que esta proposta permitiria aos surdos o acesso a várias formas de aprendizagem e de interlocução linguística, pois aprenderiam não só o português, mas também a língua de

sinais. No entanto, a autora afirma que os surdos vivem simultaneamente em uma condição bilíngue e bicultural, de modo que convivem tanto em uma comunidade surda como em uma comunidade ouvinte, compartilhando elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos, ora como ouvintes, dependendo da situação em que estão inseridos. Essa condição de vida bicultural está presente nas formas de ver e de organizar o mundo e a si mesmo dentro dele, vivendo sempre em uma zona de fronteira que separa dois grupos. Dessa forma, como percebemos, a Comunicação Total não atende a todas as necessidades de comunicação dos surdos.

Segundo Quadros (1997, p. 26),

as duas primeiras fases constituem grande parte da história da educação dos surdos no Brasil. Ainda hoje estão sendo desenvolvidos o oralismo e o bimodalismo nas escolas brasileiras; porém, há algo que está aflorando nas comunidades de surdos e isto tem afetado os educadores de surdos.

De acordo com Quadros (1997), as comunidades surdas estão percebendo a importância da sua língua materna. Somado a esse despertar, os educadores de surdos estão mais próximos das pesquisas relacionadas à educação dos surdos, possibilitando um período de transição rumo ao Bilinguismo.

A terceira etapa no processo de educação dos surdos é identificada como Bilinguismo, que defende que o surdo precisa adquirir a língua de sinais como língua materna - L1, e, a seguir, a língua escrita oficial de seu país como L2. De acordo com esta visão, a Libras e a Língua Portuguesa são indispensáveis para a inserção dos alunos surdos brasileiros na sociedade.

Quadros (1997) apresenta o Bilinguismo como proposta de ensino utilizada pelas escolas no intuito de permitir às crianças contato com duas línguas no contexto escolar: a Língua Portuguesa e a Libras. Considerando que a língua oral é sistematizada, e a língua de sinais é natural e específica de uma comunidade linguística, o caminho mais adequado é alfabetizar/letrar primeiro os estudantes surdos em Libras.

A autora em referência destaca dois aspectos importantes a serem respeitados: o primeiro refere-se à cultura em que a criança está inserida, pois a comunidade surda possui também uma cultura própria. Em segundo lugar, a proposta precisa ser mais que bilíngue, precisa ser bilíngue e bicultural, pois o surdo está inserido em mais de uma cultura, a surda e a ouvinte. É, portanto, um sujeito bicultural e, como tal, simultaneamente exposto a ambas as

culturas. Não podemos desconsiderar a existência da cultura surda, pois, segundo Sanchez (1993 *apud* QUADROS, 1997, p. 36), “os surdos fazem parte de uma comunidade minoritária, com valores, cultura e língua natural próprios”.

A perspectiva do Bilinguismo vem se fortalecendo no meio educacional, permitindo ao sujeito surdo a aquisição do conhecimento a partir da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, através da modalidade escrita, constituindo, assim, uma aprendizagem bilíngue. Conforme Fernandes (2003), o Bilinguismo na educação de surdos não pode ser confundido com a simples inclusão da Língua de Sinais na sala de aula ao lado da Língua Portuguesa (no caso do Brasil). O Bilinguismo, como proposta educacional, ambiciona oportunizar o quanto antes o contato do sujeito surdo com as duas línguas, objetivando criar caminhos para o desenvolvimento dos surdos. A esse respeito, Quadros (2000, p. 54) complementa: “Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil”.

A aquisição da língua permite com que o ser humano expanda sua concepção de mundo. Portanto, é necessário que a criança surda seja exposta, o mais cedo possível, a um sistema linguístico, no caso, a língua de sinais, que amplie suas possibilidades de entendimento. A capacidade humana de significação se apresenta como uma competência específica para a operação, produção e decodificação dos signos, permitindo, através dessa faculdade, a produção dos significados.

No entanto, dominar uma língua não é apenas conhecer sua forma, ou seja, sua fonologia, morfologia e sintaxe, mas é necessário que o conteúdo da língua, sua semântica e sua pragmática, também seja aprendido, para que o ser humano capte os signos, consiga produzir novos signos e efetue as combinações entre eles. Dessa forma, é fundamental propiciar à criança surda um meio de comunicação linguística fundamentado na aquisição da língua de sinais como primeira língua, a fim de que ocorra o natural desenvolvimento no que se refere a ter domínio, de fato, de um instrumental linguístico que lhe sirva para as operações mentais que envolvem mecanismos linguísticos.

Durante muitas décadas, a história da educação para surdos registra a negação da língua de sinais na sociedade, assim como nas escolas e no ambiente familiar, repercutindo na educação e na cultura surda. Diante disso, podemos dizer que o percurso histórico da educação para surdos está interligado à compreensão social e cultural do ouvinte, pois suas concepções refletem no desenvolvimento das práticas pedagógicas para os surdos.

O surdo foi constituindo-se, através dos tempos, como sujeito capaz de aprender, mas ainda busca reconhecimento da sua cultura e da sua identidade como cidadão, com direito à educação e formação profissional adequada e de qualidade. Optar por uma proposta bilíngue é reconhecer uma educação em que o surdo, além de possuir uma língua própria, possui uma língua com cultura própria traduzida visualmente. A proposta Bilíngue, portanto, configura-se como a mais adequada para o aprendiz, uma vez que assume a importância de o surdo adquirir a Libras como língua materna e, posteriormente, a Língua Portuguesa como língua adicional. Na próxima seção têm-se mais detalhes sobre esse posicionamento.

2.1 A APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO

Conforme comentado anteriormente, a educação para surdos tem sua história constituída sobre a base do Oralismo, da Comunicação total e do Bilinguismo. Nessas perspectivas, verificam-se paradigmas, teorias e conceitos acerca da aprendizagem do surdo. Independentemente da abordagem adotada na educação de alunos surdos, o principal objetivo parece ter sido o mesmo: a integração de dois mundos distintos, o mundo ouvinte e o mundo surdo.

O input linguístico do surdo e do ouvinte acontecem de formas distintas. No caso de crianças surdas filhas de pais ouvintes,³ a situação é ainda mais complexa, pois a criança surda não tem contato com a língua de sinais, não ouve, portanto, não se comunica pela língua oral. Para o surdo, que não está inserido em um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento linguístico natural, adquirir a Língua Portuguesa escrita não lhe parece acessível.

Conforme Góes (1996), a criança está inserida em relações sociais que acontecem através da linguagem desde seu nascimento. No entanto, deve-se ressaltar que a interação com as crianças surdas, obviamente, deve ser diferenciada, uma vez que o acesso à linguagem que dependa da audição acaba por tornar-se ineficaz.

Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas

³ A princípio, pais ouvintes terão contato com a Libras após o diagnóstico de surdez.

cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionais apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais (GÓES, 1996, p. 38).

Santanna (2011) reflete acerca da educação especial com base na coletânea Fundamentos da Defectologia (VIGOTSKI, 1997 *apud* GÓES, 2008), em que se encontram as discussões de Vigotsky acerca do desenvolvimento dos sujeitos com deficiência. De acordo com a autora, a palavra defectologia era utilizada para a ciência que estudava crianças surdas, cegas, não-educáveis e deficientes mentais. Santanna (2011) destaca também um olhar de Vygotsky acerca da aprendizagem destas crianças, pois ele acreditava que o grande problema suscitado pelas deficiências era de caráter social e não físico. Portanto, o defeito era estabelecido através de uma avaliação social.

Para Camillo (2008), assim como para outros especialistas da área, a educação especial, continua ligada a uma rede discursiva que tem como foco as questões da norma, uma vez que concentram seus discursos na falta, no corpo, no sujeito surdo, avaliado através de uma perspectiva clínica.

[...] questões como deficiência e normalidade, entre outros conceitos, não se resumem, não se reduzem, nem mesmo se encerram nas discussões que se dizem privilegiadas na Educação Especial ou por especialistas dessa área de saber/poder (CAMILLO, 2008, p.31).

Partindo de uma perspectiva que não entende o surdo como anormal ou deficiente, mas como um sujeito cultural e linguisticamente diferente, pretende-se destacar a importância da interação, da linguagem e da mediação na aprendizagem do sujeito aluno surdo. Ressalta-se, assim, a importância da linguagem como mediadora das interações e apropriações culturais. De acordo com Vygotsky⁴ (1998), a aprendizagem é essencial para o processo do conhecimento, implica na relação entre o sujeito que ensina e o que aprende e na relação que é estabelecida entre ambos. Considerando como pressuposto teórico o sociointeracionismo, que entende a linguagem como forma ou processo de interação, tomamos o termo interação como uma ação de construção colaborativa de conhecimentos que chega até o outro e o atinge.

⁴ Nesta pesquisa será adotada a escrita Vygotsky conforme a obra *A construção do pensamento e da linguagem* (2000), porém, em alguns momentos, outra forma de escrita poderá ser encontrada, respeitando a grafia da citação utilizada.

Para Bakhtin e Voloshinov (1999), a interação acontece pela linguagem, e em todas as relações sociais entre indivíduos organizados em sociedade. A linguagem, portanto, pode ser pensada como um dispositivo decisivo na formação dos processos mentais da criança, constituindo um fator essencial para que a criança desenvolva aspectos cognitivos, sociais e emocionais (VYGOTSKY, 1993). Dessa forma, fica evidenciada a importância do Bilinguismo, para o aprendizado do aluno surdo,⁵ que, em seu processo de aprendizagem, deve ter acesso garantido a duas línguas, à Libras, no caso de surdos brasileiros como L1, e à Língua Portuguesa escrita como L2. Assim, as instituições de ensino têm uma participação importante neste processo de aquisição e aprendizagem de línguas, uma vez que, no caso dos surdos, a escola é o único ambiente onde a criança terá acesso à Libras e à Língua Portuguesa escrita.

Vygotsky (1998, p. 54) afirma que "o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura". Pode-se afirmar que o desenvolvimento psíquico acontece a partir de atividades mediadas culturalmente. É nesse sentido que Vygotsky (1998) defende que, pela significação, é o homem quem forma, no processo de vida social, as conexões no cérebro conduzindo o seu próprio corpo. Isto significa considerar que a educação permite ao indivíduo a apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

Desse modo, pode-se entender que a mediação dá-se no campo da significação. O conceito de significação surge nos estudos de Vygotsky (1995), a partir de sua compreensão de que os instrumentos psicológicos se constituem como signos. A significação compreende, portanto, a criação e o emprego dos signos existentes na atividade prática, na realidade materializada através da linguagem. A teoria histórico-cultural defende, assim, que o conceito de mediação passa, necessariamente, pela compreensão do uso e função dos signos e instrumentos na formação das funções psicológicas superiores. É por essa razão que se afirma, em termos de desenvolvimento psíquico, que a significação torna possível ao sujeito desenvolver-se ao apropriar-se das experiências sociais através da língua.

Considerando ainda a base histórico-cultural, tem-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)⁶, que consiste na distância mediadora entre o nível atual de desenvolvimento da criança, definido pela competência presente, e o nível de

⁵ É importante ressaltar que, nesta pesquisa, o surdo não é visto como deficiente ou anormal, mas como um indivíduo surdo, pertencente a uma comunidade de experiência visual, que possui língua, cultura e identidade própria.

⁶ A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) será melhor discutida na seção 2.2 e 2.3.

desenvolvimento potencial, definido pela capacidade de solucionar problemas com o auxílio de indivíduos mais capacitados ou mediadores. Assim, a criança evolui para um nível superior de conhecimento, de aprendizado e, conseqüentemente, de desenvolvimento, ou seja, aquilo que era potencial torna-se real (ROJO, 1997).

A principal finalidade da aprendizagem é estabelecer a área de desenvolvimento potencial, na qual o aluno, através da interação com seus pares e da mediação com o professor, internaliza conceitos. A interação e a mediação são práticas que contribuem para que o desenvolvimento potencial progrida para um desenvolvimento real, adquirido e internalizado pela criança. O conceito da ZDP permite um novo viés para a prática pedagógica, possibilitando o ensino e a aprendizagem influenciados pelos processos culturais (VYGOTSKY, 1998).

Para Vygotsky (1998), o primeiro contato da criança com novas atividades deve ter a participação de um mediador. O papel de mediador é ajudar a criança a concretizar uma habilidade que ela ainda não atinge sozinha. Na escola, os mediadores são o professor e os colegas mais experientes. A criança, portanto, precisa primeiro da socialização do conhecimento para depois internalizar o conhecimento e apropriar-se dele. Tais considerações dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem global, independente de a criança ser ouvinte ou surda. No caso desta, há necessidade de contar com a língua de sinais, que propicia seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, facilita o processo de aprendizagem, serve de apoio para a leitura, escrita e compreensão (GÓES, 2000). Olhar para a aprendizagem do aluno surdo permite perceber que, para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociocultural, a interação por meio da língua que usa com colegas e professores contribui efetivamente para a qualidade de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, é importante direcionarmos o foco para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), conforme apresentado na continuidade deste texto.

2.2 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Os postulados de Vygotsky (1998), apesar de não terem como foco a surdez, permitem analisar de que forma se constitui a linguagem para crianças surdas, contribuindo para a presente pesquisa, uma vez que ultrapassam o simples uso da língua e de suas regras, enfocando a linguagem como instrumento de interação.

A teoria sociointeracionista, na qual se situa a teoria vygotskyana, postula que a educação e o desenvolvimento humano são fenômenos inseparáveis. Para Vygotsky (1998), o que faz de um indivíduo um ser humano é o agrupamento dos componentes da cultura e do meio social a que ele pertence, instituindo-o na complexa rede de relações sociais das quais participa, desde o nascimento. O sujeito aciona, enquanto integrante da sociedade, através das relações que estabelece com os demais sujeitos, as significações culturais que o tornam um sujeito social semelhante aos demais sujeitos. Dessa forma, pode-se afirmar que o desenvolvimento é, segundo Vygotsky (1998), a transformação de um ser biológico em um ser cultural.

Para Vygotsky (2000), a criança adquire a linguagem de fora pra dentro, através da interação com o outro e com a cultura que o cerca; e a linguagem não exerce apenas a função comunicativa, pois também permite ao sujeito interagir com quem o cerca e refletir sobre as ideias de sua comunidade.

Através da interação entre os sujeitos, ocorre o que Vygotsky (2000) entende como mediação. É a mediação que permite que um indivíduo desenvolva-se com o auxílio de outro sujeito em uma interação. O sujeito, por meio de um processo de formação das funções psíquicas superiores, internaliza conceitos externos. Para esse autor, a aprendizagem é um processo de construção de conhecimento que ocorre a partir da interação entre a criança e seus pares, ou com o adulto. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como já foi adiantado, é um indicador desse processo, pois se refere ao nível de desenvolvimento das atividades mediadas.

Vygotsky (1998) também se manifesta quanto à relação entre o pensamento e a fala. Inicialmente, de acordo com o autor, existe a fala exterior e ela migra para a fala interior. Acompanhando o que destaca Vygotsky, se o desenvolvimento humano ocorre do meio social para o individual, a fala exterior tem como alvo a interação com o outro, enquanto a fala interior está para o próprio sujeito, com a qual ele pode agir mentalmente.

Conforme as análises vygotskianas, a fala interior e exterior são semelhantes exatamente por seguirem caminhos contrários. Vygotsky (2005) se mostra avesso às pesquisas que estudam a palavra e o pensamento sem fazerem referência ao desenvolvimento.

A descoberta de que o significado das palavras evolui tira o estudo do pensamento e da fala de um beco sem saída. Os significados das palavras são formações dinâmicas e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona (VYGOSTKY, 2005, p. 154).

Seguindo as reflexões do autor, que também tinha como seu foco de pesquisa a aquisição da linguagem escrita, a criança vai se apropriando da gramática através da interação social. O ensino da escrita precisa considerar a criança como um ser que interage socialmente e com competências a serem ampliadas.

Dessa forma, a criança percebe a escrita como uma fase natural de seu desenvolvimento, e não como um exercício imposto de fora para dentro (VYGOTSKY, 2007). Como reforça Santanna (2011), a interação social pode ser vista como um importante recurso para o aprendizado, inclusive para o aprendizado da linguagem escrita. O nível de desenvolvimento real (NDR) e o nível de desenvolvimento proximal (NDP) são níveis de conhecimento considerados por Vygotsky (2007) como determinantes para o ensino e aprendizagem, assim como a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) é o espaço entre esses dois níveis no qual devem atuar os pares mais experientes para que a criança consiga atingir o NDR.

Os professores, ao agirem na ZDP, conseguem abranger as fases de maturação que estão em processo de formação e as que já estão completadas. O autor afirma que “o estado mental de uma criança só pode ser determinado se forem determinados seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 2007, p. 98). Assim, a aprendizagem deve acontecer na ZDP, que é o espaço entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Para Vygotsky (2000), a mediação é o elemento que permite a aprendizagem na relação construída entre o sujeito e o meio. Os processos de mediação e de interação permitem o desenvolvimento humano, através da relação comunicativa entre os parceiros sociais, constituindo novos saberes. A mediação auxilia o sujeito a internalizar conceitos externos, desenvolvendo suas funções psíquicas superiores. A ZDP, portanto, torna-se um indicador desse processo, pois refere-se ao estágio de desenvolvimento das atividades e das aprendizagens mediadas pelo professor.

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

Vygotsky (1998) acredita que, para determinar o nível de desenvolvimento mental de um aluno, não basta verificar o que ele consegue realizar individualmente, mas o que ele consegue produzir com o auxílio de outras pessoas. Segundo o autor, a ZDP determina as funções que estão em processo de desenvolvimento, que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação. As atividades propostas devem respeitar os padrões de compreensão dentro do limite de cada aprendiz, pois, muitas vezes, a criança não tem condições de realizar algumas atividades, mesmo com a interferência de seus pares ou de adultos.

Segundo Vygotsky (1998), o professor pode recorrer ao lúdico, à linguagem, à cultura e à criatividade para desafiar as crianças, criando significado para o aprendizado e contribuindo para o desenvolvimento de cada uma delas enquanto sujeito.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização de aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

O processo de aprendizagem não deve ser limitado ao que a criança aprendeu, mas deve também considerar o que ela ainda está aprendendo. Portanto, desempenhar a função de professor, considerando a ZDP, implica olhar o aluno e proporcionar recursos para que atinja um nível de conhecimento mais elevado do que já possui. Trata-se da construção do conhecimento através da interação social.

O principal objetivo da aprendizagem deve ser o de compor a área de desenvolvimento potencial, por isso:

[...] não é necessário sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso anterior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

É importante ressaltar que a ZDP não é exclusiva dos primeiros anos de aprendizagem, sendo válida para todas as idades. Ao aprender um conteúdo, o sujeito memoriza informações, as conecta com as já armazenadas, significando ou ressignificando conhecimentos. Isso quer

dizer que, ao longo do tempo, um conhecimento pode ser reconstruído, pois não depende apenas dos conteúdos adquiridos, mas também do sentido atribuído a ele.

Considerando-se um ensino mediador, e o professor como um facilitador da aprendizagem, percebem-se efeitos que se estendem mesmo após a ação do educador. As aulas planejadas, considerando as diversas formas de aprender e de armazenar memórias, tendem a uma melhor apropriação do conhecimento oferecido ao aluno, pois esses caminhos escolhidos devem levar o aprendiz à comunicação e à apropriação de conhecimento. O planejamento não deve priorizar apenas a memorização de informações, mas sim o encadeamento do conteúdo novo com o já adquirido e com as informações do cotidiano do sujeito.

Conforme Vygotsky (1998), não é possível limitar-se a um único nível de conhecimento. O autor desenvolve outro conceito, o de *Zona de Desenvolvimento Potencial*, que se remete à possibilidade de aprendizagem pela criança. Para esse enfoque, é indispensável definir, ao menos, duas etapas de desenvolvimento da criança. A primeira etapa, chamada *desenvolvimento efetivo*, tem o foco no nível de desenvolvimento das funções psicológicas obtido pela criança, o desenvolvimento real; na segunda etapa, o *desenvolvimento potencial*, que está por acontecer, o que a criança é capaz de fazer com o apoio de um mediador, ou através da imitação. Assim, o que a criança realiza no primeiro momento com o auxílio de um adulto, poderá fazê-lo de maneira individual. O sujeito, então, constrói seu conhecimento, relaciona-o com conteúdos de outras áreas e significa-o, participando, efetivamente, de seus processos de ensino e aprendizagem.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial permitiu um novo olhar para o trabalho escolar, no qual a ação do professor não é sustentada pela etapa superada, mas pela possibilidade de aprendizagem como um processo social da criança, pautado no que ela poderá aprender; tornando o professor um mediador do conhecimento socialmente construído, um facilitador do desenvolvimento intelectual da criança. O conhecimento partilhado pelo professor e pelo sujeito com quem interage implica em maior envolvimento e intercâmbio social, que oportuniza ao aprendiz interiorizar e se envolver no processo de aprendizagem de forma significativa.

Observa-se que, independente de suas concepções de língua e linguagem, é importante que os educadores as tenham claras, uma vez que estas interferem de maneira expressiva no trabalho escolar e nas interações entre aluno e professor. Tendo como pano de fundo embasamentos vygotskianos, destaca-se a relevância de práticas que pensem na língua como meio de interação social, assim como a necessidade de a Libras ser considerada a primeira

língua dos surdos, pois um ensino embasado no Bilinguismo, no qual os alunos não são submetidos a atividades de reprodução e memorização de lista de palavras isoladas de seu contexto, mas adquirem conhecimento através de interações entre seus pares, mais competentes ou iguais.

No cenário da educação de alunos surdos, frequentemente nos deparamos com professores afirmando que alunos surdos não usam adequadamente a Língua Portuguesa escrita. A limitação auditiva, certamente, é apontada como a responsável por essa inaptidão quanto a essa modalidade da língua, transferindo a responsabilidade da não aprendizagem para o aluno surdo. O processo de aprendizagem envolve professores, alunos e práticas utilizadas para o ensino de Língua Portuguesa, necessitando, portanto, de reflexão.

Em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa, o aluno ouvinte tem uma vantagem notória sobre o aluno surdo, pois apreende a língua e suas facetas no convívio diário, o que favorece sua compreensão e sua formulação de hipóteses, durante o processo de construção do conhecimento linguístico. O sujeito surdo, por sua vez, não aprende a Língua Portuguesa de forma natural, uma vez que ela é um registro escrito de uma língua oral-auditiva, e a surdez impede que sua aprendizagem aconteça de forma natural, já que não possui acesso ao *input* necessário a essa aquisição.

Em ambientes de ensino de línguas para surdos, deve ser observado se a Libras é considerada como língua materna e se o ensino de Língua Portuguesa ocorre como ensino de segunda língua. Outro aspecto importante a observar é se as interações possibilitam ao aluno compreender efetivamente o que está sendo ensinado.

Segundo a teoria sociointeracionista, o desenvolvimento cognitivo se dá através da interação em situações sociais concretas, e é facilitado quando o aprendiz recebe suporte de um interlocutor mais experiente, seja professor ou colega de aula. No caso do aluno surdo, é necessário um mediador que possa orientá-lo durante a interação, permitindo a ele relacionar os conhecimentos linguísticos da Libras e os conhecimentos linguísticos da Língua Portuguesa escrita. A partir dos conceitos vygotkianos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem e considerando o espaço escolar como agente direto nesses processos, assim como o professor, que exerce o importante papel de mediador, abordo, na próxima seção, a importância da Libras como primeira língua na educação de surdos e da Língua Portuguesa escrita, uma vez que estes interagem diariamente com um mundo ouvinte e de cultura escrita.

2.3 LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA: DEFININDO PAPÉIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

É necessário que utilizemos a Libras como referência nos processos de ensino e de aprendizagem, visto que é a língua que o surdo deve aprender desde muito cedo para interagir com o que está ao seu redor.

[...] se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua, e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (QUADROS, 1997, p. 27).

Conforme Quadros e Karnopp (2004, p. 30), “as línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem”. Os surdos possuem língua e cultura própria. A linguagem, para o surdo, também se constitui pela aquisição espontânea da sua língua materna. A Libras é uma língua natural, surgiu de forma espontânea, da necessidade da comunicação entre os surdos.

Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004) e Ferreira-Brito (1995) afirmam que as línguas de sinais são línguas naturais, utilizam a modalidade espaço-visual, que se diferencia da modalidade oral-auditiva utilizada pelas línguas orais. Dessa forma, as línguas de sinais se utilizam da visão e do espaço, enquanto as línguas orais se valem da fala e da audição. Não dependem das línguas orais em relação ao léxico e à organização interna e são sistemas linguísticos não universais. É relevante destacar ainda que, assim como as línguas faladas, as línguas de sinais variam linguisticamente.

Segundo Quadros (1997), a leitura, contemporaneamente, é vista como um importante meio para o ensino de L2, favorecendo o aprendizado de uma língua de maneira eficiente. Assim que o aluno se apropria da língua de sinais, esta exerce uma função fundamental na aquisição da leitura e da escrita, permitindo-lhe entender o significado do que lê, deixando de ser mero decodificador da escrita.

O efeito do uso da Libras na aquisição da linguagem de uma criança surda, filha de pais ouvintes também foi evidenciado em pesquisa realizada por Vieira e Pereira (2000), na qual as autoras constataram a importância do uso de sinais para o desenvolvimento do surdo.

Os surdos possuem língua e cultura própria, não devendo ser tratada apenas como facilitadora da comunicação, mas como objeto de estudo. A linguagem, para o surdo, também se constitui pela aquisição espontânea da sua língua materna. Assim como diversos autores, Muck (2009) também ressalta a importância de crianças surdas serem expostas desde cedo à língua de sinais. Como reforça a autora, a língua de sinais exerce um importante papel na constituição da identidade do surdo e no meio social em que está inserido, permitindo que ele se sinta participante de uma sociedade e uma cultura, colaborando, inclusive, no seu processo comunicativo e desenvolvimento cognitivo. De acordo com Lopes (2004), a língua de sinais é um componente mediador entre o surdo e a sociedade em que vive, através da qual ele demonstra suas capacidades de interpretação do mundo.

É importante enfatizar a necessidade de as crianças surdas dominarem primeiramente a Libras, visto que esta é a língua que são capazes de adquirir de forma natural e espontânea, utilizando o meio espaço-visual. Retomo aqui a afirmação de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos. Estes devem se apropriar de sua língua materna tanto no convívio escolar como no familiar. A aquisição precoce da língua materna permite seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Como já dito, garantir ao surdo acesso à sua própria língua é garantir, sob uma concepção bilíngue, o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Na presente pesquisa, partilhamos o que dizem Quadros (1997) e Karnopp (2004), que consideram Libras como língua materna dos surdos e recomendam que as crianças adquiram, além da Libras, a escrita da língua de sinais, possibilitando ao surdo aprender a língua e a escrita de sua comunidade para só então iniciar o processo de aquisição de Língua Portuguesa como L2. Com isso, conforme apontam as autoras, respeita-se o processo de aquisição de linguagem natural dos surdos. Porém, nem todos os especialistas da área concordam com a relevância do uso da escrita de sinais no processo de ensino e de aprendizagem.

Entendemos como oportuno indicar que a escola pesquisada ainda não utiliza a escrita de sinais no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, focando-se na Língua Portuguesa escrita. Entretanto, não nos deteremos na importância da escrita da língua de sinais, com uma de suas propostas, o *Sign Writing*⁷, uma vez que nosso estudo não se concentra na produção específica do aluno, mas no parecer descritivo que o caracteriza ao

⁷ De acordo com Stumpf (2001, p. 376), *Sign Writing* é um sistema criado, em 1974, por Valerie Sutton. Toma-se como um “sistema para representar a língua de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. É um sistema notacional de características gráficas e esquemáticas, constituído de um rico repertório de elementos de representação das principais características gestuais das línguas de sinais”. Para maiores esclarecimentos sobre esse sistema, sugerimos a leitura de Stumpf (2001).

longo do ano letivo. Conforme Quadros e Karnopp (2004), algumas pesquisas dizem que a escrita em Libras não faz parte da rotina de aprendizagem dos alunos.

Pereira (2009), entretanto, destaca que a leitura e a escrita estão entre as principais preocupações dos professores de alunos surdos, ressaltando que, atualmente, muitos professores ainda acreditam que a surdez ocasiona dificuldades na compreensão da leitura e da produção escrita destes alunos. Como diz a autora (2009, p.14):

[...] uma análise do processo de ensino da leitura e da escrita de alunos surdos leva a acreditar que muitos dos resultados insatisfatórios, obtidos com a maior parte dos alunos, não decorrem de dificuldades de lidar com os símbolos escritos, mas da falta de uma língua constituída com base na qual possam construir a escrita.

Parte-se do princípio de que a Libras deve fundamentar o aprendizado da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, pode se manifestar na escrita da pessoa surda, na concordância do texto, no uso de conectores ou preposições, assim como na escolha do tempo verbal. Segundo Quadros (1997, p. 50), “conhecer e dominar essas relações [sintáticas e semânticas/pragmáticas] e o processo de aquisição das mesmas torna-se imprescindível para se pensar no ensino de uma segunda língua para surdos”.

Para Quadros (1997), a leitura, atualmente, é vista como um recurso significativo para o ensino de L2, favorecendo o aprendizado de uma língua de maneira eficiente. Taglieber (1988 *apud* QUADROS, 1997, p. 94) destaca que “o significado da leitura não reside somente no texto, mas é *resultado de uma interação entre o leitor e o texto* [grifo do autor]”. Aluno e professor precisam trabalhar juntos, respeitando as características das línguas em questão, a fim de obterem resultados efetivos na aquisição e construção de significados linguísticos. Destaca-se, assim, a importância de profissionais qualificados, fluentes na língua de sinais, que conheçam os mecanismos da aquisição da L2, para que compreendam efetivamente as hipóteses dos alunos e o processo de aquisição da linguagem ocorra em uma proposta educacional mais ampla e significativa.

As práticas de leitura e escrita adequadas se distanciam de práticas sem significado para os alunos que exigem meras decodificações simbólicas. A leitura e a escrita devem envolver o aluno em um processo de descoberta e interação com a sociedade à qual pertence. As conseqüências de propostas educacionais anteriores refletem-se no contexto escolar do aluno surdo. Como já anunciamos brevemente, a aquisição do português escrito por crianças surdas foi baseado em metodologias utilizadas para ensinar ouvintes, e a criança surda sempre

foi colocada em contato com o português escrito. No entanto, as diferentes metodologias utilizadas não demonstraram sucesso, de acordo com Góes (1996) e Quadros (1997, 2006). Ainda de acordo com a pesquisa de Góes (2000), a maioria dos alunos surdos participantes de seu estudo indicado na obra assegurou que ler era fácil, a dificuldade estava em ler e compreender o que estava escrito. A autora afirma também que os alunos acreditavam ser mais fácil aprender a escrever de forma gramaticalmente correta do que atribuir um sentido para o texto. Conforme essa pesquisa e o que tem sido por nós observado, com certa frequência, o aluno surdo lê e não entende certas palavras, ou, ainda, pode confundi-las com outras já conhecidas, modificando, assim, o sentido da informação pretendida.

Fernandes (2003) corrobora com os dados levantados por Góes (1990), indicando que, muitas vezes, os surdos, após realizarem a leitura, não compreendem o significado do que leem. No entanto, convém ressaltar que isso não é exclusividade dos surdos. A diferença entre ambos é que o ouvinte possui um conhecimento maior da Língua Portuguesa e, em vista disso, estabelece relação de equivalência conceitual que lhe permite compreender, ao menos parcialmente, a leitura. A esse respeito, em sua pesquisa, Terzi (1995) relata que crianças ouvintes vindas de meios iletrados sustentam um comportamento semelhante ao dos alunos surdos que não percebem a troca de significado entre as palavras: as crianças ouvintes observadas cometiam erros de leitura, pulavam linhas sem perceber, mostrando não estarem envolvidas com o texto. Dessa forma, pode-se afirmar que a ausência de uma exposição maior com a comunicação escrita, tanto para crianças surdas como para crianças provenientes de meios iletrados, dificulta o desenvolvimento escolar/leitor destas crianças.

A leitura é um dos recursos que o indivíduo pode utilizar para manter-se informado e ampliar seu conhecimento nas diferentes esferas do interesse humano. O texto escrito é um importante aliado no processo de ensino e aprendizagem. A leitura de um texto é uma ferramenta na qual o professor pode apoiar-se, examinando, explorando informações e conceitos. Enfim, o texto possibilita análise e reflexão em qualquer nível de ensino. Independente da estratégia utilizada, o objetivo maior da leitura, muitas vezes, está fundamentado na habilidade de o aluno compreender o texto.

Para Koch e Elias (2007, p. 12), a concepção de leitura apresentada em um extrato dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) está de acordo com a concepção de leitura como uma atividade de produção de sentidos assim apresentada:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998 *apud* KOCH e ELIAS, 2007, p. 12).

Dessa forma, a leitura pode ser considerada um processo de construção de sentidos. É a procura de construção de significados para os textos, com o leitor buscando efetivamente a compreensão, não simplesmente decodificar o texto, mas utilizar seu conhecimento prévio para preencher possíveis lacunas deixadas pelo autor. O leitor, portanto, mediante tais ações, atinge o processo de construção de conhecimento.

Para Pereira (2009), o leitor utiliza seu conhecimento prévio na compreensão de um texto. E, conforme a autora, mediante a interação de diversos níveis de conhecimento como o linguístico, o textual e o de mundo, o leitor consegue construir o sentido do texto. Trazemos ainda palavras da autora, reforçando que:

Por virem de famílias ouvintes, na maioria das vezes as crianças surdas não participam das conversas em casa, o que resulta em empobrecimento em relação ao conhecimento. Assim, é comum que as crianças surdas cheguem à escola sem conhecimento da língua usada na escola e com muito pouco conhecimento de mundo. Convém lembrar que conhecimento linguístico e de mundo constituem o conhecimento prévio (PEREIRA, 2009, p. 26).

Considerando o contexto da educação de alunos surdos, Capovilla e Raphael (2008, p. 1509) destacam que “o processamento de leitura e escrita pelo surdo é um tema de profundo interesse, não apenas porque tais atividades envolvem grande dificuldade para o surdo e constituem um sério desafio à eficácia dos métodos de ensino tradicionais [...]”.

Quanto à motivação da leitura para alunos surdos, percebe-se que os professores, ao assumirem que esses alunos têm dificuldades cognitivas e linguísticas, proporcionam-lhes atividades simplificadas, limitadas ou as evitam. Para que esse contexto seja melhor compreendido, devemos considerar que a criança ouvinte entra na escola para ser alfabetizada, já dominando alguma(s) modalidade(s) da língua de seu país. Na maioria dos casos, a criança surda ou o adolescente surdo, por sua vez, chega às escolas com fragmentos da Língua Portuguesa escrita e daquela que deveria ser sua língua materna, a Libras. Através

de metodologias inadequadas não é possível obter um ensino de qualidade, que contemple necessidades específicas de leitura e escrita do aluno surdo, da mesma forma que não o é para um aluno ouvinte. Nesse contexto de sala de aula, independente de serem realizadas por surdos ou ouvintes, devem ser promovidas atividades que contemplem o uso de situações comunicativas no seu cotidiano.

Após indicar aqui considerações sobre aspectos diretamente ligados ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa na educação de surdos, o alvo de discussão passa a ser a avaliação desses alunos por meio de um documento escolar bastante específico: o parecer descritivo, também considerado, sob ótica bakhtiniana, o gênero parecer descritivo, que relaciona texto, linguagem e sujeito.

3 PROBLEMATIZANDO AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Pode-se afirmar que, atualmente, a realidade escolar não é a idealizada por pais e educadores. Questões como currículo, disciplina, inclusão/exclusão, avaliação e outras tantas estão sempre presentes em reuniões de professores, pais ou nos corredores das escolas. Concepções e metodologias são discutidas e avaliadas constantemente no meio educacional, a fim de contribuir para a construção e transmissão de saberes para a sociedade. Essas discussões não devem se limitar à busca de receitas prontas para resolver problemas do cotidiano de alunos e professores, mas aprofundar e problematizar entendimentos acerca de tais questões.

Avaliar faz parte do importante processo de aprendizagem tanto em língua materna, como em segunda língua, sendo um componente indispensável no processo de ensino e de aprendizagem. Enfim, discutir acerca da avaliação possibilita, entre outras reflexões, contribuir para a busca de um ensino que atenda às necessidades dos alunos, permitindo que o professor repense suas concepções e práticas de avaliação. Os métodos avaliativos sustentam a lógica do trabalho escolar, ocupando um espaço importante no processo de aprendizagem e determinante do avanço ou retenção do aluno.

São várias as concepções sobre a avaliação. Ao levantar algumas questões teóricas acerca da avaliação, pretendemos problematizar sobre como estas surgiram e com qual finalidade. A capacidade de observação, reflexão e julgamento das pessoas é importante para seu desenvolvimento pessoal e social, porém necessita ser redimensionada, principalmente, quando utilizada por professores no momento de emitir um parecer avaliativo, deve ser muito clara e não ter como único objetivo aprovar ou reprovar o aluno. Nas seções que seguem, trazemos um panorama sobre a escola e suas transformações ao longo de algumas décadas e as táticas utilizadas para concretizar suas funções sociais e educativas. Objetivamos também refletir sobre avaliação, os tipos de avaliação e acerca de norma, disciplina e exame.

3.1 TIPOS DE AVALIAÇÃO

Avaliar pressupõe clareza e conhecimento por parte do professor acerca das funções da avaliação, técnicas avaliativas, procedimentos e critérios. Pretende-se pensar acerca da avaliação, enfatizando aspectos que, além de refletirem sobre o processo, viabilizem técnicas avaliativas, aperfeiçoem métodos, estratégias e materiais que possibilitem resultados esperados tanto para o professor como para o aluno. Com esse intuito, lançaremos nosso olhar sobre tipos e concepções avaliativas.

Embora haja um consenso entre autores sobre a diversidade de conceitos que permeiam a avaliação na escola, Hoffmann (1996), Vasconcelos (2000) e Luckesi (2005), entre outros, colocam a avaliação como um dispositivo de mediação capaz de orientar o professor no processo de ensino e aprendizagem, assim como as práticas e intervenções em sala de aula, e o aluno, a compreender seu próprio processo de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) reitera a avaliação escolar como um processo mais amplo, processual e contínuo. O processo de avaliação, independente do método utilizado, acontece em todas as escolas, exercendo controle e vigilância sobre os sujeitos escolares, permitindo normalizar e controlar esses sujeitos. Ao conferir valor, qualidade, medir a aprendizagem do aluno, fazem-se avaliações que imprimem marcas nos sujeitos e os posicionam em lugares de inclusão e exclusão.

A esse respeito, Souza (1993) afirma que a avaliação pode ser percebida, através de quatro concepções avaliativas distintas: mensuração, descritiva, julgamento e negociação.

Na mensuração, não há distinção entre avaliação e medida. Os avaliadores se preocupam em elaborar instrumentos para verificar o rendimento escolar. O foco do avaliador é elaborar instrumentos que verifiquem o rendimento do aluno; testes e exames são imprescindíveis para classificar e determinar o progresso do aluno.

A avaliação descritiva originou o termo “avaliação educacional”, para a qual é indispensável descrever os sucessos e dificuldades dos alunos em relação aos objetivos a serem cumpridos. Essa avaliação pretende compreender melhor o objetivo da avaliação, diante da necessidade de descrever o sucesso ou a dificuldade do aluno.

A concepção de julgamento questiona, como o próprio nome diz, os testes e a avaliação utilizados enquanto medida. Além de medir e descrever, é necessário emitir juízo de valor. Dessa forma, o julgamento passa a ser componente essencial nesse processo avaliativo.

Na última concepção, a negociação, a avaliação é vista como um processo interativo, fundamentado num paradigma construtivista, pois substitui o modelo científico, que caracteriza e desenvolve-se a partir das preocupações relacionadas ao objetivo de avaliar nos diversos focos. Souza (1993) afirma que esse processo busca fornecer informações que permitam aos professores decidirem sobre as interferências e redirecionamentos necessários para garantir o aprendizado do aluno.

Neste sentido, Souza (1993) afirma que o alvo da avaliação é dar subsídios sobre o processo pedagógico, permitindo que os professores interfiram e façam coletivamente os ajustes necessários para que a aprendizagem do aluno aconteça efetivamente. A avaliação transforma-se, portanto, em um importante instrumento de referência e suporte a nível pedagógico e administrativo, efetivando-se através de relações compartilhadas.

Segundo Hoffmann (1996), as práticas avaliativas classificam e sentenciam. No entanto, deveriam ser problematizadas, visando questionamento e reflexão sobre a ação, portanto, uma avaliação mediadora. Esta, tem como significado fundamental conhecer e prestar atenção no aluno, ouvir seus argumentos, deixar que expresse suas ideias, propor novas e desafiadoras questões, desencadear momentos de discussões entre os alunos, oferecer oportunidades para que explorem ocasiões de desenvolvimento, buscando uma educação voltada para sua construção de conhecimento.

Para Bloom (1993), a avaliação apresenta três tipos de funções: a diagnóstica ou analítica, formativa e somativa.

Na avaliação com função diagnóstica ou analítica, utilizada ao iniciar o ano letivo, o professor verifica o conhecimento prévio dos alunos, a fim de preparar as atividades que proporcionarão novos saberes baseado nos saberes que o aluno já possui, tornando possível planejar, determinar quais competências trabalhar durante o ano e qual conteúdo. Luckesi (2003) afirma que, para que esse tipo de avaliação aconteça, é preciso que o professor a compreenda e a realize, comprometido com uma concepção pedagógica, pois esta não pode ser realizada de forma solta, isolada.

A avaliação diagnóstica é uma ferramenta que deverá estar de acordo com os conteúdos e objetivos de cada série ou ciclo, permitindo que os processos de ensino e de aprendizagem sejam possíveis e eficazes. Durante esses processos, esse tipo de avaliação contribui para que o professor identifique falhas de aprendizagem e procure recursos para solucioná-las. Observa-se, portanto, que, na avaliação diagnóstica, devem-se alcançar três objetivos: identificar o ponto de partida do aluno; verificar se está acontecendo o processo de

aprendizagem; e, ao perceber possíveis problemas, possibilitar aos alunos solucioná-los dentro do ano letivo.

A avaliação formativa é a segunda função avaliativa apresentada por Bloom (1993). É entendida como controladora, pois verifica, ao longo do ano letivo, se os alunos estão atingindo os objetivos propostos. É uma avaliação orientadora, na qual o aluno é informado sobre seus erros e acertos; motivadora, pois evita o estresse causado pelas avaliações, permite que o professor identifique as dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem, auxilia no repensar de sua prática, desde que o professor saiba o que quer avaliar e com qual finalidade.

Perrenoud (1999) faz menção a duas lógicas avaliativas: a tradicional e a formativa, ressaltando a formativa como a mais eficaz. Segundo o autor, na avaliação tradicional, as notas recebidas pelos alunos não dizem o que sabem, mas o que acontecerá até o final do ano se as notas não se modificarem. Na avaliação formativa, a avaliação se estrutura através dos procedimentos, da metodologia. No trabalho de Perrenoud (1999) encontramos uma perspectiva que se aproxima da realidade questionadora encontrada no meio dos profissionais da educação, indicando como uma prática que permite avaliar constantemente, ajudando o aluno a aprender e a desenvolver suas capacidades, assim como exige maleabilidade por parte do professor.

A última função apresentada por Bloom (1993) é a avaliação somativa, cujo papel é verificar o domínio do aluno em uma área de aprendizagem e classificá-lo conforme o nível de aproveitamento do semestre ou do ano em uma única prova, de acordo com os objetivos previamente estipulados.

Segundo Zambelli (1997), a relação ensino e avaliação pode ser vista sob dois aspectos; o unidimensional, utilizando um único meio de avaliação no fim do período, ou seja, a função somativa, responsável por certo autoritarismo na avaliação; e o multidimensional, que utiliza diversos instrumentos de avaliação, antes, durante e após o processo de ensino, unindo as funções diagnóstica, formativa e somativa, garantindo, segundo o autor, “uma postura transformadora da avaliação”, aumentando os níveis de conhecimento, dando autonomia ao aluno e respeitando o processo de ensino e de aprendizagem.

Observamos, nessa breve reflexão, que, independente do tipo de avaliação realizada, ela é sempre uma forma de medida. A forma de constituir a avaliação é diferente, porém toda a avaliação parte de uma norma, na tentativa de enquadrar o normal e o anormal. A partir do grupo ou do indivíduo é definido o que é normal ou alvo a ser alcançado e, depois, é verificado seu rendimento. Independente do registro utilizado para indicar como tal

rendimento é percebido, seja no parecer descritivo, de modo processual ou numérico, avaliação é sempre uma maneira de medir.

Os critérios de avaliação de desempenho no âmbito escolar, vêm sendo questionados por especialistas, como Vasconcellos (1992), Luckesi (2005), entre outros.

Um dos aspectos em questão são as diferenças entre avaliação e correção. Luckesi (2005), por exemplo, diferencia “examinação” de “avaliação”. Para o autor, de maneira geral, as escolas não avaliam seus alunos, realizam exames e não avaliações.

Em um primeiro momento, para um leitor desavisado, ambos os instrumentos de avaliação de desempenho são semelhantes, no entanto possuem diferenças cruciais. Os exames (LUCKESI, 2005) focam-se no desempenho final do aluno, desconsiderando seu ponto inicial; as provas são pontuais, pois se preocupam com o conhecimento do aluno somente no ato de seu exame. Além disso, os exames são classificatórios, seletivos e excludentes. Os exames são classificatórios, na medida em que classificam os alunos em aprovados ou reprovados, e seletivos ou excludentes, na medida em que os não-classificados não avançam no sistema escolar.

Luckesi (2005) sustenta que a avaliação possui características opostas às do exame. A avaliação é não-pontual, pois é pertinente tudo o que acontece ao longo do processo de avaliação, tanto anteriormente como os desdobramentos futuros. A avaliação é diagnóstica, visto que não interessa classificar o aluno em aprovado ou reprovado, mas que o mesmo efetivamente aprenda. Além disso, o autor sustenta que a avaliação é inclusiva, na medida em que busca não excluir os participantes do processo de aprendizagem. Luckesi (2005) esclarece que no processo de análise do conhecimento do aluno nas escolas, ele somente “sofre a ação” de ser avaliado, sendo um expectador ou paciente desse processo avaliativo. O aluno não participa efetivamente do seu próprio processo de aprendizagem, aguarda a opinião sobre sua tarefa, sem interferir, partilhar ou questionar. A autora destaca ainda a importância da auto-avaliação no processo de construção de conhecimento dos alunos. A auto-avaliação contribui para o desenvolvimento do ser humano em geral, não somente do aluno; uma pessoa com autocrítica é capaz de refletir sobre suas ações e repensá-las, mudar de posição ou certificar-se da escolha ou caminho a ser percorrido. A avaliação faz parte de um ritual pré-determinado; se não for apropriada, pode ser transformada em um processo que mensura, classifica e exclui.

O contexto educacional está em movimento. Ao longo dos anos, alguns paradigmas e concepções se rompem. Em vista disso, alunos e professores refletem as mudanças que ocorrem e que necessitam ocorrer. Segundo Luckesi (2005), o professor que não tem definidos quais objetivos pretende alcançar com seus alunos utiliza a avaliação como

instrumento de poder, que faz o aluno silenciar ou cumprir tarefas, ou, ainda, emprega a avaliação para cobrar conteúdos sem significado para os alunos. O professor utiliza a avaliação com função classificatória, simplesmente para aprovar, reprovar ou determinar quem é quieto, interessado, inquieto, desinteressado, bom e ruim. Assim, os professores refletem a face da escola que contribui para a exclusão. O autor alerta que esse tipo de avaliação em nada contribui para o crescimento do aluno e do professor, pois se trata de um instrumento que emperra o processo educativo.

Segundo Vasconcelos (2000), o professor precisa refletir sobre sua prática para conseguir mudar o modo de avaliar. Avaliar pressupõe compreender o processo de ensino e de aprendizagem, permite reflexões sobre a própria prática. Esse processo não pode ser entendido como julgamento, em que se verifica apenas se e o que o aluno aprendeu. O significado da avaliação é mais profundo, sem a pretensão de padronizar o comportamento do aluno, mas com a meta de criar oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, permitindo que o aluno se manifeste como um ser crítico e capaz de participar das transformações da sociedade. O autor ainda destaca que a questão básica reside na avaliação e no tipo de avaliação vigentes; o processo pode mudar, mas a avaliação precisa continuar existindo para que o professor apreenda as dificuldades dos alunos e possa garantir a construção de conhecimento. Vasconcelos (2000) sugere a avaliação como um procedimento constante na construção e produção de conhecimento do aluno e não como um momento único característico da prova.

As práticas pedagógicas contribuem diretamente para o desenvolvimento do aluno. Pode-se refletir sobre o olhar do professor que, dependendo da sua concepção, pode apenas corrigir, apenas avaliar ou corrigir e avaliar. O professor precisa ter consciência do que ele quer avaliar e utilizar a ferramenta adequada para isso, uma vez que a avaliação é um imperativo escolar. Apenas corrigindo, o professor leva em conta as respostas dadas e procura o erro, pois seu olhar está voltado para o que o aluno fez de errado. É este o pensamento que parece dominar, nesse momento, a atitude do professor. O docente que avalia atribui uma nota de acordo com o que considera correto, muitas vezes por ter muitas turmas ou por estas serem numerosas, não faz anotações e não discute com os alunos, que, por sua vez, não entendem o porquê dos registros avaliativos e ficam insatisfeitos.

O professor que corrige e avalia, por sua vez, dá um diagnóstico, entende seu aluno como sujeito de sua aprendizagem, percebe a aprendizagem como ação e reflexão, estabelece critérios e objetivos, encontra procedimentos que deixem claro ao aluno o quanto ele

contribuiu para o processo de ensino e de aprendizagem. Aluno e professor interagem a todo momento.

É importante perceber que avaliar, além de ser um procedimento complexo, requer compromisso de todo o sistema escolar, dos professores, dos alunos, da comunidade escolar; não pode ser unilateral. É necessária uma cumplicidade que vai além de ensinar e aprender. A avaliação deve permitir compreender os níveis de aprendizagem em que os alunos se encontram, para, assim, focar práticas que contribuam para preencher as lacunas existentes, na busca de melhores resultados. O papel da escola, como vemos, vai além do processo de formação de alunos e professores.

As práticas tradicionais há muito estão aprisionadas a metodologias fragmentadas e descontextualizadas. Cabe ressaltar que verdades absolutas, práticas pedagógicas engessadas nas quais prevalece a simples transmissão de conhecimentos precisam perder espaço. O foco deve estar no educando e não mais no professor. Olhar as concepções de avaliação não significa condenar ou criticar as práticas pedagógicas ou escolares, mas ressaltar a possibilidade de outras práticas e caminhos para uma avaliação coerente que reflitam também sobre as concepções de linguagem presentes na escola e assumidas pelos professores.

Considerando essas reflexões, podemos perceber que, através dos tempos e das concepções, em diversos momentos da história da educação no Brasil, avaliar se limita à realização de uma prova oral ou escrita, enfatizando o poder absoluto do professor que, através da nota ou de registros mais detalhados, determina o que o aluno sabe. Atualmente, ainda verifica-se que, na avaliação da aprendizagem escolar, realizada conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino, o conteúdo ensinado nem sempre é levado em consideração. Porém, observa-se também que se desenha uma relação de interação entre professor-aluno. Podemos observar que a educação atual abre um espaço para essa parceria, promovendo um estreitamento desta relação.

De acordo com Luckesi (1998, p. 76), “o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto da avaliação, com uma consequente decisão de ação”.

Refletir sobre tais conceitos possibilita verificar que as formas de avaliar diferem entre si, mas, se combinadas, podem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem, pois todas pretendem atingir a eficiência da avaliação. Os diferentes mecanismos avaliativos devem contribuir para a formação efetiva do aluno. Através das dúvidas, inquietações, dificuldades do aluno, o professor tem subsídios para repensar sua prática e superar fatores

que interferiram tanto na prática de ensino como no processo de aprendizagem, que permite ao aluno deixar de reproduzir e passar a produzir conhecimento.

Como já foi destacado, a relação aluno-professor é um fator que não pode ser desconsiderado dentro do processo avaliativo. As práticas avaliativas, muitas vezes, intimidam os alunos, são utilizadas para aprovar ou reprovar e, não raramente, utilizadas como forma de punição resultando no distanciamento entre esses agentes. Conforme as palavras de Freire (1996, p. 67):

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, de humildade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação.

Despertar o gosto pelo aprender através de atividades propostas em sala de aula depende da motivação do professor e do interesse do aluno. Essa interação deve resultar em construção de conhecimento; o professor, ao acompanhar as atividades dos alunos, consegue aguçar a curiosidade, incentivando e mostrando que não é o detentor do conhecimento. O processo vai além dos meios tradicionais nos quais um ensina e outro aprende, demonstra que o aluno também participa do sistema e contribui para sua própria aprendizagem.

Compartilhar experiências, ouvir seu aluno, suas ideias, problemas e sentimentos, permite que a relação aluno-professor quebre barreiras que o distanciamento causa, além de contribuir para que o professor se transforme em um mediador de conhecimento e incentivador de seu aluno. A afinidade que se estabelece entre professor e aluno depende do ambiente criado pelo professor, promovendo empatia com os alunos, refletindo, ouvindo, trocando ideias, mostrando-se capaz de conectar o seu conhecimento ao conhecimento dos alunos. Tais atitudes permitem que o professor estabeleça laços afetivos sem deixar de ser ético, crítico ou competente.

As consequências da avaliação intervêm diretamente no processo educativo e social. Diante dos avanços sociais, tecnológicos e culturais, a escola precisa repensar sua prática e reafirmar sua existência numa sociedade que busca, partindo de pressupostos interacionistas, a transformação do professor e suas concepções. As transformações dessa sociedade proporcionam o surgimento de um novo modelo educacional, envolvido com a formação de um profissional capaz de crescer através das relações sociais. Nessa perspectiva deve

prevalecer uma avaliação que se preocupa com a inclusão social, com o sucesso e permanência dos alunos nas escolas, visando a um desenvolvimento do educador e do educando, objetivando que o aluno possa interagir e transformar a sociedade.

3.2 AVALIANDO E “NORMALIZANDO”

Ao refletirmos sobre a avaliação e práticas avaliativas, percebemos o quanto a avaliação escolar é utilizada como uma ferramenta que a escola possui para controlar e formar sujeitos. A escola pode ser pensada como um instrumento que surgiu com a finalidade de organizar, ordenar, avaliar para disciplinar, todos dentro de uma mesma regra, investindo na criança para normalizar. A partir de uma norma, acredita-se que seja possível estruturar critérios e definir as pessoas.

A principal característica das técnicas de normalização consiste no fato de integrarem no corpo social a criação, a classificação e o controle sistemático das anormalidades. Dentre as técnicas, as práticas, os saberes e discursos analisados por Foucault (2004), a normalização constitui um alvo bastante importante, pois todas as sociedades têm normas segundo as quais os indivíduos interagem. O problema apontado por Foucault (2004) é que, em nossa sociedade, as normas são especificamente perigosas, uma vez que normalizam indiscriminadamente.

As mudanças ocorridas na sociedade no século XVIII e XIX modificaram estruturas de poder, denominadas por Foucault (2004) de sociedades disciplinares, encontrando seu ápice no século XX, com a percepção de eficácia maior no ato de vigiar do que no de punir. “O poder de disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 2004, p. 143).

Partindo do pressuposto de que a escola reflete as práticas sociais, percebemos a norma permeando as práticas escolares, disciplinando, controlando, normalizando os sujeitos. Na educação de surdos, estão presentes práticas de normalização quando o corpo é pensado enfocando a falta, nesse caso, na perda da audição. De acordo com Lopes (2007, p. 83), “a escola de surdos possui práticas distintas da escola especial ou da escola de ouvintes, mas o fato de ser de surdos não rompe com a função primeira de qualquer escola, que é a de disciplinar, socializar, normalizar e garantir a ordem na sociedade”.

A partir do exposto, cabe pensar sobre o que contribui para a normalização das escolas, a norma que atua não somente sobre o sujeito individualmente, mas também sobre o grupo. Lopes (2009) assegura ser possível diferenciar a norma moderna da contemporânea, sendo a moderna descrita como pré-estabelecida, supostamente estática, prevendo a normalização como objetivo. A norma contemporânea, por sua vez, é constituída de maneira instável, produzindo a normalização como processo.

A norma é constituída através da referência do coletivo para o individual, normatizando, criando normas que comparam e mensuram a sociedade. Dessa forma, a norma tem o coletivo como referência ao mesmo tempo em que destaca as particularidades dos indivíduos, classificando-os em normal e anormal.

Além da vigilância disciplinar, a normalização é um instrumento de poder. A normalização cria graus de normalidade, a fim de homogeneizar a sociedade.

De acordo com Foucault (2004), as sociedades disciplinares ficaram com a incumbência de organizar os meios de confinamento: o indivíduo circulava em um espaço fechado para outro, como da família para a escola. O poder da disciplina fabrica sujeitos, transforma indivíduos, controla, vigia, normaliza e examina. O processo de disciplinar controla os corpos e suas vontades, constituindo sujeitos. A disciplina busca aproveitar o máximo possível do tempo, organizando-o sem desperdiçá-lo. O corpo é visto como uma forma de poder, algo possível de ser manipulado, capaz de ser dominado.

A disciplina, diferente da escravidão de outras épocas, visa construir indivíduos subordinados às normas sociais, especializados e capazes de exercer diferentes funções de forma submissa. Essa disciplina cria “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2004, p. 119), controla indivíduos, adentra, permitindo novas formas de organizar a economia e a política dos corpos.

A esse respeito, Veiga-Neto (2006, p. 30) afirma que:

[...] a disciplinaridade se apresentou como o eficiente operador prático incorporado, capaz de aproximar e combinar todo um conjunto de dispositivos temporais e espaciais, ópticos e discursivos, ritualísticos e prescritivos, normatizadores e normalizadores, atitudinais e cognitivos, todos eles a serviço de instaurar um novo tipo de sociedade a que Foucault chamou de sociedade disciplinar.

A vigilância faz parte da máquina, é uma engrenagem, também entendida pelo autor como uma forma de controle permanente, um método para o exercício da disciplina.

Conforme Veiga-Neto (2006, p. 34), “A partir do século XVII a escola constituiu-se como a mais eficiente maquinaria encarregada de fabricar as subjetividades”.

A concentração das formas de disciplinar resulta no exame, que pode ser traduzido em uma forma de controlar, vigiar, classificar, corrigir e punir. Foucault (2004, p. 143) ainda afirma que “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”. O poder é estabelecido através da sanção normalizadora, o modo pelo qual o autor analisa a disciplina e demonstra que as instituições compõem seus próprios mecanismos de julgamento.

Assim, buscamos em Foucault (2004) algumas considerações acerca do exame. A escola examina constantemente, o mestre não apenas transmite, mas detém o conhecimento; através da sua organização, a escola diferencia sujeitos, julga e faz punições. Portanto, a sanção é normalizadora, uma vez que impõe regras a quem desvia de um determinado padrão, disciplina através de uma norma que permite comparar, diferenciar, homogeneizar, avaliar, julgar e punir. Combina com as técnicas de vigilância e concorda com o exame, um mecanismo de poder, um controle normalizador.

O exame, para Foucault (2004), é um conceito muito mais abrangente que um sistema de notas ou classificações. O exame é válido para todas as ciências humanas, da psiquiatria à pedagogia e ao diagnóstico clínico, passando pelo simples ato de contratação de mão-de-obra. Permeia os regimes disciplinares, é exercido discretamente, não atuando direto no indivíduo, mas o sanciona de forma implícita.

No entanto, para o autor, a mais relevante consequência do exame situa-se ao nível da individualidade do ser:

o exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados (FOUCAULT, 2004, p. 154).

Pode-se perceber o exame como um dispositivo de poder disciplinar que transita entre a vigilância e a sanção normalizadora, estabelece relações de poder e submete o sujeito como objeto de análise que o sistema controla, classifica como normal ou anormal e, por fim, normaliza. Dessa forma, constrói-se o sujeito escolar conectando formas de saber com formas de poder, o saber sobre o aluno, consentindo-se a subjetivação e a normalização desse sujeito.

A avaliação no contexto escolar merece ser discutida e redefinida, pois parece ser um aspecto problemático na prática pedagógica. As práticas escolares visam favorecer o desenvolvimento e a compreensão de mundo dos alunos; em se tratando de atividades de leitura e escrita, precisam ir além dos limites da decodificação e codificação buscando, como objetivo principal, o entendimento das atividades que envolvam produção e compreensão de textos. Uma escola estruturada de acordo com uma organização social que pensa o sujeito como saudável e disciplinado requer refletir acerca de dispositivos de normalização no contexto educacional de surdos em prol de um entendimento mais amplo sobre a avaliação.

Como o parecer descritivo de alunos surdos é o foco deste estudo, na próxima seção, serão abordadas noções bakhtinianas que tratam da relação entre o texto, a linguagem e os sujeitos, uma vez que o processo de elaboração do texto objeto desta dissertação é permeado pela relação entre sujeito “aprendente” e sujeito avaliador (o professor que elabora o parecer).

3.3 O PARECER DESCRITIVO E SUA FUNÇÃO ESCOLAR: RESULTADO DA RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS E LINGUAGEM

Partimos das noções de linguagem e de sujeito, para compreendermos como pode ser visualizada a relação entre esses sujeitos, aquele que avalia e aquele que é avaliado e, em seguida, será abordada a noção de gênero elaborada pelo filósofo russo, para, posteriormente, compreender o lugar que o gênero parecer descritivo ocupa em sua teoria.

Mikhail Bakhtin foi um dos pensadores que mais se preocupou com a forma de estudar a linguagem, a literatura e a arte, mas não esteve sozinho. Junto com Valentin Voloshinov e Pavel Medvedev, formou um grupo que passou a ser conhecido como o Círculo de Bakhtin, enxergando a linguagem não como um sistema autônomo, mas como um constante processo de interação permeado por relações dialógicas. Bakhtin é um filósofo da linguagem, e seu trabalho é respeitado na área de teoria literária, crítica literária, sociolinguística, filosofia da linguagem, análise do discurso e semiótica. A linguística bakhtiniana ultrapassa a visão de língua como sistema, pois, nessa concepção, não se pode entender a língua isoladamente, e qualquer análise linguística deve incluir fatores extralinguísticos como contexto de fala, relação do falante com o ouvinte, momento histórico etc.

Em vista disso, este subcapítulo, cuja sistematização introduz o pensamento bakhtiniano para, em seguida, delinear os conceitos de sujeito e de linguagem⁸, na concepção do autor russo, parte do pensamento de Bakhtin (2010) como suporte capaz de fundar as bases que consolidarão a posterior abordagem, ou seja, o estudo dos pareceres descritivos sobre a aprendizagem de Língua Portuguesa, em uma escola de surdos da região metropolitana de Porto Alegre.

É importante estudar a concepção de sujeito entendida por Bakhtin, uma vez que todos os envolvidos na pesquisa – professores, alunos e pesquisadora – são compreendidos como sujeitos e não apenas como geradores de dados. No entanto, sabe-se que Bakhtin não desenvolveu uma teoria do sujeito. De acordo com Teixeira (2006), sua visão a respeito dessa noção surge e se sustenta na enunciação, que é compreendida como uma atividade dialógica, em que o *eu* se instaura a partir de sua relação com o *outro*, construindo o discurso. A autora (TEIXEIRA, 2006) ainda afirma que somente por meio da inter-relação entre dialogismo e alteridade é possível entrar na questão da subjetividade em Bakhtin.

Na perspectiva bakhtiniana, o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso. Essa dialogicidade é apresentada por Bakhtin (1994) em três dimensões diferentes: um dizer que sempre se orienta para um já dito; o dizer que se orienta para a resposta possível (receptor presumido); o dizer que é internamente dialogizado, ou seja, é uma articulação de múltiplas vozes sociais, um ponto de encontro ou de confronto dessas vozes. O indivíduo se estabelece na relação dialógica com outros indivíduos, e sua consciência, que é formada através da ideologia⁹, o marca como sujeito social. O sujeito, portanto, é um ser situado, histórico, social, ideológico e responsivamente ativo, que se institui *na* e *através* da interação com os outros sujeitos, na sociedade e na história.

Segundo o Círculo de Bakhtin, o sujeito só se torna um *eu* entre outros *eus*, ou seja, só se define pela alteridade, frente ao outro, tendo em vista a situação social e histórica em que está inserido, tanto em termos de atos não discursivos como em sua construção em texto/discurso.

⁸ Os conceitos de sujeito e linguagem, pensados em perspectiva dialógica, são importantes para essa pesquisa, porque o primeiro estabelece a noção de sujeito, significativa para ilustrar que o sujeito retratado nos pareceres não é o sujeito real do mundo, mas o sujeito refletido/refratado através da ótica do professor que elabora o parecer avaliativo. O segundo, a linguagem, porque não é isento das concepções e das crenças do produtor do discurso. Basicamente, ambos os conceitos bakhtinianos foram aqui selecionados por evidenciarem que a linguagem e a caracterização dos sujeitos são, na realidade, frutos da subjetividade do professor avaliador.

⁹ Faraco (2003, p. 46) acredita ser importante esclarecer o termo ideologia, para que as concepções do Círculo não sejam incompreendidas ou entendidas erroneamente, uma vez que os estudos do Círculo de Bakhtin se voltam para um universo ideológico. Segundo o autor, ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais.

Para Bakhtin (2010, p. 320),

A relação com a palavra do outro difere radicalmente por princípio da relação com o objeto, mas sempre acompanha esta última. [...] O papel dos *outros*, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa.

O sujeito é, também, heterogêneo, visto que, perpassado pelo social, pelo discurso do outro e por diferentes formas de exterioridade, assimila diferentes vozes. O interior do sujeito é habitado por diferentes vozes sociais, em suas variadas relações harmônicas e não-harmônicas, em interação. Sinteticamente, o sujeito de que trata Bakhtin é dialógico, antropológico e heterogêneo. Em função das diferentes vozes sociais que emergem e submergem de si, é um sujeito impossibilitado de assumir a “fonte prima” de seu dizer, já que é reflexo de diferentes ditos e não ditos em situações de interação com o outro, que, por sua vez, é aquele que ratifica a existência do sujeito. O sujeito existe porque se relaciona/relaciona com o outro (BAKHTIN, 2010).

Bakhtin (1993) considera a linguagem como uma instituição ativa, responsável pela reflexão e pela refração¹⁰ de determinadas realidades, permitindo uma reciprocidade com o sujeito. Em *Marxismo e Filosofia a Linguagem* (1999), a linguagem é aprendida através da interação social contextualizada. Conseqüentemente, não há como usar a linguagem de forma não dialógica, já que o dialogismo é o princípio que trata das relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados.

Como propriedade, podemos dizer que “[...] o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado (FIORIN, 2006, p. 24)”. Independentemente de qualquer situação, os enunciados sempre serão dialógicos e irrepetíveis, e pela linguagem é que se funda a articulação entre o social e o individual, sob abordagem responsiva. A linguagem é, portanto, capaz de adquirir vida somente nas relações dialógicas que se estabelecem entre os enunciados, que carregam inúmeros conflitos axiológicos, entremeados por diferentes relações de sentido que se estabelecem entre as mais diferentes vozes discursivas sociais.

¹⁰ Para o autor, o signo linguístico é capaz de refletir e de refratar múltiplas realidades.

A linguagem, como é vivida socialmente por mais de um grupo, tem cada instância marcada por forças centrífugas – heteroglóssicas, socialmente estratificadoras – e por forças centrípetas – monoglóssicas, socialmente unificadoras. Cada uma dessas forças incorpora uma visão distinta do mundo, seu próprio senso de significados, relações e intenções (BAKHTIN, 2010). É possível dizer que o dialogismo se materializa no entremeado à multiplicidade das vozes sociais e às diferentes línguas sociais a que elas respondem. Os pontos fronteirios e de intersecção a que essas vozes se orientam são o meio ideal para o enunciado, já que favorecem o aparecimento de novas vozes sociais. Contudo, é importante ressaltar que o filósofo russo dá menos importância ao plurilinguismo¹¹ e mais à dialogização das vozes sociais, pois valoriza o encontro social das vozes e a dinâmica social que entre elas se estabelece, na qual as vozes “[...] vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou socialmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante [...] (FARACO, 2003, p. 57)”.

De acordo com as concepções de Bakhtin (2010), existe reciprocidade entre linguagem e sujeito, sendo impossível dissociar a personalidade do sujeito da língua em discurso, uma vez que sua atividade mental e suas motivações subjetivas estão na linguagem, que funda a articulação entre o social e o individual sob abordagem responsiva. Para o autor, é através da linguagem que o indivíduo se instaura como sujeito e interage com os outros e no mundo social, acreditando, também, que *se pode pensar apenas o que uma linguagem permite pensar*.

Tendo em vista a abordagem dos conceitos bakhtinianos, a linguagem precisa ser estudada dentro da sociedade, uma vez que o enunciado é formado pela situação em que a enunciação é produzida e veiculada. O enunciado é ideológico, dialógico e singular, instaura-se de maneira diferente em cada interação, por isso deve ser tomado na situação concreta da enunciação. Dessa forma, todas as questões relacionadas a uma língua não podem ser vistas como um princípio que desconsidere o interacional. Isso porque a linguagem, heterogênea por natureza, é marcada pela posição verboaxiológica do locutor e pelas inúmeras vozes que concorrem e confrontam-se nos enunciados, sendo sempre uma forma de atividade, nunca um sistema.

Como as relações entre os sujeitos estão sempre em cadeia dialógica, respondendo inegavelmente aos múltiplos ditos e não ditos marcados por cada processo de tomada de voz e

¹¹ Plurilinguismo ou heteroglossia: conceitos utilizados por Bakhtin para designar uma das formas pelas quais se materializa o dialogismo. Os conceitos aludem à realidade heterogênea da linguagem pelo prisma da multiplicidade de línguas sociais

pelas diferentes axiologias que marcam os enunciados, sejam elas centrípetas ou centrífugas, percebemos significativa relação entre os postulados de Bakhtin, as concepções e a formação do professor que atua no contexto de educação de alunos surdos. Isso ocorre porque os profissionais, sujeitos dialógicos cuja enunciação nasce marcada em mundo significado e já saturado de valores, constituem-se marcados por concepções acerca de língua, de linguagem e de surdez que determinam (positiva ou negativamente) o processo de ensino-aprendizagem e a constituição do aluno surdo como sujeito em formação, alocando-o no mundo, auxiliando-o a encontrar sua alteridade frente ao outro.

Pode-se observar que as concepções de Bakhtin, orientadas pela dialogicidade, isto é, indo além do face-a-face, atreladas ao social e tendo a significação e a axiologia como efeitos, podem expandir o entendimento do estudo acerca dos pareceres descritivos, pois temos em mente que, além dos dados gerados, os sujeitos da pesquisa estão embebidos de suas próprias concepções e ideologias, e estas certamente afetam as marcas de expressão das avaliações dos pareceres descritivos.

Na continuidade dessa reflexão pelo viés bakhtiniano, retoma-se a noção de gênero textual, para, posteriormente, discutirmos as características do parecer descritivo, em virtude de tratar-se do principal objeto de estudo desta pesquisa.

3.3.1 Gênero textual, uma noção bakhtiniana

A noção de gênero textual¹² foi renovada a partir dos estudos de Bakhtin (1993), na década de 1980, adquirindo maior importância no cenário linguístico. Para o autor, gênero discursivo remete à língua em funcionamento, isto é, às práticas concretas de uso da língua estabelecidas por sujeitos que interagem em diferentes esferas comunicativas (orais e escritas). Tais esferas são variadas e ilimitadas, já que são intrinsecamente ligadas às diferentes instâncias de circulação e de atuação dos sujeitos, o que justifica o fato de serem

¹² Nesta dissertação, adotamos as expressões "gênero discursivo" (BAKHTIN, 1999) e "gênero textual" (MARCUSCHI, 2002, 2005) como equivalentes, por acreditarmos, que ambos os teóricos abordam os gêneros como instâncias capazes de orientar a expressividade e o comportamento do enunciatador e do enunciatário frente à dada realidade. Além disso, ambos entendem os gêneros como entidades comunicativas, como fenômenos históricos conectados à vida cultural e social, favorecendo a ordenação e a estabilização das atividades comunicativas nas quais os sujeitos participam. Como o objetivo que se quer alcançar aqui com os estudos dos gêneros é compreender a relação do gênero parecer descritivo com as atividades escolares que eles organizam, acredita-se não ser relevante, neste momento, detalhar a questão entre "gênero de texto" e "gênero de discurso". A fim de explicitar tal questão, sugere-se como leitura complementar PEREIRA E RODRIGUES (2009, p. 03-04).

reflexos da diversidade das relações socioculturais dos grupos sociais. Isso significa que as esferas comunicacionais são os espaços em que o sujeito, por meio de gêneros discursivos, põe a língua em uso, sendo ilimitadas na medida em que acompanham o homem em sua necessidade de comunicar. Como exemplo, cita-se a carta, hoje fonte rara de comunicação em virtude da rápida e objetiva necessidade de comunicar exigida pelo homem moderno, exímio utilizador de e-mail e de redes sociais.

De acordo com Bakhtin (1993, p. 279), “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam de uma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...]”. Pode-se afirmar que os gêneros do discurso são os diversos textos encontrados nos diferentes espaços comunicativos. Alguns fatores socioculturais são categóricos para determinar, assim como para definir, qual gênero é mais apropriado para determinada situação de uso da língua, seja ela oral, escrita ou gestual.

Os gêneros são, portanto, “tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1993)”. Por serem enunciados de relativa estabilidade, refletem as condições específicas e as funções das esferas da atividade humana relacionadas ao uso da língua. As diversas esferas remetem-nos a um ou mais gêneros discursivos: quanto mais complexa for a esfera, mais complexo será o gênero.

Alguns gêneros se apresentam mais complexos do que outros, porém, dentro desses gêneros, residem características de outros gêneros, apresentando discursos mais simples e constitutivos da comunicação. Não há relação imediatista entre gênero primário e oralidade, sendo equivocada a interpretação de que ele estaria atrelado apenas à comunicação verbal espontânea. Dessa forma, como indica o autor:

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerando como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 1993, p. 281).

Os gêneros do discurso que predominam na sociedade se modificam, renovam-se conforme a preponderância sociocultural. Gêneros primários e secundários marcam época, podendo-se afirmar que os gêneros discursivos são “textos” que encontramos no cotidiano e

que se constituem através de padrões sociocomunicativos próprios, formados por características funcionais, enunciativas e estilísticas. O gênero do discurso é uma construção empírica em situação comunicativa, manifestando-se em incontáveis formas socialmente situadas.

Na reflexão bakhtiniana, um novo gênero simboliza um momento histórico, e as esferas sociais a marca de uma mudança, ou seja, a história das transformações da língua reflete-se nos diversos gêneros que surgem, desaparecem ou se modificam. Avaliar por pareceres é indício de que estão acontecendo mudanças na escola que busca explicitar a avaliação de maneira transparente (BAKHTIN, 1993).

Para Marcuschi (2002), o gênero não é uma entidade natural e sim um artefato cultural construído pelo ser humano. Os gêneros textuais dizem respeito a textos materializados em contextos comunicativos utilizados amplamente no cotidiano, apresentando indícios de sociointeração. De acordo com o autor, um gênero pode não ter uma propriedade, e, mesmo assim, continuar sendo aquele gênero.

De acordo com Marcuschi (2002), não existe comunicação verbal sem utilizar algum gênero, da mesma forma que é preciso o texto para se comunicar verbalmente. Os gêneros textuais contribuem para organizar e padronizar as atividades comunicativas habituais, já que são formas sociodiscursivas de ação social obrigatórias em todas as situações comunicativas, demonstrando claramente o funcionamento da língua na sociedade.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2002, p. 27).

O autor salienta, ainda, que os gêneros são maleáveis e não engessam a criatividade. Os gêneros textuais são culturalmente desenvolvidos, principalmente em suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais; e também por particularidades linguísticas e estruturais (MARCUSCHI, 2002). Essa visão exemplifica a noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, destacando sua origem funcional e interativa. A língua, portanto, é vista como uma forma de agir social e historicamente, constituindo a realidade sem cair no subjetivismo. Os gêneros textuais têm um propósito claro e determinado dentro de uma esfera

de circulação, estabelecendo-se como ação sociodiscursiva para agir sobre o mundo e o constituir.

Marcuschi (2002) postula que os gêneros textuais são determinados conforme as necessidades e objetivos dos falantes e a natureza do assunto tratado, adaptando-se ao tipo textual.

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de maia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (Marcuschi, 2002, p. 27).

Quando um gênero textual é dominado, não significa que temos domínio sobre uma forma linguística, mas sim sobre uma maneira de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais específicas. “[...] ao escolher um gênero, já se escolhe aproximadamente uma forma textual, mas a recíproca não é verdadeira (MARCUSCHI, 2005, p. 27)”. Bazerman (2005, p. 29) afirma que os gêneros surgem como “formas de comunicação reconhecíveis e auto reforçadoras”. O autor, concordando com Marcuschi (2002), afirma que as características de um gênero evoluem para atender diversos contextos e que seu surgimento está diretamente ligado às transformações de uma comunidade, podendo partir de um gênero já existente, imediatamente reestruturado, às novas necessidades dos grupos humanos.

Como exemplo, Bazerman (2005) cita o gênero “parecer descritivo”, que, segundo ele, surgiu na escola decorrente das mudanças na organização curricular, que transformaram o ensino seriado em ensino ciclado. A função principal desse gênero é registrar oficialmente o desempenho dos alunos, através de concepção formativa, justificando seu surgimento. Assim, pode-se afirmar que o surgimento do gênero textual parecer descritivo deu-se a partir da necessidade de a comunidade escolar formalizar, oficializar e registrar o desempenho dos alunos, deixando de avaliar por conceitos ou de forma numérica. Como bem sabemos, o parecer descritivo já está instituído em diferentes práticas educacionais, técnicas ou administrativas.

Conforme indicamos, este capítulo também objetiva compreender o parecer descritivo e sua real função dentro da escola, considerando, no escopo desse trabalho, uma escola de/para surdos. Após diversas buscas e reflexões sobre conceitos e objetivos que permeiam o parecer descritivo, foi possível verificar características peculiares desse gênero, partindo do

pressuposto de que o parecer descritivo é uma representação do Projeto Político Pedagógico da escola, portanto, com estrutura, linguagem e objetivo característico.

De acordo com Parecer nº 752/2005, publicado pelo Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul¹³, “a avaliação deve ser diagnóstica, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento da criança em seu processo de alfabetização de forma contínua e sistemática e expressa em Parecer Descritivo, sem a retenção do aluno”.

Considerando que esse documento deve expressar o desenvolvimento da aprendizagem da criança, para Corazza (2002), o parecer descritivo tem por finalidade informar o desenvolvimento e as dificuldades de cada aluno, sugerir melhorias, informar as famílias, assinalar os resultados parciais ou finais do processo de aprendizagem, assim como permitir que o aluno reflita sobre sua atuação e possa questionar os responsáveis, e, através dos apontamentos realizados refletir sobre sua própria aprendizagem. O parecer descritivo é visto pela autora como um relatório individual do desempenho escolar do aluno.

Hoffmann (2008) entende esse documento como um relatório de avaliação, que, diferentemente do sistema de notas e conceitos, possibilita a todos conhecer e refletir acerca do caminho particular percorrido pelo estudante, contribuindo para o acompanhamento da aprendizagem das crianças de diferentes faixas etárias. No entanto, a autora enfatiza a resistência de pais e professores que, equivocadamente, questionam os relatórios de avaliação, considerando o sistema classificatório de notas um registro mais eficiente sobre a aprendizagem dos alunos.

Hoffmann (2008, p. 90) ainda esclarece que:

O conjunto de anotações que se constitui sobre um estudante, com base em pressupostos mediadores, dinamiza e otimiza o acompanhamento individual, retirando os alunos do anonimato dos “números” e elevando-os à condição de pessoas, sujeitos de uma história única, cujo acompanhamento é papel do educador.

Para ambas as autoras, o parecer descritivo permite o acompanhamento da aprendizagem do aluno, que dá pistas de seu entendimento sobre o assunto, contribuindo, inclusive, para o professor reformule e aprimore seu planejamento, além de contribuir para uma avaliação eficiente.

Garcia (2009) reflete sobre os pareceres descritivos de séries iniciais na aprendizagem da língua materna. Segundo a autora, apesar de enunciados pelo educador, os pareceres

¹³ Disponível em: www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3157.htm. Acesso: 18 out. 2011.

trazem em si marcas de outros discursos ideológicos e sociais que, ao pretenderem homogeneizar, tornam-se excludentes. Como também destaca essa autora, os instrumentos de avaliação devem ser atividades intencionais e educativas, entrelaçadas às concepções de ensino e de aprendizagem do educador, exigindo um posicionamento profissional e crítico da avaliação, pois, ao avaliar o aluno, o educador pode avaliar seu trabalho. De acordo com sua pesquisa, os registros nos pareceres devem ser reconstruídos, a fim de contemplarem efetivamente as necessidades avaliativas dos alunos.

Garcia (2009) utilizou como fundamento as pesquisas de Cardoso (2002), Moreira (2005) e Pinheiro (2006), que mostram a relevância do estudo referente aos pareceres descritivos, constituidores de verdades assinaladas, na maioria das vezes, por um único ponto de vista, o do professor. Garcia (2009) também considerou os postulados de Kerbrat-Orecchioni (1993), que investigou expressões adjetivas avaliativas que estruturam como o discurso se constitui nos pareceres descritivos.

As pesquisas de Cardoso (2002), Moreira (2005), Pinheiro (2006) e Garcia (2009) revelam, portanto, que os pareceres descritivos são basicamente constituídos por expressões adjetivas, podendo ser classificadas, conforme Kerbrat-Orecchioni (1993), como adjetivas¹⁴ subjetivas¹⁵ avaliativas axiológicas¹⁶, ou, simplesmente, adjetivos subjetivos avaliativos.

Os efeitos do uso de determinados adjetivos potencializam a enunciação e o objetivo do enunciador frente ao que está sendo referido e contextualizado. Dessa forma, o enunciador usa expressões carregadas de valor. Sendo assim, são adjetivos axiológicos no sentido de atribuir um valor ou desvalor a coisas ou pessoas, refletindo concepções de mundo de valor cultural ou ideológico.

A utilização dos adjetivos axiológicos acarreta uma norma de avaliação duplamente relativa, conforme Kissmann (2003), que pode ser situada, de acordo com o padrão determinado para o objeto, o modelo estabelecido pelo sujeito, em função de seus sistemas de avaliação estéticos, éticos etc. Este modelo, geralmente implícito desta forma, indica que, “por trás do emprego destes adjetivos, há uma norma de avaliação definida por um consenso social ou pelos sistemas axiológicos do sujeito da enunciação” (KISSMANN, 2003, p. 75).

Nesse processo de avaliação, o sujeito se insere afetivamente no enunciado. Os adjetivos avaliativos, por sua vez, referem-se ao uso que o sujeito faz da língua ao se colocar

¹⁴ Kerbrat-Orecchioni (1993) classifica os adjetivos avaliativos em axiológicos e não-axiológicos.

¹⁵ Os adjetivos são subjetivos quando refletem um juízo de valor, que não é necessariamente consensual.

¹⁶ Axiológicas: unidades linguísticas que emitem um juízo de valor.

diante de situações que lhe exigem um juízo de valor. Os sujeitos, ao avaliarem, qualificam ou quantificam a partir de sua experiência, do interesse ou da conveniência espaço-temporal.

Os diferentes estudos aqui indicados sobre pareceres descritivos apontam resultados relacionados ao processo de avaliação subjetivo.

Na pesquisa de Cardoso (2002), o adjetivo utilizado nos pareceres descritivos refere-se à categorização do “bom” e do “mau” escolar, conforme a avaliação do professor, que produz um padrão de comportamentos, atitudes e desempenho que se formam através de valores opostos. Segundo Cardoso (2002, p. 68), os pareceres descritivos refletem “um discurso centrado em vetores positivos e negativos, no qual todo o comportamento atitudinal é referenciado pelas características de um bom ou de um mau ser-escolar”.

Moreira (2005), por exemplo, constata que o parecer descritivo é um gênero textual de caráter avaliativo que sinaliza o registro da instituição sobre o aluno. A autora busca analisar o adjetivo a partir de Kerbrat-Orecchioni (1993), procurando definir, no discurso do professor, o que é considerado aluno “bom” e “preocupante” nos pareceres descritivos.

Pinheiro (2006) constata que, além dos adjetivos presentes nos pareceres descritivos, normalmente apontavam-se questões de comportamento, sem abarcar questões de aprendizagem: essa autora identificou que, além de classificar o comportamento e afetividade de meninos e meninas, os adjetivos nem sempre estavam relacionados à aprendizagem.

De acordo com Garcia (2009), esses estudos revelaram um documento que tem a pretensão de definir “o bom e o mau aluno”, de acordo com os discursos pedagógicos encontrados nos registros analisados.

[...] nesse registro constrói-se e legitima-se um ideal de aluno que marca categoricamente o ser-escolar que foge a regras do ensinar e do aprender estabelecidas ‘pré-historicamente’: o ‘bom’ aluno é aquele que corresponde a expectativas comportamentais e cognitivas definidas pelo sistema educacional e reforçadas pelo professor (GARCIA, 2009, p. 36).

São muitas as maneiras de avaliar os alunos em relação a sua aprendizagem e desempenho. O parecer descritivo parece ser um meio a ser citado entre os mais completos, pois permite compreender o aluno de forma mais ampla, lembrando que é o reflexo das avaliações realizadas por cada professor, seja através de provas, trabalhos individuais, em grupo e outros métodos avaliativos.

Comumente, o parecer descritivo é um tipo de relatório preenchido pelo professor e entregue aos pais ao final do bimestre, trimestre ou semestre, de acordo com cada escola. Para Fröhlich (2010), como já destacaram outros autores aqui apresentados como, Corazza (2002), Moreira (2005) e Hoffmann (2008), esse documento seria o registro de uma fase final de um processo de monitoramento constante, no qual o aluno é relatado pelo professor quanto a comportamento, aprendizagem, aspectos sociais e emocionais, enfim, inúmeras considerações acerca do aluno, viabilizando a construção de estratégias normalizadoras.

Outro aspecto relevante a respeito dos pareceres descritivos parece se referir à necessidade de conhecer e enquadrar o aluno, traçar um perfil. Antes de ensinar algo ao aluno é preciso conhecer, enquadrar, classificar, identificar: conhecer este aluno está relacionado a descrever esse aluno a fim de encontrar o melhor método de educá-lo (CORAZZA, 2002).

Compreender a avaliação através do Parecer Descritivo permite problematizar esse tipo de avaliação, assim como verificar os possíveis efeitos normalizadores sobre o educando. Diante de diferentes tipos de avaliação, percebe-se o Parecer Descritivo entre os meios que permitem narrar o sujeito de acordo com informações obtidas ao longo de semanas ou meses, informações limitadas, superficiais que dizem pouco ou nada sobre o aprendizado do aluno.

No Parecer Descritivo se verifica intenção da escola em disciplinar o aluno, objetivando construir sujeitos dóceis, maleáveis. A escola, ao relatar aos pais quem são seus filhos, o que aprendem, de que forma aprendem, em qual fase do desenvolvimento se encontram, acabam por informar o quanto falta para transformar as crianças em sujeitos normais, aptos para viver em sociedade, respeitando normas e cumprindo seus direitos e deveres. Essa sociedade, como diz Corazza (2002), se autoriza a clinicar sobre o sujeito, normalizando e reabilitando patologias individuais; com algumas diferenças educou e continua educando, inclusive fabrica o “dispositivo dos Pareceres Descritivos”.

Os Pareceres constituem este conjunto de poderes e verdades curriculares que tornam visível e enunciável o que não era, sem eles. Pois, em que outro dispositivo escolar é possível tornar visíveis as causas e as origens dos delitos e, ao mesmo tempo, também explicar sua sintomatologia? Os Pareceres consistem em uma prática da vontade e do poder de disciplinar, corrigir, comparar, medir, decifrar e, também, de punir e penalizar; realizando, desta forma, uma das mais sofisticadas sínteses entre os dispositivos da jurisprudência penal e os da penalização pela norma (CORAZZA, 2002, p. 54-55).

Essa autora percebe os Pareceres como mecanismos que compõem a penalização normativa na escola, uma vez que atuam no intelecto, na vontade e no coração do sujeito.

Os Pareceres Descritivos têm sido vistos como avançados metodologicamente por pais e escola em relação aos instrumentos tidos como tradicionais, como provas e trabalhos. A esse respeito, Corazza (2002, p. 35) diz que o Parecer Descritivo tem “caráter progressista, participativo, humanizador e pleno de cidadania”.

Via de regra, os Pareceres Descritivos são um relatório ou ficha que os professores entregam aos pais ou responsáveis pelo aluno, ao término de cada período letivo.

Após as discussões explicitadas ao longo deste percurso teórico, veremos como os aspectos destacados se evidenciam nos dados investigados neste estudo. Iniciaremos os apontamentos metodológicos, que apresentam o cenário da investigação para, posteriormente, centrarmos nosso olhar na análise dos dados.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa constitui-se em um estudo de cunho qualitativo, desenvolvido durante o período de 19 de agosto a 30 de dezembro de 2010. Os dados provêm de entrevistas realizadas com professoras e com a equipe diretiva, agendadas previamente, do acesso a pareceres descritivos, observações e filmagens de momentos avaliativos dos alunos surdos, em uma escola que atende surdos, situada na região metropolitana de Porto Alegre.

Acreditamos que, de posse desses dados, é possível trazer uma importante reflexão sobre a realidade escolar de alunos surdos e sobre aspectos que envolvem a avaliação escolar desses sujeitos.

A escolha da instituição foi motivada pela experiência que tive como docente durante o estágio curricular do curso de graduação em Letras-Português, no início de 2009, seguido de contrato emergencial municipal até o final do mesmo ano letivo. Além disso, a escola em questão é uma das poucas da região metropolitana que trabalha com alunos surdos, utilizando a Libras como língua obrigatória em todos os seus setores.

Em um primeiro momento, após contato com a equipe diretiva da escola e autorização para o desenvolvimento da pesquisa, conversei com as professoras titulares das turmas (primeiro, segundo e terceiro ciclo), explicando-lhes os objetivos e a metodologia do estudo em questão. A opção por olhar os três ciclos¹⁷ teve como razão principal considerar a avaliação dos alunos surdos através dos pareceres descritivos abrangendo todo o ensino fundamental, de modo transversal.

Após a aprovação do estudo pelo *Comitê de Ética* da Unisinos¹⁸, realizou-se uma reunião em que as professoras foram informadas sobre os objetivos e a metodologia da pesquisa. Na ocasião, foi solicitada a assinatura no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE¹⁹), através do qual foi autorizado o uso do conteúdo das entrevistas, vídeos das aulas e das observações. O TCLE foi entregue às famílias pela direção da escola, que orientou e recolheu os documentos devidamente assinados, antes de a pesquisa iniciar na escola.

¹⁷ O currículo da escola está organizado em três ciclos: o primeiro ciclo compreende o primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental; o segundo ciclo compreende o quarto, quinto e sexto anos; o último ciclo compreende o sétimo, oitavo e nono anos. No sistema de ciclos, os alunos não são reprovados, caso não atinjam os conhecimentos necessários. Quando isso ocorre, são encaminhados para turmas de progressão, podendo, a qualquer tempo, dependendo de sua avaliação, ser integrados a uma turma de ano ciclo.

¹⁸ Conforme resolução 114/2010.

¹⁹ Ver ANEXO A.

Em agosto de 2010, iniciou-se o trabalho de observação e de coleta de dados na escola, com o objetivo de identificar e conhecer melhor os sujeitos da pesquisa. Primeiramente, foram realizadas entrevistas com as professoras ao mesmo tempo em que ocorriam conversas informais com a direção. Pretendeu-se traçar um paralelo com o contexto de sala de aula (forma como a língua de sinais e a escrita da língua oral são trabalhadas e como são avaliadas), os pareceres descritivos e o Projeto Político Pedagógico da escola.

Neste capítulo, descrevo o contexto de verificação e os sujeitos envolvidos na pesquisa esboçando os caminhos percorridos. O cenário a ser delineado permitirá conhecer e compreender o contexto onde se deu a pesquisa e os sujeitos participantes, assim como obter subsídios para análise e reflexão dos dados produzidos.

4.1 A ESTRUTURA ESCOLAR

A presente investigação, como já mencionado, foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental, organizada em ciclos, da região metropolitana de Porto Alegre, que atende crianças surdas, algumas com deficiências múltiplas, somando 82 alunos, no ano de 2010.

É interessante assinalar que a escola é mantida com recursos da prefeitura municipal e que, frequentemente, realiza promoções com o apoio da comunidade. O estabelecimento de ensino é pequeno, mas muito organizado; contém salas com materiais didáticos apropriados e diversificados, direcionados para surdos.

A escola, além da equipe diretiva e dos professores, conta com instrutores, monitores e uma fonoaudióloga, que atende os alunos duas vezes por semana. A fonoaudióloga, segundo a orientadora pedagógica, trabalha a oralidade e a língua de sinais com os alunos surdos. No início do ano letivo, é realizada uma triagem que determina quais alunos necessitam desse atendimento. Os alunos que demonstram “habilidade” e interesse pela oralização, assim como os que evidenciam pouco conhecimento na sua língua materna, a Libras, são convidados a participar dos encontros com a fonoaudióloga.

As salas de aula são pequenas, têm, basicamente, cinco ou seis mesas e cadeiras, um quadro negro pequeno e um armário com alguns jogos didáticos voltados ao ensino de Libras. Há também um mural ao lado do quadro negro, contendo informações das atividades realizadas pela instituição e um calendário informando a data de aniversário dos alunos. Logo acima do quadro negro está fixado o alfabeto manual de Libras e a letra correspondente na

Língua Portuguesa. Apesar do espaço físico limitado, as salas são limpas e organizadas, contêm ilustrações coloridas, cartazes de língua de sinais e um mapa do Brasil. Os alunos pareciam gostar do ambiente escolar, pois mostravam-se alegres e dispostos.

A escola oferece aos alunos uma sala de informática, uma biblioteca com um bom acervo de livros, o cantinho da leitura com tapete e almofadas e uma sala com TV, aparelho de DVD e um aparelho de som. A instituição procura manter a qualidade das salas e do material oferecido aos alunos. O laboratório era utilizado por todos, mas com horário alternado previamente combinado entre os professores.

4.2 PARTICIPANTES

O estudo contou com a participação de três professoras ouvintes e todos os seus 15 alunos: seis alunos surdos pertencentes ao ciclo I, quatro alunos surdos do ciclo II e cinco alunos do ciclo III, todos usuários da Libras. Questões como sexo, idade, condição socioeconômica aparecem discutidas na seção que trata dos informantes, principalmente por interessar ao objeto da pesquisa a realidade heterogênea do cotidiano da sala de aula.

4.2.1 Os alunos

Os alunos da escola são de bairros distantes e de cidades vizinhas. O município oferece transporte escolar para alunos de algumas localidades, que solicitam esse serviço com antecedência.

Como já foi dito, participam da pesquisa alunos dos ciclos I, II e III²⁰. Todos são filhos de pais ouvintes, possuem surdez congênita bilateral e não apresentam nenhum outro diagnóstico. Quatro informantes não tinham qualquer capacidade auditiva, e dois alunos pronunciavam algumas palavras aprendidas com auxílio da fonoaudióloga da escola. Todos os alunos possuem conhecimento de Libras, adquirido basicamente na escola, uma vez que, em casa, a maioria deles se comunica por uma linguagem gestual desenvolvida pela própria

²⁰ Cabe ressaltar que não foram observados todos os anos de cada ciclo, objetivando manter a homogeneidade surda da pesquisa, pois os demais grupos tinham alunos surdos-cegos, surdos-cadeirantes e surdos com laudo de atraso cognitivo.

família. Esses estudantes, na sua maioria, são oriundos de famílias de baixa renda, alguns recebiam auxílio financeiro do governo federal.

Segundo a direção da instituição, muitos alunos chegavam à escola sem agasalho, alimentação e material escolar. Essa condição, somada ao fato de que provêm de famílias que não aceitam a língua de sinais, dificulta a comunicação e o contato familiar com a escola. As famílias buscam, na grande maioria, o apagamento da diferença de seus filhos e sua normalização. Essa postura resulta em um alto índice de falta às aulas e pouco, ou nenhum, envolvimento das famílias nas atividades escolares.

Os informantes do primeiro ciclo são seis alunos do terceiro ano. A turma era composta por cinco meninos e uma menina, com idades entre 8 e 11 anos. A partir das observações realizadas para a pesquisa, foi possível perceber que o grupo era unido e mostrava interesse nas atividades propostas, inclusive ajudando uns aos outros durante as atividades.

A turma observada no segundo ciclo era formada por quatro alunos do segundo ano, dois meninos e duas meninas. A idade dos alunos ficava entre 11 e 13 anos. A partir das observações e do relato da professora, foi verificado que os alunos dessa turma eram dispersos, mas realizavam as atividades propostas.

No terceiro ciclo, o grupo era composto por cinco alunos do segundo ano, três meninos e duas meninas. Os alunos tinham entre 15 e 18 anos, eram bastante unidos e buscavam relacionar a Libras e a língua em estudo. Um fato que demonstra essa união é a preocupação dos próprios alunos em questionar se os colegas compreenderam o assunto abordado. Durante as observações e coletas de dados, em diferentes momentos, alguns colegas interrompia a professora e se voltavam ao grupo questionando se estavam compreendendo o assunto, fazendo comparações entre a Libras e a Língua Portuguesa.

4.2.2 As professoras

Em entrevista individual com as docentes de Língua Portuguesa de cada ciclo, foi possível conhecer um pouco mais sobre o perfil das professoras e suas concepções pedagógicas e linguísticas. Nesse contexto, contamos com a professora Ana, responsável pelo ciclo I, a professora Beatriz, representando o ciclo II, e a professora Cláudia, no ciclo III.

Em conversa individual com as docentes de Língua Portuguesa de cada ciclo, foi possível conhecer um pouco mais sobre o perfil das professoras e suas concepções pedagógicas e linguísticas. A fim de preservar a identidade das profissionais, utilizam-se nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente, que permitem olhar as professoras não como simples sujeitos de pesquisa, mas como sujeitos sociais. Nesse contexto, contamos com a professora Ana, responsável pelo ciclo I, a professora Beatriz, representando o ciclo II, e a professora Cláudia, no ciclo III.

As entrevistas foram realizadas na escola e gravadas em vídeo, para garantir qualidade na transcrição das mesmas. O objetivo dos questionamentos era identificar as concepções dos envolvidos no processo de avaliação no que diz respeito à língua, à linguagem, à surdez, ao ensino de línguas etc. Uma vez que tais entendimentos refletem na prática em sala de aula, as entrevistas pretenderam, também, conhecer melhor os profissionais, seu tempo de escola, de formação e de domínio da Libras, a fim de saber mais sobre o cenário dos processos de ensino e de aprendizagem no qual os alunos estão inseridos.

A professora Ana era responsável pelo segundo ano do ciclo I, estava na escola há sete anos, cursou Magistério, capacitação em Deficiência Auditiva, em um centro Universitário da região metropolitana de Porto Alegre, e, naquele momento, fazia Licenciatura em Matemática e alguns cursos de Libras. A professora afirmou que seus alunos ainda estavam no início do processo de leitura e escrita: “a construção de frases acontece de forma autônoma e a construção de textos acontece coletivamente”.

A professora Beatriz atendia o terceiro ano do ciclo II. É graduada em Pedagogia, cursava licenciatura em Educação Artística, na mesma instituição em que fora graduada, e é intérprete da Língua de Sinais. A professora já estava há 10 anos na escola observada e, no período noturno, atuava como intérprete em outra escola do município. Da mesma forma que a professora Ana, investia em produções textuais coletivas.

A professora Cláudia era responsável pelo segundo ano do ciclo III, com graduação em Letras Português/Inglês e especialista em Educação Especial. A docente estava há quinze anos na escola e atuava como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial em uma faculdade da região.

Durante a conversa, as três profissionais consideraram-se fluentes na língua de sinais, afirmando ter uma boa comunicação com seus alunos. Aqui vale retomar as concepções de Quadros (1997) e de Lopes (2007), que evidenciam a importância de um ensino bilíngue e bicultural na educação de alunos surdos. O professor que possui formação adequada possibilita o acesso do aluno a conhecimentos metalinguísticos e gramaticais, permitindo,

além da informação cultural, subsídios para a aprendizagem da língua materna (L1), assim como da segunda língua (L2).

Como dito, a realização das entrevistas com as professoras permitiu um encadeamento entre as suas concepções de Libras, da Língua Portuguesa escrita e o papel dessas duas línguas no contexto escolar, o que se reflete nas práticas desenvolvidas em sala de aula. De acordo com Bakhtin (2010), que traz em sua perspectiva o dialogismo como um princípio constitutivo da linguagem, que se institui na e através da interação, é possível compreender que, nas respostas curtas e objetivas das professoras, ao serem questionadas em relação às suas concepções de língua, linguagem e surdez, havia uma preocupação visível em relação às impressões que estas poderiam causar. Embora tenham sido entrevistadas separadamente, todas pareciam querer passar rapidamente por essas questões, mostrando-se, a meu ver, pouco à vontade para conversar sobre esses conceitos.

Concordamos com Muck (2009), ao ressaltar a importância da concepção dos professores, pois estas se manifestam nas atividades propostas em sala de aula. Quando as professoras da pesquisa foram questionadas sobre o conhecimento da Libras e a sua importância na educação dos surdos, percebemos que estas demonstraram conhecer as concepções do Bilinguismo, no entanto, na prática em sala de aula, era perceptível o uso da Libras como uma ferramenta para o aprendizado de Língua Portuguesa, e não como um sistema linguístico próprio do surdo responsável pela sua inclusão social.

4.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada a partir da transcrição das entrevistas realizadas com as professoras, das filmagens feitas nas aulas de Língua Portuguesa e da apreciação dos pareceres descritivos dos alunos surdos nos três ciclos observados. Após esse levantamento, foram considerados os dados mais recorrentes e relevantes tendo em vista a investigação sobre o papel que a Libras e a Língua Portuguesa desempenham em sala de aula, partindo do discurso das professoras e de suas concepções, principalmente a respeito de avaliação, surdez, Libras e Língua Portuguesa.

Visando a uma apresentação mais didática, inicio com informações e reflexões sobre as aulas observadas, destacando algumas produções dos alunos, para, posteriormente, abordar os pareceres descritivos, que, como documento escolar, deve registrar as percepções da

professora em relação ao desempenho do aluno durante o período letivo, normalmente a cada trimestre.

4.4 AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

As observações que direcionaram esta pesquisa aconteciam quinzenalmente, sempre às segundas-feiras e quartas-feiras, no turno da manhã, e, às sextas-feiras, no turno da tarde totalizando 34 aulas observadas. Estas objetivaram acompanhar o processo de avaliação dos alunos, priorizando momentos de trabalho em grupo e provas.

Em sala de aula, observei a interação da docente com os alunos surdos, o emprego da Libras e da Língua Portuguesa (oral e escrita) nas atividades em sala de aula, o tipo de tarefa proposta às turmas e como essas atividades eram avaliadas. Embora ciente de que a filmagem poderia alterar a rotina de sala de aula, utilizei este recurso visando descrever com maior exatidão o contexto escolar que envolve os alunos surdos. Acreditamos que a filmagem ainda é o melhor recurso a ser utilizado, pois garante qualidade e fidelidade na posterior transcrição dos dados, principalmente por serem alunos surdos que utilizam a Libras, uma língua gestual-visual.

Durante minhas observações, portanto, verifiquei momentos de envolvimento e empenho por parte de professoras e alunos, porém presenciei também o desinteresse dos alunos pelas atividades de produção escrita e certo desânimo por parte das docentes.

Qualquer aluno que não tem a leitura como hábito, conseqüentemente, mostra uma produção escrita menos produtiva. Em vista disso, quando, em uma aula de Língua Portuguesa, é convidado para produzir textos, sem que ocorra uma pré-leitura que lhe forneça informações, ele escreve pouco ou não escreve.

Durante as observações das aulas de Língua Portuguesa, percebi o uso da língua de sinais. Entretanto, muitas vezes, a mesma era utilizada em conjunto com a fala. Ora, se os alunos são surdos, por que razão valer-se da fala? Em que medida a fala contribui para o entendimento dos alunos? Parece prevalecer, neste caso, um pressuposto do ensino que visa à Comunicação Total, em detrimento do que se deseja em uma abordagem bilíngue e bicultural.

Diante dos dados observados, há muito a refletir acerca das avaliações e dos envolvidos nesse processo. Por isso, a fim de melhor organizar os dados coletados nas gravações, anotações e entrevistas com as docentes, as produções estão agrupadas de acordo

com seus respectivos ciclos, na sequência deste trabalho. Assim, foi selecionada uma atividade de cada ciclo para melhor ilustrar a descrição das aulas observadas. As atividades foram escolhidas pelo direcionamento a uma atividade de produção textual, individuais e em dupla, pelo interesse demonstrado pelos alunos, por terem sido filmadas na íntegra e por representarem a maioria das práticas observadas. Cada produção virá acompanhada de reflexão sobre aspectos que consideramos relevantes sobre as atividades desenvolvidas e, oportunamente, conectada com comentários das docentes obtidos durante as entrevistas.

4.4.1 A aula do ciclo I

A professora iniciou a aula comentando com os alunos como foi o final de semana. Depois disso, chamou, aleatoriamente, os alunos à frente do quadro para, em Libras, falarem aos colegas sobre isso. Os alunos relataram os acontecimentos sem maiores dificuldades ou constrangimentos. Em seguida, a professora solicitou que registrassem, no caderno, o que contaram aos colegas. Durante a escrita, questionaram se a palavra estava certa, se estava faltando algo, e a professora observou que eles não estavam utilizando pronomes e artigos. A docente, então, explicou a diferença entre a estrutura da Libras e da Língua Portuguesa, explicando que, ao empregar a língua de sinais, essas classes não são usadas, mas, em Língua Portuguesa escrita, é necessário utilizá-las.

A constante comparação entre a Libras e a Língua Portuguesa escrita é condizente com a fala da docente na entrevista. Ao ser questionada quanto à necessidade da aprendizagem de Libras antes da Língua Portuguesa escrita, ressaltou que “uma língua é extensão da outra. Eles têm que aprender a Libras para depois aprender o Português”. Este posicionamento evidencia a concepção da professora Ana de que a Libras é a língua materna dos surdos, e é nessa língua que eles organizam o pensamento. Dessa forma, a Língua Portuguesa escrita deve ser abordada como segunda língua.

Na medida em que terminavam seus registros, os alunos chamavam a professora para que verificasse e corrigisse a atividade. A Figura 1 revela um pouco do que foi produzido no primeiro momento do registro da tarefa sobre o fim de semana.

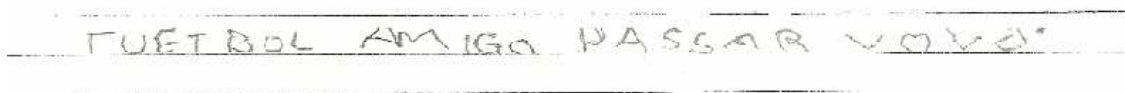


Figura 1: Exemplo de produção textual do Ciclo I

Observamos que, apesar de a frase do aluno não explicitar todos os elementos da sentença em Língua Portuguesa, o texto está coeso, pois podemos compreender que o sujeito da frase jogou futebol e passou com a sua avó. A respeito da coesão, Koch e Elias (2007) ressaltam que é uma propriedade do texto que não está explícita no texto, ou seja, não é possível destacá-la ou sublinhá-la, mas ela se apresenta através do conjunto do texto. Dessa forma, o texto constitui-se como resultado da interação entre o leitor e o texto atribuindo sentido ao que está escrito.

As produções textuais de alunos surdos devem ser compreendidas e avaliadas como produto do conhecimento de alunos aprendizes de Língua Portuguesa como língua adicional. O fato de a produção dos alunos mostrar coesão é motivo para que a atividade proposta seja considerada satisfatória, uma vez que demonstra que os conhecimentos da estrutura da língua adicional estão sendo adquiridos.

O aluno, por meio da Libras, perguntou à professora o que estava faltando na sua produção (Figura 1). Quando outro colega solicitou a presença da professora, ele seguiu sua escrita. Parecia confuso: parava, pensava e continuava sua tarefa. A versão final foi construída pelo aluno, após a leitura da primeira versão pela professora, apoiada em questões que a professora sinalizou para ele. A primeira questão foi: “Quem jogou futebol com o amigo?”; a fim de que o aluno percebesse a ausência do pronome “eu” na frase. Sabemos que esse pronome não é obrigatório para a adequada compreensão da frase, pois é possível perceber a primeira pessoa do singular pela conjugação do verbo. Conforme Brito (1993), assim como na Língua Portuguesa, a pessoa surda, ao conversar, pode omitir o pronome, pois o contexto permite que as pessoas reconheçam a qual das pessoas o verbo está relacionado. A Libras tem um sistema pronominal próprio, viso-espacial que, embora não possua marca para o gênero masculino ou feminino, representa as pessoas do discurso. Isso também acontece com os pronomes pessoais, com os demonstrativos, possessivos ou interrogativos. No entanto, essa marcação é entendida como necessária na escrita da Língua Portuguesa, para que os alunos se habituem a usá-la e percebam as diferenças entre as línguas.

A seguir, a professora questionou se “brincar” ou “jogar” seria o verbo mais apropriado para ser utilizado com a palavra “futebol”, a fim de demonstrar que determinados

substantivos são adequados a determinados verbos e que, em sua frase, estava faltando um verbo. A partir disso, o aluno optou por pelo verbo “jogar”, no entanto a adequada conjugação foi soletrada pela professora. Na sequência, a professora, sabendo que, na Libras, não existe a marcação de plural no próprio substantivo, questionou o aluno sobre quantos amigos estavam jogando futebol. Como o aluno respondeu que eram dois amigos, a professora perguntou sobre o que faltava em sua frase para indicar que se tratava de mais de um amigo. A partir dessa pergunta, o aluno percebeu que havia esquecido a letra “S”, a marca de plural neste caso.

A seguir, a docente interrogou se o verbo que ele pretendia escrever era “passar” ou “passear”, mostrando em Libras os dois sinais. O aluno identificou que a palavra era “passear”, e ela mostrou que a letra “E” estava faltando. Por fim, indicou ao aluno que, em sua frase, era necessária a preposição “com” como complemento para “vovó”: como o aluno alegou que não sabia escrever a palavra, a professora soletrou. Além disso, a docente questionou o aluno para saber de que forma ele foi passear com sua avó. A fim de responder a isso, o aluno executou o sinal de “carro”, e a professora pediu que escrevesse a palavra, lembrando-o de que, antes da palavra, na frase, era necessária a preposição “de”.

Em síntese, a docente examinou a tarefa, apontou alterações e solicitou que o aluno reescrevesse o texto baseado em seus apontamentos. Ao mostrar a versão final, ela elogiou a escrita, a fim de incentivar a produção, e propôs que a atividade fosse ilustrada. A professora apontou alguns equívocos de escrita, comentou (individualmente) com os alunos, mas não os assinalou no caderno. Ao ser questionada por mim a esse respeito, afirmou que não aponta tais casos, pois acredita que pode desmotivá-los para a escrita. O aluno reescrevia a frase e tornava a mostrar para a professora, que reconstruía a frase, palavra por palavra, também de acordo com o desenho do aluno, conforme a Figura 2.

FU JOGUEI FUTEBOL COM 25 AMIGOS
E FUI PASSEAR DE CARRO COM A VOVÓ

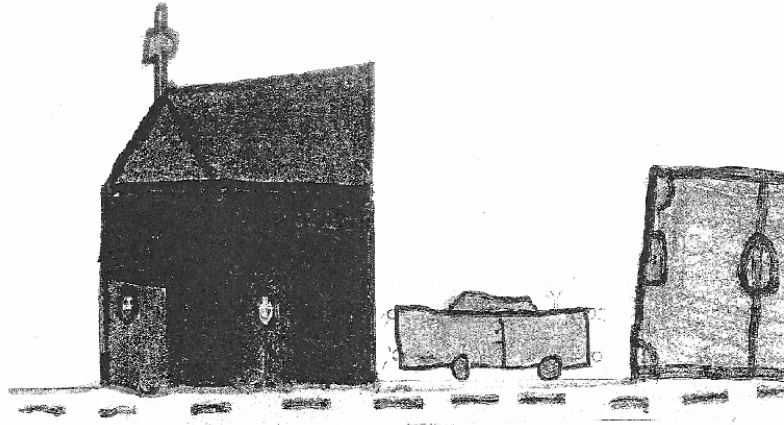


Figura 2: Reescrita e ilustração da produção textual do primeiro ciclo

Durante a atividade de produção, a professora foi constantemente questionada por todos os alunos. É possível observar a diferença entre a escrita (Figura 1) e a reescrita (Figura 2); a frase foi sendo modificada conforme os questionamentos do aluno e a interferência da professora. Esse processo pode ser explicitado por meio de postulados vygotskyanos, uma vez que o desenvolvimento humano é compreendido através de trocas recíprocas, que ocorrem ao longo da vida, entre o indivíduo e o ambiente em que se encontra, interagindo mutuamente. As trocas entre professor e aluno são parte da experiência humana, que resulta em conhecimento do outro e em conhecimentos construídos com o outro. Nessa interação, a produção textual vai tomando diversos formatos e alcança o alvo desejado pela professora.

No final do dia, a professora recolheu os cadernos, colocou um visto e um adesivo colorido na última atividade desenvolvida naquele dia. Convém salientar que as produções individuais chegaram a duas ou três linhas, de modo semelhante ao que vemos na produção final da Figura 2; as produções coletivas eram mais extensas, escritas pela professora em um cartaz, com a contribuição do grupo, e fixadas por alguns dias na sala.

4.4.2 As aulas do ciclo II

Esta atividade foi desenvolvida em duplas pelos alunos C. e B., que deveriam escrever um texto baseado em uma sequência de quadrinhos dada pela professora em sala de aula.

Antes de entregar a atividade, a professora sinalizou uma história em quadrinhos, depois deixou os alunos folhearem a revista que continha a história e, a seguir, solicitou que os alunos formassem duplas e criassem sua própria história em quadrinhos. A Figura 3 exemplifica a atividade proposta.

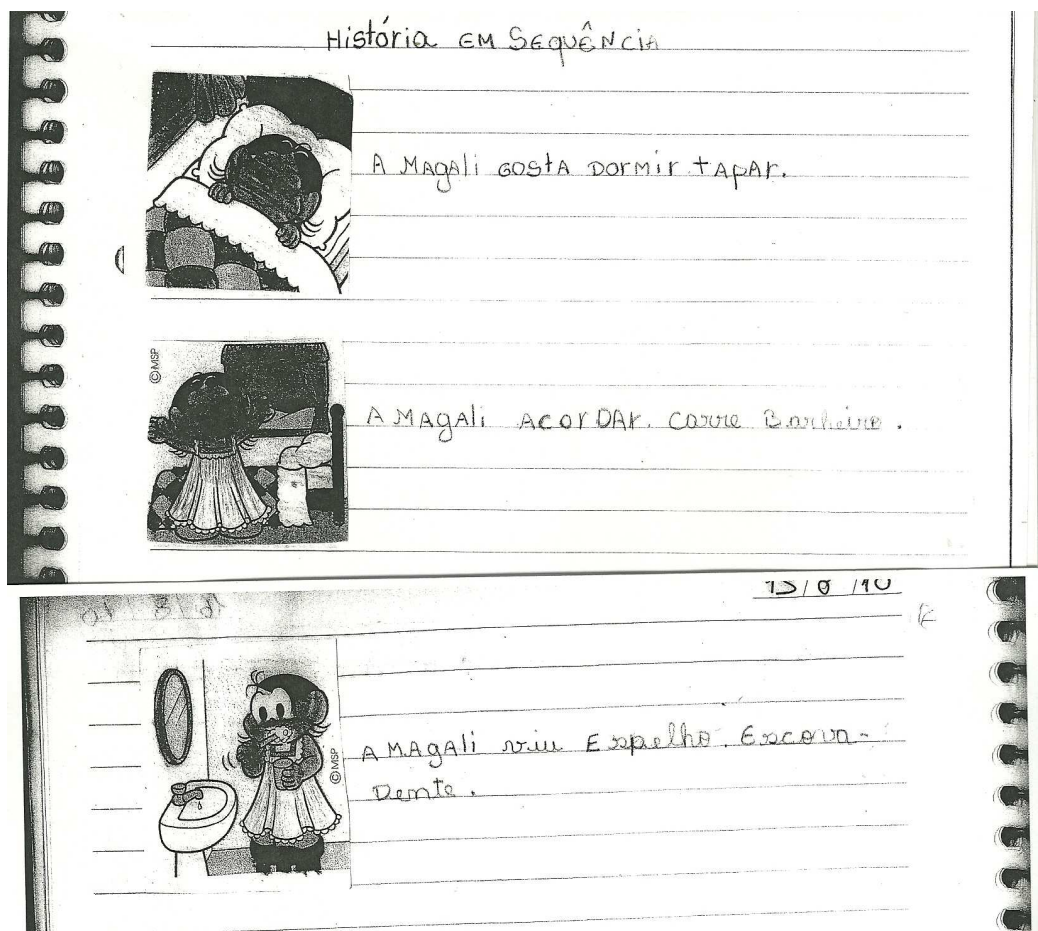


Figura 3: Exemplo de produção textual do ciclo II

Como vemos na figura, a dupla conseguiu imprimir uma sequência lógica ao texto, permitindo que os leitores compreendam a história adequadamente.

No decorrer da realização dessa tarefa, verifiquei que a professora somente acompanhou se as duplas haviam, ou não, realizado a atividade proposta, sem fazer qualquer tipo de avaliação a respeito do texto produzido. Cabe ressaltar que nem todas as atividades de produção textual realizadas em sala de aula devem ser de cunho avaliativo, algumas podem ter outros objetivos. Percebe-se, através do texto, que a referida dupla conseguiu organizar uma história coerente com as imagens apresentadas nos quadrinhos. Contudo, ao observar a atividade, criei algumas expectativas, em relação a conteúdos que poderiam ter sido trabalhados pela professora, para que os alunos refletissem e, através da reescrita do texto, tivessem a oportunidade de investir mais no uso da Língua Portuguesa.

Poderia, por exemplo, ser explorado o uso do verbo, uma vez que, na semana anterior, o grupo trabalhou com listas de verbos de maneira descontextualizada. Como os discentes demonstraram interesse pela atividade proposta pela professora, penso ser importante aproveitar estes momentos mesmo que, para isso, seja necessário adaptar os objetivos planejados para a aula.

Essas atividades em duplas, solicitadas pela professora, possibilitam que os alunos realizem constantes trocas de conhecimento a respeito da língua, quando se percebe a ocorrência de andamentos. Este processo pode ser entendido como uma ajuda prestada por um par mais competente em uma interação, a fim de que o menos competente se desenvolva e, finalmente, assuma uma posição mais autônoma. De acordo com Donato (1994), o andamento é um processo colaborativo que permite ao interlocutor, através de suportes interacionais, realizar uma tarefa que, de outra forma, não seria capaz.

Donato (1994), em sua pesquisa, considerou os seis passos do andamento organizados por Wood, Bruner e Ross (1976) a fim de verificar se os adultos, em determinado momento de aprendizagem, eram capazes de oferecer suporte aos seus pares através da interação em sala de aula de Língua Francesa.

Para Donato (1994), a aprendizagem nesse formato está relacionada à teoria sociocultural e, automaticamente, esboça um processo colaborativo, em que a produção de conhecimento, ou a busca dele, é configurada por etapas de co-construção, colaboração e cooperação entre os indivíduos envolvidos na atividade. Dagostim (2009), em pesquisa que identificou as etapas do andamento na interação com alunos surdos em sala de aula, verificou que esses aprendizes que trabalham em conjunto alcançam um nível de desempenho mais elevado em virtude das trocas efetuadas entre os pares. Nessa atividade desenvolvida em dupla, ilustrada pela Figura 3, evidencia-se que a interação entre os alunos é uma

demonstração de andaimento coletivo²¹, ou seja, o conhecimento foi construído pelos próprios aprendizes.

4.4.3 A aula do ciclo III

Inicialmente, a professora entregou aos alunos uma folha e explicou a atividade (conforme Figura 4). Após os alunos terem localizado todas as palavras, trabalhou o sinal e o significado de cada uma. A seguir, solicitou que escrevessem um texto com as palavras encontradas. Na medida em que os alunos terminavam de escrever, dirigiam-se até a mesa da professora para que, juntos, efetuassem a correção do texto. Antes de iniciar a correção, a professora solicitou que os alunos contassem para o grande grupo sinalizando a história e, após, efetuava as correções no texto individualmente.

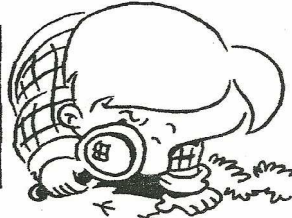
²¹ De acordo com Dagostim (2009), no andaimento, os mediadores são os professores e os colegas mais experientes. A teoria do andaimento coletivo, desenvolvida por Donato (1994) e derivada da ZDP, sugere que o próprio aprendiz assuma o papel de mediador, mesmo se encontrando, aparentemente, no mesmo nível do colega.

A Figura 4 ilustra os registros de um dos alunos da turma.

DECIFRANDO CÓDIGOS


Observe o quadro abaixo.

1- TRO	6- FAN	11- GRI
2- MI	7- CAS	12- ME
3- A	8- TAS	13- GOS
4- VÃO	9- DO	14- TE
5- TOS	10- MA	15- LO



De acordo com o quadro, substitua os números pelas sílabas e escreva as palavras ao lado.

1 - 4	TROVÃO
6 - 8 - 10	FANTASMA
7 - 14 - 15	CASTELO
3 - 2 - 13	AMIGOS
11 - 5	GRITOS
12 - 9	MEIO



Agora, escreva um pequeno texto usando as palavras encontradas.

Os amigos ~~tem~~ ^{tem} MUITOS MEDO ESTÃO ~~du~~ ^{du} COMO MUITO MEDO QUE VEM O TROVÃO. AMIGO: VAI OU NÃO? VAI ter FANTASMA ~~i~~ NÃO OU SIM? O AMIGOS vai ter TROVÃO. GOSTO MUITO DE CASTELO COM GRITOS.

Figura 4: Exemplo de produção textual do terceiro ciclo

Convém salientar que a correção do texto foi realizada pela professora com o aluno e não baseada nas inferências que ela poderia vir a fazer sobre o texto. No entanto, suas anotações foram feitas sobre o texto original, não oportunizando que o aluno realizasse a reescrita do mesmo e comparasse as duas versões. Essa ação da professora remete-nos a Rego (1995), que destaca a importância do papel do professor como mediador do conhecimento, sem apenas apontar os aspectos negativos e positivos das produções. Essa atitude se evidencia nessa docente, por verificar o texto com a presença do aluno, auxiliando ambos, na compreensão do texto.

Acompanhando a intervenção da professora, percebemos que ela apontou diversos artigos ausentes no texto, além de incluir algumas preposições. Como o artigo não é utilizado na língua de sinais, e a preposição está implícita no sinal, ambas as classes gramaticais são

pouco utilizadas na Libras e tais usos na escrita de surdos são frequentes. Além disso, a pontuação foi corrigida pela professora, que incluiu um ponto de interrogação e dois pontos no texto. Em Libras, a expressão facial corresponde às entoações que podem ter correspondência com a pontuação. Podemos dizer que se considera nessas ações de correção a Libras como língua materna e a Língua Portuguesa como língua adicional, enfatizando que as duas línguas possuem estrutura e regras diferenciadas. Ao ser questionada sobre como avalia o texto do aluno surdo, a professora afirmou: “*Observo a capacidade de organização lógica, sem valorizar excessivamente as regras gramaticais*”. Se “capacidade de organização lógica” remete à consideração pelo que o aluno é capaz de compreender na tarefa que realiza, pode-se pensar que a língua do aluno seja valorizada pela docente. Entretanto, pelas marcas de correção presentes no texto da Figura 4, a professora parece priorizar aspectos gramaticais da Língua Portuguesa, o que não revela, a princípio, uma preocupação com coerência ou capacidade de os alunos expressarem suas ideias de forma lógica.

O texto analisado demonstra como alunos surdos estruturam a Língua Portuguesa escrita de maneira que o texto se torne coerente ao leitor. Mesmo após as alterações efetuadas pela professora, com o emprego de elementos que auxiliam na coerência do texto, como artigos e preposições, a produção textual evidencia aspectos da Libras: embora com a ausência de elementos coesivos, existe uma relação semântica coerente. O texto é compreensível dentro da situação comunicativa.

A escrita deve ser compreendida como um meio de interação social, pois, no convívio social ou familiar, a criança surda (e ouvinte!) vivencia diferentes usos da escrita, dos quais participa direta ou indiretamente. O conhecimento da criança deve ser valorizado dentro do contexto escolar e solidificado através de práticas que possibilitem acesso a diferentes formas de leitura e escrita.

As observações realizadas em cada ciclo permitem ao leitor uma reflexão sobre o cenário dos alunos surdos da escola alvo deste estudo, contribuindo para a compreensão do processo de produção textual no Ensino Fundamental, além de verificar como os professores de Língua Portuguesa lidam com os registros desse produto escolar.

Cabe salientar que, embora as três turmas sejam compostas por alunos surdos, as três professoras falavam enquanto sinalizavam, salvo alguns momentos, caracterizando, assim, o bimodalismo. Porém, todas as professoras, nas entrevistas se disseram fluentes no uso da língua de sinais e afirmaram ter uma boa comunicação com os alunos, inclusive se manifestaram a favor do Bilinguismo. Pensando sobre tais ações, destaca-se a importância de descartar práticas educacionais como o Oralismo ou Bimodalismo, comprovadamente

ineficazes para o ensino do aluno surdo, como o faz Karnopp (2000), quando ressalta a importância de a Libras ser vista como um sistema linguístico próprio do sujeito surdo. A língua de sinais não deve ser uma ferramenta de ensino, nem pode ser considerada pelos educadores como um instrumento de comunicação, mas de interação social, da mesma forma que o sujeito surdo não deve ser visto com um olhar clínico, como indivíduo que falta algo, precisa ser visto pela sua diferença cultural. O surdo deve ser visto como sujeito capaz de interagir, comunicar, construir conhecimento e colaborar com esse processo. Fica evidente a importância de formação adequada, assim como a necessidade de recursos que possibilitem a ação do professor²².

As três professoras conhecem a proposta Bilíngue, acreditam nela e destacam a importância da Libras na vida das crianças surdas não apenas no espaço escolar, mas também no ambiente familiar. A professora Ana acrescenta: “*o surdo que possui a Libras bem estruturada, aprende melhor.*”; assim como a professora Beatriz, “*O aluno que domina a Libras tem condições de aprender uma L2, pois já tem suporte necessário para esta aquisição*”.

Quadros (1997), ao refletir sobre a proposta bilíngue e bicultural, ressalta que o professor que atua com alunos surdos não precisa ser intérprete da língua de sinais, mas deve ser bilíngue e dominar a Língua Portuguesa e a língua de sinais.

Nas entrevistas com as professoras e nas observações das aulas de Língua Portuguesa, percebem-se metodologias que exploram o visual para trabalhar a escrita com base em figuras e desenhos. Foram verificadas atividades com jogos do estilo dominó, com figuras e palavras, confecção de cartazes com recortes de revistas e jornais a partir de um assunto discutido em sala de aula. Vale ressaltar uma aula na qual os alunos assistiram a um filme legendado e, após, cada um deveria desenhar a “parte que mais gostou”. Durante a observação, percebi que os alunos não conseguiam acompanhar a velocidade da escrita na legenda. Como não houve uma intervenção da professora durante ou após o final do filme, não ficou claro o quanto os alunos compreenderam.

As professoras, durante as entrevistas e nos momentos de observação das aulas, demonstraram uma preocupação com o pouco envolvimento das famílias na educação de seus alunos surdos. De acordo com as docentes, os pais não participam dos momentos de integração promovidos pela escola, como festas, cursos, reuniões e, até mesmo, entrega de avaliação. A esse respeito, as professoras afirmam que “*Falta comunicação do aluno com sua*

²² Vale destacar que o objetivo não é julgar ou culpar os professores, pois é clara a falta de incentivo para a formação docente. Pretende-se apenas evidenciar a relevância da formação continuada.

família, que colabora muito pouco no processo de aprendizagem”, “A família não participa da vida escolar de seus filhos, não tem interesse em aprender a língua de sinais”. A falta de comunicação entre os surdos e suas famílias é realmente preocupante, visto que é recorrente as famílias solicitarem que as professoras expliquem para seus filhos, por meio da Libras, alguma perda familiar e até mesmo um rompimento entre os pais, ou outros acontecimentos familiares.

É importante para a formação da criança surda que a família ouvinte participe ativamente da sua vida, sabendo respeitar suas diferenças e necessidades, estimulando sua comunicação em Libras. Se não proceder dessa maneira, a família, mesmo sem intenção, acaba por excluir a criança surda das conversas familiares, mesmo que a interação não ocorra diretamente com ela. A língua de sinais deve estar presente no contexto familiar, pois, a qualquer momento, a criança pode interferir ou engajar-se na conversa. Fica evidente a importância de a família respeitar a cultura da criança surda, proporcionando a ela contato com a sua língua natural, sem impor um contexto oralizado. Em famílias que não aprendem a Libras, a comunicação do surdo pode não ser produtiva, porque os pais não conseguem se comunicar com seus filhos, privando-os também de comunicação com o restante da sociedade.

Skliar (1997), entre outros estudiosos, destaca a relevância de a família entrar em contato com a comunidade surda, oportunizando a interação entre crianças e adultos surdos, especialmente no ambiente escolar, permitindo uma interação que assuma o bilinguismo. Assim, os pais proporcionam autonomia para seus filhos surdos.

A preocupação das professoras, portanto, é pertinente. Escola e família, unidas, podem proporcionar um ambiente adequado ao desenvolvimento de crianças surdas.

Essas reflexões vêm ao encontro do que afirma Quadros (1997, p. 29), ao enfatizar a necessidade de sintonia e clareza entre pais e educadores em uma proposta bilíngue:

Os profissionais que assumem a função de passarem as informações necessárias aos pais devem estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (a língua de sinais) que é adequada à criança surda, que essa língua permite à criança ter um desenvolvimento da linguagem, análogo ao de crianças que ouvem, que essa criança pode ver, sentir, tocar e descobrir o mundo a sua volta sem problemas, que existem comunidades de surdos; enfim, devem estar preparados para explicar aos pais que eles não estão diante de uma tragédia, mas diante de uma outra forma de comunicar que envolve uma cultura e uma língua visual-espacial.

Assumimos, portanto, que a família tem papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem dos filhos surdos (e dos ouvintes também!); deve unir-se à comunidade escolar, incentivando o contato com outras crianças surdas, e, especialmente, garantindo uma boa comunicação com seu filho. No entanto, infelizmente, muitas famílias desconhecem ou sequer têm acesso a essas informações, reforçando a importância de projetos políticos específicos que busquem identificar e proporcionar-lhes o suporte adequado na educação de seus filhos.

As próximas etapas do estudo consistem em dar sequência à análise dos dados, estabelecendo mais paralelos entre as observações, acompanhados de reflexões sobre as entrevistas, o PPP da escola, os pareceres descritivos e outras considerações que se fizerem relevantes sobre o cotidiano escolar dos participantes deste estudo.

5 ANÁLISE DE PARECERES DE ALUNOS SURDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

5.1 PARECER DESCRITIVO

O Parecer Descritivo é o documento utilizado pela escola semestralmente, objetivando expor aos pais ou responsáveis o processo de aprendizagem e o conhecimento adquirido pelos alunos ao longo deste período. Deste modo, analisar os Pareceres Descritivos requer verificar as marcas, as regularidades e as assimetrias implícitas no seu discurso, o que permite refletir sobre a maneira que a escola constitui o sujeito escolar surdo.

De acordo com Hoffmann (2000), o Parecer Descritivo é significativo quando ultrapassa a função burocrática e passa a registrar o processo de desenvolvimento do sujeito escolar. A avaliação deve ser embasada no cotidiano do aluno mediado pelo professor, que registra o desenvolvimento deste e posteriormente, utiliza essas informações para planejar, definir e redefinir seu planejamento pedagógico. Esses registros possibilitam ao professor uma avaliação efetiva do desenvolvimento individual dos seus alunos, objetivando qualificar sua prática docente, assim como refletir acerca do desenvolvimento de cada aluno, percebendo-o como sujeito independente dentro do processo.

Como já foi antecipado, a escola realiza avaliações semestralmente, de modo que os alunos têm dois pareceres ao longo do ano. Os professores elaboram e organizam individualmente os pareceres, depois compartilham o material com os demais colegas, na reunião pedagógica, aceitando sugestão dos colegas e da equipe diretiva da escola para a versão final do parecer. Os pareceres são, então, discutidos e reorganizados para, posteriormente, serem apresentados aos pais ou responsáveis.

Embora a redação do parecer seja organizada pelo professor de cada disciplina, há um roteiro encaminhado pela secretaria da escola, que traz uma lista de sugestões e de critérios importantes para organizar o documento, divididos em 3 tópicos: sugestões para iniciar relatórios; desenvolvimento cognitivo e participação-convívio social.

Algumas orientações, porém, parecem controversas, principalmente por tratar-se de uma escola para surdos, como, por exemplo:

- Ouve, reproduz e transmite textos oralmente como história, recados, notícia, entre outros.

- Interage com o grupo, ouvindo, respeitando e se posicionando;
- Reconhece as relações entre fala e escrita;
- **“Ouve”** histórias e comentários valorizando impressões afetivas;
- Distingue a língua escrita da língua **“oral”**;
- Distingue letras na língua oral e escrita (SUGESTÃO PARA ORGANIZAR PARECER, ESCOLA, 2010, p. 01 [grifo dos autores])

As indicações acima parecem não terem sido elaboradas para uma escola de alunos surdos, visto que suas sugestões contemplam a língua oral, como se fossem alunos ouvintes, em escola regular. Diante disso, perguntamo-nos como, na educação para surdos, toma-se como meta avaliar se o aluno “ouve, reproduz e transmite textos oralmente” ou “distingue a língua escrita da língua oral”? Independente da razão para os destaques às palavras “ouve” e “oral”, as sugestões não coincidem com o ensino para alunos surdos. Dessa forma, se o roteiro é seguido sem critério, a própria escola parece contribuir para que os professores não elaborem pareceres adequados aos seus alunos. Cada aluno é um sujeito com características próprias, portanto não pode ser avaliado através de moldes, muito menos considerando habilidades que jamais possuirá, enquadrando-o em pareceres pré-estabelecidos.

A escola, enquanto instituição, interfere na atuação do professor. O discurso promovido pela escola, as concepções e a ideologia nas quais a escola se constitui certamente influenciam a postura do professor no que se refere à metodologia utilizada, assim como às práticas avaliativas adotadas pelo professor. A escola é regida por normas, regras, e estas devem estar adequadas ao seu público. Para analisar o parecer escolar, se faz necessário compreender os princípios formadores da escola. O contexto em que a escola está inserida lhe confere características próprias; a leitura que a escola faz da filosofia e das normas que a regem influenciará na estruturação do parecer descritivo. A instituição escolar, ao desconsiderar a surdez nos documentos que regem o trabalho do professor, contribui para um processo de normalização dos surdos, tentando enquadrá-los dentro de um padrão que foi construído histórico, social e culturalmente, desconsiderando as especificidades linguísticas do surdo, enquadrando-o em uma norma ouvinte.

Com o objetivo de saber mais sobre o parecer descritivo nesse contexto de estudo, busquei acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o qual me foi disponibilizado parcialmente. A supervisora da escola explicou que o documento ainda não está disponível, pois está sendo discutido na escola e pela secretaria de educação do município. O documento, segundo essa profissional, ainda não está apropriado ao público que frequenta a instituição, necessitando de ajustes e de adequações.

Apesar das limitações de acesso ao documento, destaco algumas informações que consideramos relevantes para a discussão que apresentamos.

Segundo o PPP da escola pesquisada, a avaliação do aluno deverá passar por processos como:

- Realização das atividades complementares, que serão entregues ao aluno no último dia útil de aula da semana. Estas atividades integradas envolvem todas as disciplinas, sendo devolvidas aos professores no primeiro dia útil da aula da semana. Estas atividades, organizadas em pastas, serão avaliadas por todos os professores e serão levadas em consideração na hora da elaboração do parecer descritivo;
- Avaliação diária do aluno nos aspectos cognitivo e afetivo;
- Avaliação das diferentes áreas do conhecimento através da Libras;
- Pré-conselho com professores e equipe multidisciplinar, a fim de discutir o desenvolvimento do aluno e procurar soluções e encaminhamentos para uma melhor aquisição do mesmo;
- Encaminhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem para o LA (Laboratório de Aprendizagem);
- Elaboração de PDA (Programa de Desenvolvimento de Aprendizagem) aos alunos com dificuldade;
- Conselho de classe participativo, com pais, alunos, professores e equipe diretiva, onde diversos pontos do processo educacional, bem como a construção de conhecimento são discutidos;
- Entrega semestral do parecer descritivo aos pais ou responsáveis, com a presença de todos os professores do aluno;
- Os alunos que, ao final de cada ciclo, não atingirem os objetivos propostos para o ciclo, deverão frequentar uma turma de progressão, podendo, a qualquer momento, dependendo de sua avaliação, progredir para uma turma de ano ciclo, com PDA (PPP, 2008 p. 14).

Durante o período de observação, em nenhum momento, foram realizadas atividades complementares para que os alunos as realizassem durante o final de semana, conforme consta no primeiro tópico do PPP. Não foi percebida uma avaliação diária das capacidades cognitivas e afetivas dos alunos pelos professores, também não foram realizadas avaliações de diferentes disciplinas através da Libras, conforme sustenta o PPP.

Percebemos, nesse excerto do PPP, que o tipo de avaliação que a escola propõe-se a realizar é a avaliação descritiva, segundo a qual é imprescindível descrever os sucessos e dificuldades dos alunos em relação aos objetivos a serem cumpridos. A avaliação descritiva propõe compreender melhor o objetivo da avaliação, diante da necessidade de descrever o sucesso ou a dificuldade do aluno.

Segundo a equipe diretiva da escola, em uma conversa informal, existe uma busca constante de oferecer aos alunos uma formação coerente, contextualizada, de qualidade, fundamentada no respeito aos direitos dos alunos e não apenas nos deveres.

O parecer descritivo é o documento da instituição que objetiva registrar a avaliação do escolar, por isso é importante contextualizar o ambiente escolar, pois este influencia na elaboração do parecer descritivo. Conhecer o ambiente escolar e seus atuantes complementa o cenário no qual os pareceres analisados são elaborados.

A escola também tem como proposta dar suporte teórico, prático e social aos professores, às famílias e aos funcionários da instituição, como revela a fala de uma das integrantes da equipe diretiva: “Nossa escola espera contar com uma equipe multidisciplinar, conforme rege nosso regimento, bem como a manutenção do seu plano político pedagógico”.

Vale ressaltar que é na escola de surdos que a identidade surda deve se constituir, marcando sua diferença cultural através da Libras, promovendo momentos em que os surdos não se sintam incapazes, e sim indivíduos capazes de revelar sua identidade surda na perspectiva da diferença linguística.

Para Thoma (2009, p. 64):

As identidades surdas, assim, vão sendo moldadas pela avaliação que, através de pareceres e opiniões sobre os alunos, compara e define a diferença. As diferenças, por sua vez, constituem-se na relação com uma identidade desejada e aclamada como ideal, seja ela ouvinte ou surda.

Nas narrativas que se constroem por meio das entrevistas com as professoras, nas observações em sala de aula e nas análises realizadas nos pareceres descritivos, pretende-se verificar como estão constituídos os sujeitos surdos através destas narrativas.

A fim de ilustrar como estão estruturados os pareceres descritivos referentes à Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Libras, trago um exemplo de parecer para cada uma das línguas correspondentes. Ressalto que todos os pareceres seguem a mesma estrutura. Com esses dados, oferecemos uma visão geral de como as informações referentes a esses idiomas se configuram nesse documento do cotidiano escolar.

O parecer da escola normalmente é composto de duas folhas. A primeira folha tem no cabeçalho nome e endereço da instituição. A seguir, em forma de título, o semestre ao qual o parecer se refere, e o ano, seguido do nome do aluno, ano ciclo e nome da professora conselheira. Primeiramente, há uma descrição geral sobre comportamento, interesse, humor, assiduidade e atitudes do aluno em relação à professora, aos colegas e aos funcionários da escola. A seguir, iniciam-se os registros sobre a vida escolar do aluno em cada disciplina. A segunda folha registra a continuação dos pareceres das disciplinas e, no final da página, há

espaço para a assinatura da professora e de um responsável pelo serviço de orientação escolar ou da secretária da escola.

Nos trechos a seguir, temos dados ilustrativos da avaliação realizada nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Libras referente a um aluno, escolhido de forma aleatória e aqui identificado como aluno “A”.

Parecer Descritivo Língua Portuguesa

1º semestre: Seu vocabulário escrito foi ampliado significativamente. Reconhece grande parte das palavras trabalhadas em aula e reproduz a maioria delas.

2º semestre: Demonstra ter a noção de estrutura frasal em suas produções escritas, usando sujeito e verbo. Durante este semestre apresentou um crescimento significativo.

Parecer Descritivo Língua Inglesa

1º semestre: Reconhece no mapa mundi os países que utilizam a língua inglesa como língua materna. Identifica as pessoas em um diálogo (boy/girl) produzido em sala; utiliza adequadamente as saudações; as cores; escreve corretamente os dias da semana e os meses do ano e com muito entusiasmo participou das atividades propostas sobre a Copa do Mundo (montagem de um painel com bandeiras dos países).

2º semestre: O aluno apresenta um ótimo aproveitamento na disciplina, demonstrando sempre muita vontade em aprender. O aluno é crítico e comunicativo, cooperando com colegas e professora. Comunica-se com clareza, expressando de modo organizado seu pensamento e envolve-se com interesse e muito capricho nas atividades. Congratulation! Have a Nice vacation!

Parecer Descritivo Libras

1º semestre: Apresenta um bom relacionamento com os colegas e professores, apesar de ter dificuldade em defender suas opiniões nos momentos de conflito.

2º semestre: Lê e interpreta individualmente de maneira satisfatória os textos e relatos, demonstrando ainda um pouco de resistência para ler em público.

Segundo o parecer referente ao aluno “A”, nas aulas de Língua Portuguesa, percebemos que a ênfase do parecer está no aumento do vocabulário do aluno. A esse respeito merecem destaque expressões como “seu vocabulário escrito foi ampliado significativamente” e “reconhece grande parte das palavras trabalhadas em aula e reproduz a maioria delas”.

Através do parecer, observa-se que o professor dedica grande parte das aulas a atividades envolvendo vocabulário. O segundo ponto destacado pela professora diz respeito à noção de ampliação da estrutura frasal do aluno com o emprego de sujeito e verbo. O parecer da professora de Língua Portuguesa não traz nenhuma menção às habilidades de leitura do referido aluno, abrindo espaço para duas possíveis interpretações: i) a leitura não é trabalhada durante as aulas; ii) as habilidades de leitura do aluno não são significativas para integrarem o parecer. Não é esclarecedor o parecer indicar “crescimento significativo”, pois faltam

parâmetros para compreendermos o quanto o aluno aprendeu. Verificamos, portanto, que a professora valoriza o trabalho com as palavras, pois o parecer indica ampliar, reconhecer e reproduzir o vocabulário.

A professora de Língua Inglesa, em seu parecer, expõe os conteúdos trabalhados, tornando as informações mais elucidativas do que o parecer de Língua Portuguesa, permitindo que tenhamos mais compreensão sobre o que o aluno aprendeu. A respeito das habilidades de língua inglesa, o professor salienta que o aluno identifica as pessoas do discurso e utiliza as cores, as saudações, os dias da semana e os meses do ano.

Através do parecer e das observações realizadas em sala de aula, observou-se que o professor trabalha com listas de palavras, enfatizado, assim, o trabalho com o vocabulário. Em nenhum momento do parecer, o professor faz referência às habilidades de compreensão textual e de escrita em língua inglesa. Outro ponto que se salienta no parecer deste professor é utilização de adjetivos avaliativos, ou, como diz Garcia (2009), expressões adjetivas subjetivas avaliativas, que constituem uma avaliação valorativa sobre o sujeito. Expressões como “com muito entusiasmo participou”, “demonstrando sempre vontade de aprender”, “o aluno é crítico e comunicativo, cooperando com colegas e professora”, “comunica-se com clareza, expressando de modo organizado seu pensamento e envolve-se com interesse e muito capricho nas atividades” enfatizam a importância dedicada a esse quesito.

A professora de língua de sinais não apresenta nenhuma indicação acerca dos conhecimentos de Libras do aluno. Seu parecer restringe-se à maneira de agir do discente em sala de aula. A fim de enfatizar seu comportamento, o professor utiliza expressões como “apresenta um bom relacionamento com os colegas e professores” e “[tem] dificuldade em defender suas opiniões nos momentos de conflito”. Baseado somente em seu parecer, não é possível determinar quais são os conhecimentos que o aluno “A” adquiriu ao longo do semestre em Libras, bem como quais foram as dificuldades encontradas.

Analisar os Pareceres Descritivos das três disciplinas permite observar que os pareceres de Língua Portuguesa e Língua Inglesa enfatizam o uso do vocabulário, sem fazer qualquer menção à leitura e compreensão textual. Além disso, podemos inferir que, com exceção da Língua Portuguesa, os pareceres dedicam um grande espaço às questões comportamentais, em especial o parecer descritivo da disciplina de Libras, que somente faz referência ao comportamento do aluno. Uma vez que a língua materna do surdo é a Libras, esta dever ser naturalmente utilizada e tomada como referência na avaliação do aluno. Nesta avaliação, o professor atém-se a aspectos secundários como comportamento e afetividade, sem fazer qualquer referência ao desempenho linguístico do aluno.

Esse documento de avaliação, portanto, foi utilizado pelos professores de língua, basicamente como relato comportamental ou como um recurso para medir o nível de conhecimento do vocabulário. Percebe-se, assim, nas análises, uma recorrência de enunciados que mostram dificuldades quanto ao vocabulário e foco nos aspectos comportamentais dos alunos surdos. E continuamos perguntando: o parecer é um documento que deve registrar tais aspectos do cotidiano escolar?

Tais registros revelam que o ensino de línguas na escola não é satisfatório para o aluno. Questiona-se o que está sendo desenvolvido nas rotinas escolares e o que é esperado pela escola e pelas professoras.

O parecer descritivo constitui-se em um suporte para o professor realizar uma avaliação sólida. Nele não há espaço para critérios evasivos, rótulos ou frases prontas, pois se fundamenta por meio do aprendizado real do aluno e da ação educativa, com a finalidade de acompanhar o progresso e as dificuldades por ele encontradas durante o processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, o Parecer Descritivo pode ser compreendido como o relatório final de um processo de observação constante realizado pelos professores. O Parecer Descritivo deve revelar como o aluno se desenvolveu, nos mais variados aspectos, incluindo suas aprendizagens e não-aprendizagens, seus aspectos comportamentais e emocionais.

Podemos perceber que os pareceres buscam homogeneidade ou normalização de comportamento, o que não condiz com práticas que respeitem as diferenças linguísticas, sociais e culturais dos indivíduos.

Para o aluno surdo, é importante compreender a avaliação como um processo educacional que respeita a cultura surda e utiliza-se de recursos e estratégias visuais que lhe permitam suas vivências linguísticas e biculturais. Através dos registros apresentados, podemos perceber que tais vivências não são contempladas nos Pareceres Descritivos.

Ao professor, é importante compreender a avaliação de alunos surdos como um processo no qual os sujeitos aprendem e constroem seu conhecimento de maneira diferente dos sujeitos ouvintes. As práticas avaliativas devem permitir que o sujeito desenvolva-se dentro das suas possibilidades.

Ao analisarmos os pareceres descritivos de alunos surdos, queremos compreender esse documento de avaliação e suas contribuições para a comunidade escolar na qual está inserido. O parecer escolar reflete o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, é elaborado com linguagem, estrutura e objetivos próprios que devem representar o contexto onde é constituído.

Através do Projeto Político Pedagógico da escola, pode-se definir o currículo e as diferentes metodologias a serem utilizadas nos planejamentos de ensino e de avaliação. De acordo com o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (PARECER nº 1.400, 2002, p. 23):

O projeto pedagógico não poderá abrir mão de uma descrição e análise da realidade imediata e mediata da comunidade em que a escola se insere, de uma opção filosófica e pedagógica consequente da fixação de metas concretas e da seleção de metodologia de trabalho capazes de conduzir à consecução dessas metas [...]

Avaliar e respeitar a especificidade linguística do sujeito surdo é uma tarefa que exige critérios que não pertençam a um dispositivo que padronize, discipline e normalize os sujeitos.

Algumas reflexões sobre avaliação serão orientadas pelo PPP, o qual, segundo a direção da escola, é fundamentado de acordo com o Regimento Escolar²³ (não disponibilizado para consulta por razões administrativas). O PPP ainda se encontra em construção e somente uma consulta local foi permitida, como já foi indicado. De acordo com o PPP, na página 15, a escola concebe a avaliação da seguinte forma:

Nossa avaliação é contínua, participativa, com função diagnóstica e investigativa, cujas informações propiciam o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próprias ações do educando, da turma, do educador, do coletivo do ciclo e mesmo da escola, no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A escola, portanto, pretende promover a educação do sujeito desenvolvendo a aprendizagem individual, do grupo e do professor, construindo habilidades, inclusive de convívio social.

O breve olhar sobre os pareceres relacionados às avaliações nas três línguas que recebem atenção na escola lança pistas quanto a concepções sobre língua, linguagem, aprendizagem e avaliação. Os registros, de antemão, permitem perceber, inclusive, que sujeito é representado no documento e quem o constrói.

²³ Conforme o Conselho Regional de Educação do RS, “O Regimento Escolar é a tradução legal de tudo aquilo que o projeto pedagógico descreveu, esclareceu, definiu e fixou. A Proposta Pedagógica deve estar consubstanciada no Regimento Escolar” (PARECER nº 1.400, 2002, p. 23).

Com o objetivo de compreender como é constituída a avaliação do aluno surdo através do Parecer Descritivo, partimos de registros para as disciplinas de Libras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. No entanto, optamos por concentrar nossas reflexões nos Pareceres Descritivos de Língua Portuguesa, uma vez que buscamos refletir qualitativamente sobre a forma como o aluno surdo é avaliado em uma língua que deve ser considerada uma língua adicional, mas, na prática, parece ser a língua materna do surdo.

Convém destacar que os excertos considerados representativos da avaliação de alunos surdos na disciplina de Língua Portuguesa foram selecionados através dos seguintes procedimentos: leitura minuciosa dos pareceres, organização, em tabelas, das informações por ciclos, objetivando uma leitura mais eficiente, facilitando a visualização dos pareceres nos dois trimestres. No espaço de discussão que se segue, quando for oportuno, haverá encadeamentos com o que se percebeu no ambiente escolar, com os dados das entrevistas com professores e das conversas com o corpo diretivo da escola. De acordo com o que já foi indicado, os pareceres são apresentados de acordo com os respectivos ciclos a que se referem, seguindo a sequência Ciclo I, Ciclo II e Ciclo III.

5.2 OS PARECERES DESCRITIVOS DO CICLO I

Antes de centrarmos nossa atenção aos registros dos alunos deste grupo, atendido pela professora Ana, retomamos algumas das discussões apresentadas anteriormente. Conforme nossas reflexões na seção 3.3, p. 44, 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.

Seguindo o que diz Cardoso (2002), a avaliação através do Parecer Descritivo consente construir narrativas sobre o sujeito que não devem se limitar a simples constatações que pontuam o comportamento inadequado do aluno ou sua assiduidade, desconsiderando o que aprendem e se efetivamente aprendem. A narrativa acerca do aluno permite construir verdades, criando estereótipos, delimitando os sujeitos dentro do espaço escolar, objetivando um controle sobre esse sujeito. Em outras palavras, os Pareceres Descritivos expressam mais do que o desempenho escolar do aluno, acabam por revelar as diferentes formas de ser aluno, conforme Cardoso (2002), englobando comportamentos dentro e fora da sala de aula, como

assiduidade, zelo pelo material, relacionamento com os colegas e com o professor, entre outros, determinando, assim, o “bom” e o “mau” aluno.

Corazza (2002) apresenta os Pareceres Descritivos como uma ficha individual preenchida pelos professores durante um dado período letivo com informações sobre o desempenho do aluno. A autora também afirma que, 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, p. 25). Assim sendo, podem estar inseridos no próprio texto do boletim ou a este anexado. Sob esta perspectiva, a autora também observa que os pareceres não são considerados “instrumentos de avaliação”, porque não “servem” para avaliar os alunos.

Os pareceres descritivos elaborados pela professora Ana seguem a estrutura já indicada na seção anterior. Iniciam, portanto, com a descrição do comportamento do aluno, indicando, em seguida, características do conhecimento vocabular do aluno. O terceiro item abordado pela professora refere-se a conhecimentos de leitura do aluno e, por fim, o parecer é encerrado com uma mensagem motivacional.

No entanto, pelas indicações dos pareceres, não é possível saber qual o nível de aprendizado em que se encontra o aluno, pois as descrições que integram cada item trazem noções subjetivas acerca dos alunos.

Para melhor compreender essas informações, serão apresentados e discutidos os pareceres²⁴ dos alunos **A**, **B**, **C**, **D** e **F**, que compõem o ciclo I. No quadro I²⁵, temos a íntegra do parecer relativo ao aluno **A**.

<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</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>
--	--

²⁴ Os registros estão reproduzidos na íntegra, exatamente da forma como foram escritos pelas professoras.

²⁵ Cada coluna se refere a um semestre, por isso o quadro está dividido em duas partes: a coluna da esquerda refere-se ao primeiro semestre, a da direita, ao segundo semestre letivo.

<p>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>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.</p> <p>Progrediu para o Ciclo II com Laboratório de Aprendizagem e apoio pedagógico em Língua Portuguesa, Matemática e Língua de Sinais.</p>
--	---

Quadro I: Pareceres aluno A Ciclo I

No parecer do primeiro semestre, a professora destaca que o aluno A é organizado, interessado, inseguro, com dificuldades na leitura e escrita, que precisa do apoio da professora e do material. Como podemos observar, é relatado um maior número de dificuldades do que as habilidades do aluno. Através do parecer, percebe-se que o aluno possui “insegurança”, “falta de autonomia”, “não escreve sem o apoio do material”, “possui dificuldade na leitura e na escrita de palavras”. Como pontos positivos, a professora destaca que o aluno é “organizado”, “caprichoso” e “identifica o nome dos colegas e da professora”. Tais informações não nos levam a conhecer as aptidões que o aluno A apresenta, pois indicam-se como principais características positivas atributos relacionados ao comportamento, sem remeter a habilidades próprias da Língua Portuguesa. Quando houve menção a isso, a professora registrou a presença de dificuldades na leitura e na escrita.

Tais indicações permitem que nos remetamos ao trabalho de Garcia (2009), cujos pareceres descritivos analisados são sustentados por “expressões adjetivas”, trazem reflexões acerca do “bom” e do “mau” aluno, correspondendo a expectativas do professor sobre comportamento e desempenho cognitivo, respectivamente. Tais expressões são adjetivos que revelam aspectos “positivos” e “negativos”, também assumidos por Kerbrat-Orecchioni (1993) como adjetivos subjetivos, que inserem o sujeito emocionalmente no enunciado.

Nos registros que se referem ao segundo semestre, a professora inicia relatando os avanços em relação ao primeiro semestre, mas reforça os mesmos pontos do primeiro, acrescentando questões comportamentais. De acordo com a professora Ana, no segundo semestre, o aluno “Mostrou-se bem mais seguro e confiante na realização das atividades”. No

entanto, quando a professora afirma que o aluno “está compreendendo melhor as explicações e as atividades que são solicitadas em aula e demonstra interesse em realizá-las”, novamente não está evidenciando uma melhora nos conhecimentos de Língua Portuguesa do aluno. Baseadas nas observações realizadas nas aulas, podemos afirmar que as explicações em sala de aula para a realização das atividades eram em Libras. Assim, a melhor compreensão do aluno parece ser devido à ampliação de seus conhecimentos em língua de sinais. Minhas observações e interações nos diversos momentos escolares permitiram constatar que boa parte dos alunos que ingressam na escola não possuem conhecimentos significativos de Libras, uma vez que, no convívio familiar, a grande maioria dos pais não é fluente ou utiliza a língua de sinais, é utilizada uma linguagem gestual particular. Portanto, se o aluno está “compreendendo melhor as explicações que são solicitadas em aula”, está compreendendo melhor a língua utilizada para as explicações em aula, ou seja, a Libras.

Considerando as observações de Ana para o segundo semestre, novamente não podemos estabelecer qual o nível de conhecimento do aluno em Língua Portuguesa. Há indicação de que o aluno necessita consultar os materiais de apoio para leitura e escrita; não fica claro, no entanto, a que material de apoio a professora se refere. Nas observações não foi utilizado ou feito menção a nenhum tipo de material que servisse de suporte para os alunos.

O parecer sugere também que o aluno possui um vocabulário limitado e somente com a ajuda da professora consegue construir frases, utilizar verbos e interpretar pequenos textos. Os pareceres do aluno dizem que ele possui dificuldades com o vocabulário, mas não é evidenciado qualquer parâmetro utilizado pela professora para avaliar o vocabulário do aluno.

Os dois pareceres do aluno remetem à leitura e a escrita, mas nada mais se refere a essas habilidades. Podemos entender que elas estejam associadas ao uso do vocabulário? Qual a relação entre as habilidades de ler e escrever e o vocabulário? Qual vocabulário? Que tipo de leitura e de escrita? Em libras ou em língua portuguesa? Isso não é possível depreender pelos registros.

A professora, através dos pareceres, relata um aluno com aspectos positivos relacionados a comportamento e negativos quando remete às dificuldades do aluno. O foco central do parecer está ligado, por um lado, ao comportamento e, por outro, ao vocabulário do aluno. A professora parece acreditar no suporte que o Laboratório (uma espécie de reforço no turno inverso) pode oferecer, pois o aluno foi promovido com a indicação de reforço naquela que deveria ser sua língua materna, a Libras, assim como, na sua língua adicional, a Língua Portuguesa.

Dando continuidade à reflexão, o Quadro II apresenta as indicações da professora Ana para o aluno **B**.

<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>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>
--	--

Quadro II: Pareceres aluno **B** Ciclo I

O parecer descritivo do primeiro semestre referente ao aluno **B** narra um aluno organizado, caprichoso, questionador, participativo, dedicado, curioso. São pontuadas questões de vocabulário, leitura, escrita e interpretação. O parecer aponta as habilidades do aluno, mas não traz uma noção objetiva sobre o nível em que se encontram seus conhecimentos. Retomando as atividades realizadas no período da observação, percebemos a recorrência de atividades relacionadas diretamente com cópia. A cópia, algumas vezes, é um recurso utilizado para manter o aluno em silêncio, copiar é um processo mecânico e sem significado, de forma que não contribui para a ampliação do conhecimento.

O parecer descritivo do segundo semestre também inicia destacando os pontos positivos em relação ao comportamento do aluno. No que tange aos conhecimentos de Língua Portuguesa, a professora relata novamente que o aluno possui um ótimo vocabulário, considera que o aluno tinha um ótimo aproveitamento na aquisição da leitura e da escrita. Comparando ambos os semestres, podemos observar que a professora não relata avanços nas habilidades de Língua Portuguesa desse aluno, uma vez que, em ambos os pareceres, são citadas as mesmas habilidades linguísticas. Por exemplo, no que diz respeito ao conhecimento vocabular, nos dois semestres o aluno apresenta um “ótimo vocabulário”. O adjetivo qualificador empregado, por ser subjetivo, não permite que seu nível de conhecimento seja considerado em uma escala comparativa.

Diferente do que ocorreu com o parecer do aluno **A**, a professora articula o parecer do segundo semestre de acordo com o parecer do primeiro semestre somente em relação ao vocabulário.

Passemos agora para os registros do aluno **C**.

<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 sequencia e as interpreta. Continue com seu interesse e participação. Parabéns!</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 III: Pareceres aluno **C** Ciclo I

O parecer do aluno **C** evidencia amplamente o bom comportamento do aluno. A professora enfatiza as muitas qualidades do aluno: “questionador, dedicado, participativo, prestativo”, motivado, curioso.

Em relação aos conhecimentos linguísticos, são destacados o “ótimo vocabulário” e o “grande interesse em aprender palavras novas”. No primeiro semestre, fica evidenciado que o aluno tem autonomia para ler e escrever muitas palavras, assim como é capaz de estruturar frases simples e “organiza histórias em sequencia e as interpreta”.

O parecer do segundo semestre inicia novamente descrevendo as qualidades do aluno e o seu comportamento adequado com os colegas. A professora utiliza um elogio à responsabilidade com os temas e à organização do material para solicitar que o aluno não se esqueça dos materiais a fim de não atrapalhar seu rendimento. Ao relatar que o aluno

“demonstra uma ótima compreensão em relação aos assuntos ou atividades novas apresentadas em aula”, a docente não deixa claro a que conhecimentos se refere. Os conhecimentos linguísticos especificados se referem, mais uma vez, ao vocabulário, à construção de frases e interpretação de pequenos textos, não apresentando nenhum aprendizado novo em relação ao semestre anterior.

O parecer do aluno **C** segue a mesma estrutura dos pareceres **A** e **B**: enfatiza o comportamento como aspecto positivo, apresenta o vocabulário como dado principal do parecer e faz vagas referências à leitura e escrita. Inicia, destacando as características positivas e, na sequência, as negativas; quando necessário, destaca os aspectos a melhorar. Alguns dos pontos positivos observados pela professora são: organização, capricho, participação, interesse, presteza e motivação. Tais aspectos revelam características gerais do comportamento dos alunos, demonstrando uma padronização dos pareceres.

Os Pareceres Descritivos, além de avaliarem os aspectos gramaticais, enfatizam emoções, sentimentos, fases e mudanças de comportamento que dizem quem são esses alunos ou como devem ser. Acerca das práticas discursivas, Foucault (2008) afirma que o discurso compõe o aluno, o professor, a avaliação, enfim, muitas questões relacionadas à educação são constituídas a partir de práticas discursivas. Narrar como o sujeito aprende, como se comporta e ainda sugerir o que deve ser feito para melhorar o comportamento e aprendizado do aluno é uma forma de regulação e normalização dos sujeitos. Diante dos dados observados podemos afirmar que os pareceres constituem uma norma, na qual os alunos estão inseridos.

Sobre o aluno **D**, temos as seguintes informações:

<p>É um aluno caprichoso, questionador e possui boa participação nas atividades realizadas em sala de aula. Cooperar e tem bom relacionamento com os colegas e professora. Demonstra interesse nas atividades propostas, embora tenha dificuldade ainda de centrar sua atenção nas explicações. Ainda está em processo de desenvolver sua autonomia para realizar as atividades, pois geralmente necessita o apoio da professora. O aluno encontra-se em desenvolvimento no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, por isso, ainda apresenta um</p>	<p>Tem um bom relacionamento com os colegas, porém em alguns momentos mostra-se resistente em aceitar algumas regras convencionadas pelo grupo.</p> <p>O aluno copia e realiza todas as atividades, porém ainda não faz todos os temas, tendo em vista que os mesmos contribuem muito com seu desenvolvimento. Tem muito bom vocabulário escrito e relata sua rotina com maiores detalhes. Organiza frases simples e interpreta pequenos textos com o auxílio da professora. Progrediu para o Ciclo II com apoio pedagógico em</p>
--	--

pequeno vocabulário e não relaciona a palavra ao sinal. Identifica o nome dos colegas e da professora, mas ainda não escreve sem o apoio do material. Continue intensificando seus esforços, pois eles já renderam grandes avanços.	Matemática, Língua Portuguesa e Língua de Sinais
---	--

Quadro IV: Pareceres aluno **D** Ciclo I.

No parecer do primeiro semestre, o aluno **D** é descrito como caprichoso, questionador, participativo, interessado, que tem bom relacionamento com os colegas, mas com dificuldade de concentração: “demonstra interesse nas atividades propostas, embora tenha dificuldade ainda de centrar sua atenção nas explicações”. Em relação aos conhecimentos de Língua Portuguesa, está registrado que o aluno demonstra dificuldades na leitura e escrita e pequeno vocabulário, necessitando de apoio. A professora destaca que o aluno não relaciona a palavra ao sinal, indicando aqui uma relação com Libras, pois se remete ao sinal, que é de domínio dessa língua.

No segundo semestre, o destaque é em relação ao fato de o aluno copiar e realizar as atividades propostas. O pequeno vocabulário do primeiro semestre evolui para “muito bom vocabulário”, no segundo semestre. O aluno que, no primeiro semestre, não escrevia sem o apoio do material, no segundo semestre, organiza frases e interpreta pequenos textos auxiliado pela professora. Isso parece indicar que o aluno apresentou uma evolução em relação ao início do ano letivo e no final do segundo semestre. Como diz Vygotsky (2000), o desenvolvimento humano acontece por meio da comunicação, do processo de mediação e da interação de sujeitos sociais. A mediação, a intervenção do outro, seja o professor ou um par mais experiente, é essencial para a aquisição de novos saberes. Nesse contexto, a ação da professora e a proposição de atividades diferenciadas são elementos capazes de contribuir positivamente para o desenvolvimento do aluno.

O parecer seguinte, referente ao aluno **E**, relata um aluno “participativo, prestativo, questionador”, curioso, inquieto e dedicado, embora lhe falte capricho, conforme mostra o Quadro V.

É um aluno participativo, prestativo e questionador. Apresentou boa	Apresentou progressos bem importantes em todas as áreas. Amadureceu
---	---

<p>participação nas atividades realizadas em sala. Demonstra curiosidades nos assuntos estudados, porém necessita mais capricho e concentração para realizar as tarefas. Em alguns momentos demonstra inquietude. Está desenvolvendo-se gradualmente no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, com isso já apresentou um aumento de vocabulário muito significativo. Relaciona a palavra ao sinal e escreve o nome dos colegas e da professora. Com sua dedicação já apresentou alguns progressos, por isso continue intensificando seus esforços e alcançará o esperado. Você é capaz!</p>	<p>afetivamente e mostrou-se mais independente. Realiza as atividades com mais atenção, organização e capricho. Participa das aulas fazendo comentários e questionamentos referentes aos assuntos apresentados. Tem um bom relacionamento com os colegas e mostra-se sempre pronto a ajudar quando necessário. Ampliou muito seu vocabulário escrito, organiza frases simples e interpreta pequenos textos. Seus relatos são sempre bem detalhados e claros. Progrediu para o Ciclo II com Laboratório de Aprendizagem e apoio pedagógico em Matemática e Língua Portuguesa</p>
--	---

Quadro V: Pareceres aluno **E** Ciclo I

A professora ressalta que os progressos de leitura e escrita favoreceram o aumento do vocabulário. Destaca também que o aluno relaciona a palavra ao sinal, o que parece dizer que seu conhecimento linguístico está sendo ampliado, uma vez que consegue ler a palavra escrita na Língua Portuguesa e relacionar com o sinal em Libras, portanto, compreende seu significado. A docente elogia e incentiva o aluno a intensificar os esforços, afirma que ele é capaz, embora ainda não tenha conseguido atingir o que é “esperado”. A partir da fala da professora, percebemos que procura padronizar/normalizar o aluno **E**, incentivando-o a atingir o “esperado”. Foucault (2004) afirma que a norma se constitui por meio da referência do coletivo para o individual. A partir disso, podemos dizer que a professora, ao indicar que o aluno “alcançará o esperado”, por exemplo, estabelece normas que comparam e mensuram a sociedade, ou seja, parte do coletivo como referência, ao mesmo tempo em que destaca as individualidades, indicando o que entende como normal, ideal.

No segundo semestre, a professora destaca que o aluno apresentou “progressos importantes em todas as áreas”. A ênfase recai sobre amadurecimento afetivo, independência e atenção. A organização e o bom relacionamento também são destacados. A docente registrou que houve ampliação do vocabulário, que o aluno passou a organizar frases, textos e relatos. Essas características não foram considerados no parecer do primeiro semestre, mas,

ao serem mencionadas no segundo, levam-nos a questionar se o aluno manifestava isso antes, ou se apenas a partir do segundo semestre isso foi observado. Essa espécie de “lacuna” mostra que não houve uma continuidade entre os fatos considerados nos pareceres, como era de se esperar, conforme destaca Perrenoud (1999), a avaliação formativa é construída através de ações, da metodologia. Deparamo-nos com uma perspectiva que se justapõe com a realidade questionadora encontrada no meio educacional, sugerindo uma prática que consente avaliar constantemente, auxiliando o aluno a aprender e a ampliar suas capacidades.

No Quadro VI, abaixo, vemos as considerações da professora Ana sobre o aluno **F**, inicialmente descrito como “calmo, participativo e questionador, interessado, lento, curioso e dedicado”.

<p>É um aluno calmo, participativo e questionador. Tem interesse nas atividades em sala de aula, porém é bem lento para realizá-las. Demonstra curiosidade em relação aos assuntos estudados, mas às vezes demora um pouco para compreender o que lhe é solicitado. O aluno apresenta um ótimo aproveitamento na aquisição da leitura e da escrita com um vocabulário muito amplo. Faz relação da palavra com o sinal, mas ainda possui um pouco de dificuldade para organizar frases. Ordena histórias em sequencia e as interpreta, escreve o nome dos colegas e da professora. Continue com tua dedicação, você já atingiu bons resultados, porém ainda podemos melhorá-los.</p>	<p>Deve realizar todos os temas, pois estes são o complemento para sua aprendizagem. 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. Possui um bom vocabulário escrito, interessa-se por palavras novas, organiza pequenas frases. Interpreta pequenos textos, com auxílio da professora. Progrediu para o Ciclo II com apoio pedagógico em Matemática, Língua Portuguesa e Língua de Sinais.</p>
---	---

Quadro VI: Pareceres aluno **F** Ciclo I

Assim como nos pareceres anteriores, a professora relata aspectos comportamentais e enfatiza a dedicação do aluno. O amplo vocabulário do aluno, o desenvolvimento da leitura e escrita mencionados também nos pareceres anteriores, demonstram que, embora o aluno tenha “ótimo aproveitamento na aquisição da leitura e da escrita, com um vocabulário muito amplo”, apresenta dificuldades para organizar frases.

Esses resultados deixam claro que o ensino ocorre com ênfase no vocabulário, mas não contribui efetivamente para a organização de frases, evidenciando que o ensino de Língua Portuguesa não acontece de maneira significativa para o aluno.

No segundo semestre, os destaques são em relação ao vocabulário escrito, organização de pequenas frases e interpretação de pequenos textos com o auxílio da professora. O parecer ressalta que o aluno faz relação da palavra com o sinal, de modo semelhante ao que foi indicado para o aluno **E**. Revelando uma preocupação da professora em relação à língua de sinais, que não aparece nos pareceres **A**, **B** e **C**, mas no parecer do aluno **D**, ela menciona que este não faz relação entre a palavra e o sinal. Por exemplo, o aluno surdo não tem dificuldade em se comunicar por meio da Libras, mas, no momento de representar a palavra “pessoa”, ou seja, parte da leitura da palavra para o sinal, ele pode sinalizar “passeio”. Neste caso, não há a relação adequada entre a palavra escrita e o sinal, e isso compromete a comunicação. Diante de tal situação, ressaltamos a importância de práticas de leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo (e do ouvinte!).

O parecer recomenda, para o próximo ciclo, apoio na Libras e na Língua Portuguesa. Isso significa que, no ano seguinte, o aluno deve, além das aulas regulares, ter aulas em turno inverso, para sanar as possíveis dificuldades indicadas.

A esse respeito, faz-se necessário trazer as reflexões de Terzi (1995) acerca das metodologias utilizadas nas práticas de leitura e escrita, ao considerar que a leitura deve ser um exercício que conduz o leitor em busca de respostas e sentidos do texto. Práticas que objetivam apenas compreensão de vocabulário devem ser abandonadas. Os pareceres do ciclo I, em alguns momentos, se referem ao “vocabulário” e, em outros, ao “vocabulário escrito”, mas essa distinção não é esclarecida em nenhum momento. Podemos inferir que “vocabulário” está relacionado a palavra através do sinal e “vocabulário escrito” à Língua Portuguesa escrita. A criança como leitora deve perceber o texto como “objeto de discurso e forma de comunicação e que, a partir da interação com o adulto, ela, posteriormente, possa fazer sozinha a leitura antes mediada por um adulto” (TERZI, 1995, p. 60).

É importante ressaltar que os alunos **A**, **D** e **F** foram aprovados com indicação de apoio pedagógico na Libras, assim como, na Língua Portuguesa, o que revela uma realidade preocupante na educação dos surdos: os alunos demonstram não dominar sua língua materna nem sua língua adicional, limitando sua comunicação e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Os pareceres do ciclo I têm como objetivo principal avaliar o desenvolvimento vocabular do aluno, deixando num plano secundário questões relacionadas ao conhecimento

linguístico, assim como a leitura e a escrita. Através dos registros é evidenciado, pelo olhar da professora, baseada nos aspectos comportamentais, o que há de positivo e negativo no aprendizado do sujeito surdo.

Corazza (2002), de modo semelhante a Hoffmann (2008), diz que o parecer descritivo é o relato do professor sobre todo o processo avaliativo do aluno. A autora afirma que, se o professor adotar concepções que desvalorizem o conhecimento adquirido pelo aluno e não oportunizem sua participação no processo de aprendizagem, ele pode se transformar em um documento de caráter avaliativo, autoritário e disciplinador.

No discurso pedagógico escolar, os Pareceres não são considerados em si mesmo enquanto “instrumentos de avaliação” – tais como as provas, testes, exames -, já que eles não “servem” para avaliar as crianças. Em vez disto, são classificados na mesma categoria do Boletim Escolar, enquanto “instrumentos de expressão dos resultados da avaliação”, podendo fazer parte do próprio texto do boletim, ou vir anexados a ele, em uma folha à parte. Assim, são significados e praticados pelas escolas e professoras como um instrumento a ser utilizado, somente, “após” a realização de todo o processo de avaliação, feito por meio de outros instrumentos que não eles próprios (CORAZZA, 2002, p. 25).

Verificamos, através dos Pareceres Descritivos desse ciclo, um distanciamento ao que é indicado na abordagem da educação de surdos. Embora, nas entrevistas, as professoras afirmem entender a avaliação como “[...] um processo formativo, contínuo”; “[...] observação do desempenho do aluno e do professor durante o processo de aprendizagem”; [...] perceber os progressos e eventuais dificuldades tentando solucioná-las”; não é possível evidenciar tais concepções nos pareceres analisados.

Cabe enfatizar o que diz Fernandes (2003) a respeito da importância do Bilinguismo na educação de surdos, quando ressalta que os educadores não podem pensar que incluir a Língua de Sinais na sala de aula ao lado da Língua Portuguesa é Bilinguismo. Como reforça essa autora, esta proposta educacional visa ao contato do sujeito surdo com as duas línguas, pretendendo oportunizar caminhos para o desenvolvimento dos surdos.

O sujeito, segundo as concepções bakhtinianas, é dialógico, antropológico e heterogêneo. É através da imersão nas diferentes formas de comunicação verbal que se reúnem em diferentes esferas da comunicação humana que o sujeito se apropria da linguagem. O sujeito existe porque se relaciona com o outro. Como essa relação se dá no espaço escolar ao qual nos voltamos? Há diálogo entre aluno e professor? Entre os momentos de sala de aula e os pareceres? Ao retomar as observações e as entrevistas, é possível perceber que estas

concepções não estão refletidas nos pareceres. Da mesma forma, não consta nos pareceres nenhuma referência às atividades complementares indicadas no PPP da escola. Estas deveriam ser entregues semanalmente aos alunos para, posteriormente, serem incluídas, em uma espécie de portfólio, que contribuiria para o processo de avaliação. Esse fato parece indicar que o PPP não está em sintonia com o processo de avaliação realizado na escola.

5.3 OS PARECERES DESCRITIVOS DO CICLO II

Os pareceres descritivos do ciclo II foram elaborados pela professora Beatriz. Estão organizados de forma sucinta e seguem basicamente a mesma estrutura, referindo-se ao vocabulário e a estrutura frasal. Os pareceres são construídos de forma semelhante aos do ciclo I, como se verifica no quadro VII.

<p>Seu vocabulário escrito foi ampliado significativamente. Reconhece grande parte das palavras trabalhadas em aula e reproduz a maioria delas. Demonstra ter a noção de estrutura frasal em suas produções escritas, usando sujeito e verbo. Durante este semestre apresentou um crescimento significativo.</p>	<p>Seu vocabulário gráfico foi ampliado e sua estrutura frasal está melhor a cada dia, podendo ficar ainda mais clara e organizada. Lê e interpreta individualmente de maneira satisfatória os textos e relatos, demonstrando ainda um pouco de resistência para ler em público. Progrediu para o 1º ano do ciclo III.</p>
--	--

Quadro VII: Pareceres aluno A Ciclo II

O parecer do aluno A inicia trazendo considerações acerca do vocabulário escrito do aluno. Ressaltar que o vocabulário é escrito demonstra o foco na escrita da Língua Portuguesa, uma vez que a língua na forma escrita da Libras, como *Sign Writing*, não é proposta na escola. O documento, portanto, evidencia aspectos do vocabulário, seguido de aspectos linguísticos e, algumas vezes, finaliza com um breve comentário sobre o desenvolvimento do aluno. Diferente dos pareceres descritivos do ciclo I, a docente não inicia com expressões adjetivas e não finaliza os pareceres com sugestões ou motivações.

Os aspectos linguísticos também se diferem dos aspectos elencados no ciclo I. Essa professora destaca o uso do sujeito e do verbo nas produções escritas, demonstrando que o alvo da avaliação vai além do uso do vocabulário. A relação estabelecida pela professora

Beatriz entre “reconhecer” e “reproduzir” as palavras trabalhadas em aula remete a atividades de cópia que, como já comentamos antes, levam-nos a questionamentos acerca da eficácia de tal atividade. A professora encerra o parecer, ressaltando que o aluno apresentou “um crescimento significativo”, trazendo, portanto, uma breve avaliação do semestre sem utilizar as expressões adjetivas (GARCIA, 2009), como fazia, em alguns casos, a professora Ana. Não ficam claros, entretanto, em quais aspectos o aluno apresentou o “crescimento significativo”. O parecer do aluno **A** relativo ao segundo semestre permite uma noção das aprendizagens do aluno, uma vez que a professora enfatiza um desenvolvimento crescente em relação à estrutura frasal, menciona aspectos satisfatórios no que se refere à leitura e à escrita e aponta os aspectos a melhorar quanto à estrutura frasal e à leitura do aluno. Cabe aqui perguntar o que significa ter noção de estrutura frasal e o que indica que ela está melhor a cada dia, podendo ser ampliada? Aqui está uma comparação com a Libras? As aulas de língua portuguesa permitem que os alunos tenham uma noção de estrutura frasal e possam melhorá-la? Pelos dizeres no parecer, há preocupação muito presente com o vocabulário.

Ao retomar o capítulo referente às aulas de Língua Portuguesa, na seção 4.4, é possível perceber, através do exemplo utilizado, que a professora não faz nenhuma observação referente à estrutura frasal. Na verdade, a professora não corrige ou avalia a atividade, deixando de explorar aspectos linguísticos da Libras, assim como da Língua Portuguesa. Considerando que, na aula anterior, se deteve a listas de verbos, totalmente descontextualizadas, e que, na aula em que foi realizada a produção, a professora apresentou a revista e sinalizou a história, podemos inferir que os alunos não tiveram orientação que subsidiasse a construção frasal.

Diante da afirmação da docente, quanto ao fato de o aluno demonstrar crescimento em relação à estrutura frasal, à leitura e à escrita, cabe destacar que a compreensão da leitura não é um processo estático, pois exige constante construção do sentido do texto que se inicia antes e ultrapassa o ato de ler. Alguns professores utilizam um método de ensino pouco significativo, abordando e interpretando o texto sempre da mesma forma, com práticas fundamentadas em um entendimento equivocado do ensino de português, trabalhando a gramática de forma fragmentada, sem significado para o aluno. De acordo com Kleiman (1993), algumas práticas de leitura, ao contrário do que deveriam, desestimulam o aluno. Com alunos surdos isso se dá de forma semelhante: o trabalho com vocabulário é priorizado, o objetivo não é ler e interpretar o texto, mas decodificá-lo.

Para melhor ilustrar o que diz Kleiman (1993), pensamos que vale trazer um pouco da minha experiência na escola enquanto professora e, depois, como pesquisadora, já que percebi

certa resistência dos professores e equipe diretiva em relação a algumas práticas. Quando sugeria alguma atividade diferenciada como projetos interdisciplinares, não era bem recebida pela equipe, e, não raras vezes, ouvi comentários como: “Tu ainda estás iniciando, recém vinda da Universidade, daqui a pouco perceberás a realidade!”; “Explicar os diferentes gêneros textuais? Enlouqueceu? Eles são surdos!”. Entendemos que algumas concepções se estabelecem ao longo da trajetória escolar, o que é difícil é não resistir e aceitá-las como verdades absolutas. Trabalhar vocabulário, leitura, escrita, gramática é importante e faz parte do ensino de língua, mas isso deve ser feito por meio de metodologias apropriadas que explorem diversos textos em que os alunos possam se identificar, interagir, perceber a relação do texto com as práticas do cotidiano. Como já temos indicado, não verificamos a explicitação de tal relação.

O parecer, então, mais uma vez, é finalizado com a informação de que o aluno progrediu de ciclo.

No parecer do aluno **B**, também há referência inicial ao vocabulário restrito do aluno, e, a seguir, ressalta que o aluno gosta de participar de atividades de leitura junto com os colegas, mas não participa das discussões e assuntos trabalhados em aula espontaneamente. Essas informações parecem contradizer-se, como vemos no Quadro VIII.

<p>Apresenta um vocabulário escrito ainda bastante restrito, porém faz questão de participar das atividades de leitura junto com os colegas. Durante este semestre apresentou dificuldade em envolver-se nos assuntos trabalhados em aula. Suas intervenções nas discussões são bastante restritas, necessitando ser motivado para que participe.</p>	<p>Seu vocabulário gráfico é restrito, ainda não construiu a noção de frase.</p> <p>Nos jogos e brincadeiras demonstra entender e respeitar as regras, estabelecendo uma boa relação com os colegas.</p> <p>Progrediu para o 1º ano do ciclo III.</p>
---	---

Quadro VIII: Pareceres aluno B Ciclo II

No segundo semestre, pelos registros sobre o aluno **B**, não se verificou evolução no vocabulário, que continua restrito. Além desse fato, os aspectos linguísticos limitam-se a informar que o aluno “não construiu a noção de frase”. A professora ressalta que, no primeiro semestre, o aluno precisava ser motivado a participar das discussões, embora gostasse de participar de atividades com os colegas; no segundo, a professora enfatiza que o aluno “Nos

jogos e brincadeiras demonstra entender e respeitar as regras, estabelecendo uma boa relação com os colegas”. De acordo com isso, mantiveram-se os aspectos positivos quanto à interação entre aluno **B** e seus colegas, fato que nos leva a pensar que há mais atenção quanto a esse aspecto pela professora.

Sendo assim, é importante ressaltar que o andamento pode ser utilizado como um importante recurso a ser utilizado para auxiliar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, uma vez que se considera a ajuda de um par mais competente na interação, auxiliando para que o colega se desenvolva e assuma uma posição independente. A esse respeito, a mediação do professor também é um fator a ser considerado a fim de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Vygotsky (1998), uma propriedade essencial do aprendizado é desencadear vários processos de desenvolvimento interno, que funcionam somente em um ambiente de interação e não causam estranheza ao sujeito aprendiz. A ZDP possibilita que o professor prepare atividades de ensino que potencializem seus resultados, através de ferramentas como a linguagem e o contexto de aprendizagem. Novamente surgem questionamentos acerca das atividades utilizadas e o contexto de aprendizagem no qual os alunos estão inseridos. Estes propiciam o processo de ensino e aprendizagem?

Vale ressaltar que, quando a ZDP é identificada, o papel do professor é o de mediador: entre as crianças, os objetos, as atividades e entre seus pares. Ajustando a mediação com o uso da linguagem e com o contexto cultural em que a criança está inserida, a ZDP possibilita, assim, uma aprendizagem colaborativa entre crianças de diferentes níveis de desenvolvimento.

Não é evidenciado nos pareceres o nível de conhecimento em que o aluno se encontra. Através do parecer sabemos que o aluno possui um vocabulário restrito, mas não sabemos quais parâmetros foram utilizados para essa conclusão. Indica que o aluno gosta de participar das atividades de leitura, mas não informa sua fluência. Por que o aluno não se envolveu com os temas abordados em aula? Em que medida tais temas correspondiam a suas vivências e interesses?

No final do parecer não há expressões adjetivas ou motivações, assim como nenhuma indicação de reforço, embora haja indícios de um aluno com dificuldades que não demonstrou avanços significativos durante o ano letivo. Vale ressaltar que o aluno progrediu de ciclo.

Para o aluno **C**, a professora Beatriz registrou, no primeiro e no segundo semestre, o que está indicado no Quadro IX.

<p>Apresentou crescimento significativo na leitura e na escrita, demonstrando conhecimento da importância do seu letramento. Tem uma boa memória, reconhecendo a maioria das palavras trabalhadas em aula e buscando usá-las em suas produções escritas. Escreve frases usando sujeito, verbo e complementos. Organiza pequenos textos com início, meio e fim. Lê e interpreta textos sem auxílio da professora.</p>	<p>Apresentou um ótimo desempenho.</p> <p>Seu vocabulário escrito aumentou de maneira significativa. Apresenta uma boa estrutura frasal, expressando-se com coerência e lógica.</p> <p>Interpreta com facilidade os relatos e textos trabalhados em aula. Em suas produções busca usar os conceitos gramaticais ensinados em aula. Progrediu para o 1º ano do ciclo III.</p>
--	--

Quadro IX: Pareceres aluno C Ciclo II

Como destacou a professora, o aluno **C** apresenta um bom desenvolvimento em relação à leitura e à escrita. Beatriz ainda diz que o aluno está “demonstrando conhecimento da importância do seu letramento”. Esta observação não é esclarecedora, pois o aluno ter um bom desenvolvimento na leitura e escrita não é garantia de que compreenda o quanto é significativo seu processo de letramento. Não se explicita, portanto, qual relação existe. A seguir, a professora destaca que o aluno “Tem uma boa memória, reconhecendo a maioria das palavras trabalhadas em aula e buscando usá-las em suas produções escritas”. Novamente, cabe-nos questionar se e de que forma, na concepção da professora, o aprendizado está ligado à memorização das palavras. Atividades que envolvam copiar e/ou decorar não contribuem de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem. Por que isso parece ser central no que se refere à aprendizagem da língua pelo aluno surdo? Ainda sobre o conhecimento linguístico, a escrita de frases apresenta sujeito, verbo e “complementos”. É destacada a autonomia do aluno para ler e interpretar textos, e organizá-los com início, meio e fim. E como essas frases se manifestam nos textos que o aluno organiza? O aluno é convidado a produzir textos com qual frequência? Percebe-se recorrência em atividades que envolvem organizar textos, mas é importante ressaltar que as atividades que puderam ser acompanhadas durante as observações não se configuram como atividades de leitura e produção textual, mas jogos com histórias ilustradas apenas com desenhos, sem a presença de escrita. Neste caso, cabe questionar que tipo de atividade era oportunizada para “organizar textos”, já que, a nosso ver, tais jogos apenas levam apenas a uma organização sequencial de figuras.

O parecer do segundo semestre difere dos demais pareceres do ciclo II. A professora inicia afirmando que o aluno apresentou um “ótimo desempenho”. Não associa o crescimento

do vocabulário com a memória, mas considera que “aumentou de maneira significativa” sem esclarecer a que vocabulário se refere. Em relação ao conhecimento linguístico, a professora destaca que o aluno “apresenta uma boa estrutura frasal, se expressa com coerência e lógica”; em relação aos textos, possui facilidade na interpretação e, nas produções, usa conceitos gramaticais. Mas o que realmente isso quer dizer? Que conceitos e de que forma eles são utilizados nas produções?

Ao ser registrado pela professora Beatriz que o aluno expressa-se com lógica e coerência, pode-se entender que os conhecimentos da estrutura da língua adicional estão sendo adquiridos pelo aluno. Por fim, o parecer simplesmente informa que o aluno progrediu de ciclo, sem nenhuma expressão de motivação.

Passemos para os registros do aluno **D**.

<p>Apresenta em suas produções escritas uma estrutura frasal simples e clara. Seu vocabulário gráfico é bom, mas já demonstrou ter condições de ampliá-lo ainda mais. Lê e interpreta os textos propostos em aula, solicitando, em alguns momentos, a ajuda da professora.</p>	<p>Apresentou um bom rendimento em Língua Portuguesa no decorrer deste semestre. Seu vocabulário escrito foi ampliado, porém ainda recorre, muitas vezes, ao seu material para reproduzir as palavras. Apresenta uma boa estrutura frasal, simples, mas clara. Interpreta os textos trabalhados em aula, demonstrando boa abstração e pensamento lógico. Tem muito interesse por lugares e culturas diferentes, pesquisando de maneira independente sobre o assunto. Progrediu para o 1º ano do ciclo III.</p>
--	--

Quadro X: Pareceres aluno **D** Ciclo II.

No primeiro semestre, embora não traga nenhum adjetivo avaliativo, parece traçar o perfil de um aluno mediano, como se pode perceber através de expressões como, “estrutura frasal simples”, “vocabulário gráfico bom”, mas que pode ser ampliado, “solicitando em alguns momentos a ajuda da professora” para ler e interpretar textos.

Em relação ao segundo semestre, os registros também permitem identificar ou classificar o aluno como médio, já que são utilizadas expressões como “bom rendimento”, “simples”, “boa estrutura”, “boa abstração”. O parecer destaca o pensamento lógico em relação aos textos trabalhados. Faz menção ao interesse do aluno sobre lugares e culturas diferentes e a autonomia do aluno para pesquisar sobre o assunto. Esta informação parece não

ser adequada ao parecer. Ao final, como nos pareceres anteriores, a professora finaliza o parecer informando que o aluno foi aprovado para o próximo ciclo.

De um modo geral, pelo que se verifica nos pareceres do ciclo II, assim como no ciclo I, o vocabulário é considerado importante, mais explicitamente o vocabulário escrito, direcionando o foco para a Língua Portuguesa escrita. Entende-se, também, que, no ciclo II, os objetivos trabalhados estão mais relacionados à leitura e à escrita, mas não há indicações de que sejam desenvolvidas propostas contextualizadas e relevantes. Ao retomar as aulas observadas, percebem-se tarefas que envolvem memorização do vocabulário, listas de verbos e de palavras, os registros expressam aspectos que caracterizam um processo de ensino e de aprendizagem descontextualizado, que podem não remeter ao interesse do aluno.

Embora os pareceres do ciclo II estejam constituídos de forma diferente dos pareceres do ciclo I, pois o ciclo II evidenciou atividades de leitura e escrita, interpretação e vocabulário, esse documento permite uma representação do sujeito aluno surdo; cria-se uma identidade para o aluno no momento em que são apresentadas as qualidades e aprendizagens que a escola considera importante. Percebemos, nas análises dos dois ciclos, embora questões como leitura, escrita e gramática sejam abordadas, uma recorrência de enunciados que evidenciam dificuldades quanto ao vocabulário e demasiada importância nos aspectos comportamentais dos alunos surdos. Indicações de bom aluno, comportado, interessado, independente, com bom vocabulário, bom rendimento, parecem constituir as qualidades e aprendizagens consideradas importantes. Dessa forma, é construída a identidade surda do aluno, narrada pelos pareceres. Nesse sentido, como diz Thoma (2009, p. 64):

As identidades surdas, assim, vão sendo moldadas pela avaliação que, através de pareceres e opiniões sobre os alunos, compara e define a diferença. As diferenças, por sua vez, constituem-se na relação com uma identidade desejada e aclamada como ideal, seja ela ouvinte ou surda.

Vale ressaltar que é na escola de surdos que a identidade surda deve se constituir, marcando sua diferença cultural através da Libras, promovendo momentos em que os surdos não se sintam incapazes, e sim indivíduos capazes de revelar sua identidade surda na perspectiva da diferença linguística e cultural.

Nos registros dos Pareceres Descritivos até aqui apresentados, não é possível evidenciar uma abordagem Bilíngue e bicultural, como é indicado para a educação de alunos surdos. Olhar o contexto da sala de aula, entrevistar os profissionais envolvidos e comparar as

concepções narradas com as práticas realizadas permite perceber que esses pareceres analisados, mais uma vez, não coincidem com o idealizado para a avaliação e aprendizagem de alunos surdos.

A esse respeito, trago Hoffmann (2000), que acredita não existir espaço para listas de comportamento ou roteiros que visam classificar, enquadrar ou padronizar os alunos dentro de uma norma. A avaliação deve ser um processo que acompanha o desenvolvimento da aprendizagem de maneira contínua, que perceba os níveis de evolução do aluno, com dados concretos sobre sua aprendizagem. Para tanto, é necessária uma coleta de dados que permita compreender o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra, suas potencialidades e dificuldades.

O discurso das professoras, assim como o que prescreve o PPP da escola, não está de acordo com o que narram os pareceres, que enquadram os alunos dentro de uma norma, homogeneizando o grupo, distribuindo-os entre os que desenvolvem vocabulário, os que escrevem frases, os que produzem textos. Dessa forma, o principal objetivo do parecer descritivo não está sendo atingido: avaliar o sujeito aluno.

5.4 OS PARECERES DESCRITIVOS DO CICLO III

Os pareceres descritivos do terceiro ciclo foram organizados pela professora Cláudia. Na sua maioria, respeitam a mesma formatação dos pareceres dos ciclos anteriores, pois apresentam características ou aspectos comportamentais do aluno, seu conhecimento linguístico e são finalizados com sugestões e/ou expressões adjetivas. Cabe-nos ressaltar que tais sugestões podem conduzir a um processo de normalização, corrigir comportamentos, indicar mudanças para padronizar, aproximar os sujeitos do que é considerado padrão e, assim, normalizar e disciplinar. Concordando ao esperado ao refletir sobre avaliação.

Comecemos pelos registros do aluno **A**.

<p>Em todas estas atividades [leitura de textos jornalísticos, livros, jornais, estudo de vocabulário, criação de histórias em quadrinhos e escrever um livro] o aluno demonstrou curiosidade, criatividade e muita vontade de ampliar seu vocabulário. Trabalhamos com os adjetivos através de descrição de objetos, colegas e ambiente escolar que o aluno apropriou-se de maneira prazerosa deste conhecimento. Sua estrutura frasal ainda necessita de apoio da professora, mas o aluno está desenvolvendo de maneira extremamente satisfatória a língua portuguesa. Continues assim, com o mesmo empenho até aqui demonstrado.</p>	<p>Em Língua Portuguesa é um aluno interessado, participativo, criativo e trouxe contribuições significativas para as aulas. Neste segundo semestre foi desenvolvido o trabalho a partir dos diversos gêneros textuais (jornais, receitas, encartes, textos de livros e livros de histórias), onde se enfatizou mais a produção textual após a leitura compreensiva de um determinado texto, desta forma explorando o vocabulário, interpretação e ortografia. Demonstra estar com seu texto mais estruturado, com sequência lógica de pensamento e arriscando-se mais a escrever dentro das regras da língua portuguesa. Com relação às questões gramaticais (substantivo, artigo, pronome, numeral, adjetivo e verbo) foram trabalhadas dentro dos textos lidos. O aluno utiliza esses conhecimentos gramaticais em sua estrutura frasal, de maneira a tornar sua produção textual adequada aos conhecimentos construídos na disciplina. Ainda demonstra estar muito comprometido com a construção de seu conhecimento, porém necessita realizar as tarefas que são enviadas para casa, pois são reforços dos conteúdos desenvolvidos em sala. O aluno alcançou satisfatoriamente os objetivos da disciplina. Foi promovido turma 2AC3 em 2011. Parabéns pelo seu empenho e desejamos um feliz Natal e umas boas férias.</p>
---	--

Quadro XI: Pareceres aluno **A** Ciclo III

O Quadro XI, sobre o aluno **A**, ciclo III, apresenta informações que denotam um foco diferenciado dos ciclos I e II. Inicia, enfatizando a realização de atividades voltadas à leitura,

à escrita e ao estudo de vocabulário, privilegiando gêneros textuais, de acordo com a descrição da docente.

O ensino de Língua Portuguesa para surdos ou ouvintes é inadequado, se fundamentado no ensino de gramática utilizando basicamente exercícios de classificação e função das palavras, textos utilizados enquanto pretextos para o ensino de regras gramaticais e as produções textuais sem explorar os diferentes gêneros, tornando-se limitadas e artificiais.

Assim, as aulas de leitura e escrita adquirem um formato que não contribuem para que o aluno utilize sua língua com desenvoltura. A escola não pode ignorar as diversas possibilidades de expressão linguística e seus diferentes contextos de uso. O estudo da Língua Portuguesa deve permitir que o aluno vá além da decodificação de palavras: o aluno deve estar apto a ler, escrever e interagir com a sociedade na qual está inserido.

Segundo Kleiman (2001), o leitor precisa desenvolver várias técnicas de leituras que permitam que ele chegue à compreensão do texto. O ideal é que o aluno crie estratégias que o levem a uma autonomia para o ato de ler. Esse é o papel do professor, o de ser um mediador entre o aluno e o texto. Num primeiro momento, o leitor não compreende o texto simplesmente no ato de ler, mas através das interações com o professor e colegas, através de perguntas e comentários, o aluno vai compreendendo efetivamente a material que está lendo.

A professora descreve um aluno curioso, criativo, empenhado e com “muita vontade de ampliar seu vocabulário”. O parecer apresenta uma sequência de elogios e adjetivos, aspectos positivos e negativos, assim como os pareceres do ciclo I, finalizando com uma sugestão e/ou motivação, como podemos observar através dos excertos que seguem: “apropriou-se de maneira prazerosa deste conhecimento”, “desenvolvendo de maneira extremamente satisfatória”, “Sua estrutura frasal ainda necessita de apoio da professora”, “Continues assim, com o mesmo empenho até aqui demonstrado”.

O Parecer Descritivo do aluno **A** do ciclo III, ao contrário dos ciclos I e II, especifica alguns conteúdos trabalhados e a metodologia utilizada. Ainda que apresente algumas informações vagas, permite uma compreensão dos conhecimentos adquiridos pelo aluno no decorrer dos dois semestres.

O parecer do aluno **A** referente ao segundo semestre inicia e finaliza apresentando os aspectos positivos do aluno: “interessado, participativo, criativo”, “muito comprometido” e “empenhado”. Apenas um aspecto negativo é apresentado, o aluno não realiza as tarefas enviadas para casa.

O sujeito, segundo a teoria de Bakhtin, pode ser compreendido como um ser ideológico, social, histórico, situado e responsivamente ativo, formado na e pela interação

com outros sujeitos. Para Sobral (2005), Bakhtin recusa a noção de sujeito como ser biológico e ressalta, como aspecto ativo do sujeito, o caráter relacional de sua construção. De acordo com o Círculo de Bakhtin, o sujeito somente se constitui em um *eu* entre outros *eus*, através da alteridade, em virtude da situação histórica e social em que está imerso. O sujeito bakhtiniano é constituído por diversas identidades estando em constante processo de formação. Conforme Sobral (2005, p. 22), “a proposta [de Bakhtin] é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável, que lhe dá sentido”.

De acordo com Cardoso (2002), a descrição realizada sobre o aluno vai estabelecendo sujeitos, como devem se comportar, aprender, falar. Verdades são construídas sobre esse sujeito, se instituem no processo educacional e determinam como o sujeito aluno deve ser constituído. Enfim, os pareceres constituem o sujeito dentro de uma normalidade determinada pela escola.

O parecer do aluno B, ao contrário do parecer anterior, não emite nenhum comentário positivo sobre o aluno, apenas aspectos negativos são apontados: dificuldades para realizar as atividades, falta de atenção, falta de assiduidade (por motivos de saúde) e comprometimento, como podemos verificar no quadro abaixo.

<p>Em todas estas atividades [leitura de textos jornalísticos, livros, jornais, estudo de vocabulário, criação de histórias em quadrinhos e escrever um livro] o aluno demonstrou certa dificuldade na realização das atividades propostas, em algumas vezes, não conseguiu manter-se atento nas orientações da professora. Trabalhamos com os adjetivos através de descrição de objetos, colegas e ambiente escolar que o aluno não participou devido a seus problemas de saúde. Sua estrutura frasal ainda necessita de muito apoio da professora. Recomenda-se, na medida do possível, que o aluno não falte às aulas e comprometa-se mais com seus deveres de casa.</p>	<p>Em Língua Portuguesa, é um aluno interessado nas aulas e neste segundo semestre arriscou-se mais nas atividades propostas, dando suas opiniões. Neste segundo semestre foi desenvolvido o trabalho a partir dos diversos gêneros textuais (jornais, receitas, encartes, textos de livros e livros de histórias) onde se enfatizou mais a produção textual após a leitura compreensiva de um determinado texto, desta forma explorando o vocabulário, interpretação e ortografia. Demonstra estar com seu texto mais estruturado, arriscando-se mais a escrever dentro das regras da língua portuguesa. Com relação às questões gramaticais (substantivo, artigo, pronome, numeral, adjetivo e verbo) foram trabalhadas dentro dos textos lidos. O aluno utiliza esses</p>
---	--

	<p>conhecimentos gramaticais em sua estrutura frasal, de maneira a tornar sua produção textual adequada aos conhecimentos construídos na disciplina. Demonstra estar mais atento aos conteúdos desenvolvidos na sala, porém necessita realizar as tarefas que são enviadas para casa, pois são reforços dos conteúdos desenvolvidos em sala. Apresenta uma boa memória e a partir do Conselho de Classe saiu à indicação de continuar no Laboratório de Aprendizagem, no próximo ano, a fim de que se torne mais seguro e capaz de acompanhar os conteúdos desenvolvidos em sala. O aluno alcançou satisfatoriamente os objetivos da disciplina. Aprovado com PLA (programa laboratório de aprendizagem) e está apto a cursar a turma 2AC3 em 2011. Parabéns pelo seu empenho e desejamos um Feliz Natal e boas férias.</p>
--	---

Quadro XII: Pareceres aluno B Ciclo III

No segundo semestre, o parecer aponta um progresso do aluno e destaca o interesse deste. Ao comparar o parecer do primeiro e do segundo semestre, percebemos que a professora utilizou diversos gêneros textuais para trabalhar vocabulário, leitura e interpretação e ainda a produção escrita. Analisar os pareceres permitiu refletir acerca das causas do melhor desempenho do aluno; conforme o parecer, essa evolução pode estar relacionada ao “interesse” do aluno ou por ter “se arriscado mais”.

Nossa reflexão aponta à metodologia empregada pela professora, que, conforme o parecer, “se enfatizou mais a produção textual após a leitura compreensiva de um determinado texto, desta forma explorando o vocabulário, interpretação e ortografia”. A proposta do primeiro semestre demonstra que o professor deu orientações sobre os gêneros trabalhados, diferente do segundo semestre, no qual o parecer aponta para uma “leitura compreensiva” para, após, explorar o conteúdo proposto. Mediar as atividades de leitura e escrita do aluno surdo permite que este compreenda e se aproprie efetivamente do texto trabalhado, conseqüentemente contribui para seu desenvolvimento linguístico.

O parecer fornece informações que permitem compreender o conhecimento adquirido pelo aluno ao relacionar as questões gramaticais trabalhadas com o uso destas na estrutura frasal e produção textual do aluno.

Assim, torna a se voltar às questões comportamentais do aluno quando destaca que este está mais “atento” e reforça a necessidade de realizar as tarefas enviadas para casa. O parecer ainda elogia a “boa memória” do aluno e o encaminha para o programa laboratório de aprendizagem com a finalidade de que sinta-se mais “seguro e capaz”, embora afirme que o aluno “alcançou satisfatoriamente os objetivos da disciplina” e está “apto” para o próximo ciclo. Por fim, a professora Cláudia parabeniza o estudante pelo “empenho” e deseja-lhe bom Natal e boas férias. O parecer não difere dos demais apresentados, focando o próximo ano.

Os pareceres do Quadro XIII referem-se ao aluno C do ciclo III, retornando ao padrão utilizado no ciclo I, que ressalta os aspectos positivos: participativo, interessado, curioso, criativo, empenhado.

<p>Em Língua Portuguesa, o aluno participa e é interessado nas aulas, trazendo boas contribuições para o grupo. Em todas estas atividades [leitura de textos jornalísticos, livros, jornais, estudo de vocabulário, criação de histórias em quadrinhos e escrever um livro] o aluno demonstrou curiosidade, criatividade e muita vontade em ampliar seu vocabulário. Trabalhamos com os adjetivos através de descrição de objetos, colegas e ambiente escolar que o aluno apropriou-se de maneira prazerosa desse conhecimento. Sua estrutura frasal ainda necessita de apoio da professora, mas o aluno está desenvolvendo de maneira satisfatória a Língua Portuguesa. Continue assim, com o mesmo empenho até aqui demonstrado.</p>	<p>Em Língua Portuguesa é um aluno interessado, curioso, participativo, criativo e trouxe contribuições significativas para as aulas. Neste segundo semestre foi desenvolvido o trabalho a partir dos diversos gêneros textuais (jornais, receitas, encartes, textos de livros e livros de histórias), onde se enfatizou mais a produção textual após a leitura compreensiva de um determinado texto, desta forma explorando o vocabulário, interpretação e ortografia. Demonstra estar com seu texto mais estruturado, com sequência lógica de pensamento e arriscando-se mais a escrever dentro das regras da língua portuguesa. Com relação às questões gramaticais (substantivo, artigo, pronome, numeral, adjetivo e verbo) foram trabalhadas dentro dos textos lidos. O aluno utiliza esses conhecimentos gramaticais em sua estrutura frasal, de maneira a tornar sua produção textual adequada aos conhecimentos construídos na disciplina. Demonstra estar muito comprometido com a construção de seu conhecimento, realiza as tarefas enviadas</p>
--	--

	<p>para casa e espera-se que continues com o mesmo empenho até aqui demonstrado. Parabéns! O aluno atingiu plenamente os objetivos da disciplina. Aprovado, está apto a cursar a turma 2AC3 em 2011. Parabéns pelo seu empenho e desejamos um feliz Natal e umas boas férias.</p>
--	---

Quadro XIII: Pareceres aluno C Ciclo III.

Destacamos dois comentários: “muita vontade de ampliar seu vocabulário”, “apropriou-se de maneira prazerosa desse conhecimento”. Diante desses comentários, questionamos como a professora Cláudia percebe o interesse mencionado acerca do vocabulário e como é possível perceber e o quanto é relevante destacar em um parecer descritivo que o aluno aprendeu de maneira “prazerosa”, visto que tais informações não contribuem para a compreensão do nível de aprendizado que o aluno se encontra.

O parecer aponta um aspecto negativo do aluno, ao ressaltar que este necessita do apoio da professora para desenvolver sua estrutura frasal e, a seguir, destaca que este “está desenvolvendo de maneira satisfatória a Língua Portuguesa”. A professora, através do parecer, enfatiza sua metodologia apoiada em gêneros textuais. Finaliza com uma sugestão, um elogio e uma motivação ao aluno.

No segundo semestre, a professora Cláudia também inicia o parecer descrevendo os aspectos positivos do aluno. No decorrer do parecer, o aluno **C** é apresentado como “interessado, curioso, participativo, criativo e empenhado”, praticamente os mesmos adjetivos do primeiro semestre, com informações muito semelhantes às do aluno **B**. No primeiro período, percebemos que o aluno **C** é descrito com um número maior de adjetivos. O segundo período do texto refere-se à metodologia utilizada, portanto é exatamente igual ao parecer do aluno **B**. No terceiro período, os pareceres são iguais, a diferença está na ênfase à “sequência lógica de pensamento”. O quarto período está relacionado às questões gramaticais, os pareceres dos alunos **B** e **C** são exatamente iguais, não trazendo nenhuma informação quanto ao entendimento do aluno e sim em relação à metodologia empregada. No quinto período são trazidos os conhecimentos linguísticos: “O aluno utiliza esses conhecimentos gramaticais em sua estrutura frasal, de maneira a tornar sua produção textual adequada aos conhecimentos construídos na disciplina”.

O sexto período apresenta uma indicação também feita para o aluno **B**, seguida de uma recomendação. O aluno **C**, por fim, recebe uma avaliação comportamental seguida de uma sugestão e um elogio. A diferença entre as considerações dos alunos é que o aluno **B** não realizava os temas, e o aluno **C** cumpria essa tarefa.

O parecer é finalizado com a indicação “alcançou satisfatoriamente os objetivos da disciplina”, para o aluno **B**, e “atingiu plenamente os objetivos da disciplina”, para o aluno **C**. Ambos têm, ao final do texto, “Parabéns pelo seu empenho”.

Realizamos essa comparação entre o aluno **B** e **C**, pois chamaram-nos atenção pareceres tão semelhantes, porém um aluno tem indicação para o PLA e o outro não.

O próximo quadro, XIV, corresponde às observações da professora Cláudia para o aluno **D**.

<p>Em Língua Portuguesa, é um aluno muito dedicado e interessado nas aulas. Em todas estas atividades [leitura de textos jornalísticos, livros, jornais, estudo de vocabulário, criação de histórias em quadrinhos e escrever um livro] o aluno demonstrou curiosidade, criatividade e muita vontade de ampliar o vocabulário. Trabalhamos com os adjetivos através de descrição de objetos, colegas e ambiente escolar que o aluno apropriou-se de maneira prazerosa deste conhecimento. Sua estrutura frasal ainda necessita de apoio da professora, mas o aluno está desenvolvendo de maneira muito satisfatória a Língua Portuguesa.</p>	<p>Em Língua Portuguesa, é um aluno interessado, participativo, criativo e trouxe contribuições significativas para as aulas. Neste segundo semestre foi desenvolvido o trabalho a partir dos diversos gêneros textuais (jornais, receitas, encartes, textos de livros e livros de histórias), onde se enfatizou mais a produção textual após a leitura compreensiva de um determinado texto, desta forma explorando o vocabulário, interpretação e ortografia. Demonstra estar com seu texto mais estruturado, arriscando-se mais a escrever dentro das regras da língua portuguesa. Com relação às questões gramaticais (substantivo, artigo, pronome, numeral, adjetivo e verbo) foram trabalhadas dentro dos textos lidos. O aluno utiliza esses conhecimentos gramaticais em sua estrutura frasal, de maneira a tornar sua produção textual adequada aos conhecimentos construídos na disciplina. Demonstra estar comprometido com a construção de seu conhecimento, porém necessita realizar as tarefas que são enviadas para casa, pois são reforços dos conteúdos desenvolvidos em sala. O aluno alcançou satisfatoriamente os objetivos da disciplina. Aprovado, está apto a cursar a turma 2AC3 em 2011. Parabéns</p>
--	---

	pelo seu empenho e desejamos um feliz Natal e umas boas férias.
--	---

Quadro XIV: Pareceres aluno **D** Ciclo III

Podemos observar que se trata de um aluno participativo, interessado, “com boas contribuições para o grupo”, curioso, criativo, com “muita vontade de ampliar seu vocabulário”. Não é possível compreender os conhecimentos adquiridos pelo aluno através das atividades propostas, pois não é esclarecedora a relação efetuada pela professora entre a atividade e o aproveitamento do aluno. Para melhor visualizar, será reproduzido parcialmente, no quadro abaixo, o parecer do aluno **D**.

Em todas estas atividades [leitura de textos jornalísticos, livros, jornais, estudo de vocabulário, criação de histórias em quadrinhos e escrever um livro]	Demonstrou curiosidade, criatividade e muita vontade em ampliar seu vocabulário.
---	--

Quadro XVI: Reprodução parcial do parecer do aluno **D** Ciclo III.

Como podemos observar, não há uma relação coerente entre a tarefa proposta e o conhecimento do aluno. Assim como o aluno C, há indicação de que o aluno “apropriou-se de maneira prazerosa” das atividades relacionadas ao adjetivo. Tornamos a ressaltar que não é relevante o parecer informar que o aluno aprendeu de “maneira prazerosa”.

O parecer é finalizado com o destaque negativo, enfatizando a necessidade do apoio da professora, seguido de um aspecto positivo: “está desenvolvendo de maneira satisfatória a Língua Portuguesa”.

O segundo semestre inicia seguindo a mesma estrutura dos pareceres anteriores, com os aspectos positivos do aluno. O parecer descreve um aluno interessado, participativo, criativo, comprometido e que contribui positivamente para as aulas.

O parecer destaca o conhecimento linguístico do aluno em relação às atividades propostas: “Demonstra estar com seu texto mais estruturado, arriscando-se mais a escrever dentro das regras da língua portuguesa”. Quanto às questões gramaticais, o parecer relata que “O aluno utiliza esses conhecimentos gramaticais em sua estrutura frasal, de maneira a tornar

sua produção textual adequada aos conhecimentos construídos na disciplina”. O parecer não explicita quais conhecimentos gramaticais a professora considera nem qual a língua de referência.

A professora elogia e, em seguida enfatiza, um aspecto negativo. O parecer afirma que o aluno é comprometido com a construção de seu conhecimento, porém não realiza as tarefas de casa. O texto é finalizado, parabenizando o aluno pelo seu empenho.

Os últimos registros a serem considerados referem-se ao aluno **E**.

<p>Em Língua Portuguesa, o aluno é participativo e interessado nas aulas, trazendo boas contribuições para o grupo. Em todas estas atividades [leitura de textos jornalísticos, livros, jornais, estudo de vocabulário, criação de histórias em quadrinhos e escrever um livro] o aluno demonstrou curiosidade, criatividade e muita vontade em ampliar seu vocabulário. Trabalhamos com adjetivos através de descrição de objetos, colegas e ambiente escolar que o aluno apropriou-se de maneira prazerosa deste conhecimento. Sua estrutura frasal ainda necessita de apoio da professora, mas o aluno está desenvolvendo de maneira satisfatória a Língua Portuguesa.</p>	<p>Em Língua Portuguesa, é um aluno interessado, curioso, participativo, criativo, realiza as tarefas enviadas para casa e trouxe contribuições significativas para as aulas. Neste segundo semestre foi desenvolvido o trabalho a partir dos diversos gêneros textuais (jornais, receitas, encartes, textos de livros e livros de histórias), onde se enfatizou mais a produção textual após a leitura compreensiva de um determinado texto, desta forma explorando o vocabulário, interpretação e ortografia. O aluno demonstra estar com seu texto mais estruturado, com sequência lógica de pensamento e arriscando-se mais a escrever dentro das regras da língua portuguesa. Com relação às questões gramaticais (substantivo, artigo, pronome, numeral, adjetivo e verbo) foram trabalhadas dentro dos textos lidos. O aluno utiliza esses conhecimentos gramaticais em sua estrutura frasal, de maneira a tornar sua produção textual adequada aos conhecimentos construídos na disciplina. Demonstra estar muito comprometido com a construção de seu conhecimento e espera-se que continues com o mesmo empenho até aqui demonstrado. Parabéns! O aluno atingiu plenamente os objetivos da disciplina. Progrediu para a turma 2AC3 em 2011. Parabéns pelo seu empenho e desejamos um feliz Natal e umas boas férias.</p>
---	--

Quadro XVI: Pareceres aluno **E** Ciclo III.

O parecer do primeiro semestre do aluno **E** inicia ressaltando seus aspectos positivos, afirmando que se trata de um sujeito participativo, interessado, que contribui com o grupo, curioso, criativo. Assim como o aluno **D**, em relação às atividades trabalhadas durante o semestre, não são destacadas as habilidades desenvolvidas pelo aluno. Através do parecer, podemos compreender que, nas atividades de leitura, é “curioso”, mas isso não evidencia o seu aprendizado. Embora a professora cite os diferentes gêneros trabalhados, não fica claro o quanto o aluno aprendeu, nem como ele apreendeu esses gêneros. O parecer não explicita os conhecimentos adquiridos através das atividades referente à criação de histórias em quadrinhos e escrever um livro, indicando apenas que o aluno demonstrou “curiosidade” e “criatividade”. O seu ganho linguístico por meio das atividades não é evidenciado, a professora percebeu que o aluno é criativo, mas não trouxe informações acerca da produção escrita. Os textos eram coerentes? Estavam bem estruturados? Não é evidenciado o conhecimento no que se refere ao vocabulário, pois a professora afirma que “o aluno apropriou-se de maneira prazerosa deste conhecimento” e tem “muita vontade em ampliar seu vocabulário”. Que avaliação foi realizada para que a professora percebesse que o aluno tinha vontade de aprender o vocabulário e ainda o fizesse de “maneira prazerosa”?

O parecer é finalizado, destacando um aspecto negativo e um positivo: “Sua estrutura frasal ainda necessita de apoio da professora, mas o aluno está desenvolvendo de maneira satisfatória a Língua Portuguesa”. Conforme Cardoso (2002), Moreira (2005), Pinheiro (2006) e Garcia (2009), como já dissemos, os pareceres apontam para um discurso focado em aspectos positivos e negativos, no qual o comportamento direciona para o “bom” ou o “mau” aluno.

O segundo semestre inicia, ampliando os aspectos positivos do aluno. Além de participativo e interessado, o aluno **E** também é descrito como curioso, criativo, realiza as tarefas de casa e, assim como no primeiro semestre, contribui significativamente para as aulas.

O parecer enfatiza os conhecimentos linguísticos do aluno, ao destacar que “O aluno demonstra estar com seu texto mais estruturado, com sequência lógica de pensamento e arriscando-se mais a escrever dentro das regras da língua portuguesa”. A professora Cláudia ainda ressalta que “O aluno utiliza esses conhecimentos gramaticais em sua estrutura frasal, de maneira a tornar sua produção textual adequada aos conhecimentos construídos na disciplina”. Novamente não são evidenciadas quais regras nem quais conhecimentos foram construído pelo discente na disciplina.

O parecer do segundo semestre é finalizado, apresentando um aspecto positivo do aluno, uma motivação, ressaltando seu empenho e o parabeniza. Mais uma vez, vemos que a identidade do aluno surdo vai sendo moldada através dos pareceres, que ressaltam aspectos positivos ou negativos, nem sempre relacionados à aprendizagem, descrevem o que deve e não deve ser, demonstrando a imagem do aluno ideal.

Os pareceres do terceiro ciclo, assim como os dos demais ciclos, enfatizam o vocabulário, o comportamento, os aspectos positivos e negativos.

É importante destacar que o Parecer Descritivo também está relacionado ao conceito da escola moderna: conhecer o aluno para educá-lo. Conhecer o aluno, conforme Corazza (2002), é conhecê-lo através da categorização, identificação e descrição minuciosa para que seja encontrada a maneira mais eficiente de educá-lo. Dessa forma, uma avaliação que busque somente quantificar e qualificar o desempenho do aluno englobaria somente seus conhecimentos escolares, sendo que os demais aspectos não seriam avaliados. No entanto, os discursos presentes nos Pareceres Descritivos representam o que é o ser aluno, determinando, assim, o tipo de sujeito que deve ser reconhecido. Portanto, quando esses pareceres descrevem um ser aluno, verdades sobre esse ser são construídas, tomando como base os discursos desses pareceres e acabam transformando-se na forma mais adequada de descrever o aluno, uma descrição como se esse sujeito sempre se portasse como os pareceres o descrevem.

Compreender o processo de avaliação através dos Pareceres Descritivos na educação de alunos surdos possibilita entender como é visto o processo de construção de conhecimento do aluno surdo, assim como perceber se as práticas de disciplinamento e normalização estão presentes nas narrativas que avaliam o aluno surdo.

As relações de poder estão em todos os lugares, em um ambiente de educação para surdos no qual existe um número significativo de alunos surdos, assim como instrutores surdos, intérpretes, professores e demais profissionais fluentes na língua de sinais. Enfim, é relevante verificar se uma estrutura que visa um ambiente propício para estes alunos, está isento das relações de poder, normalização e disciplinamento.

A esse respeito, Camillo (2008, p. 59) afirma:

Mas se tratando de uma escola para surdos, será que as práticas avaliativas estão isentas de relações de poder e das estratégias de disciplinamento? Se pensarmos na lógica da avaliação que contorna espaços mesmos de disciplina e controle dos corpos, vigiando constantemente, controlando e punindo também, a escola de surdos caminha na mesma direção. Em princípio, é uma escola; então, tem regras próprias de uma instituição escolar inventada para dar conta de alguns sujeitos a quem se quer disciplinar.

Entretanto, o currículo, na educação dos surdos, assim como na educação de um modo geral, é entendido como um dispositivo de controle. A postura do professor, o cotidiano de sala de aula, a metodologia empregada, as concepções de educação estão intrinsecamente relacionadas às práticas escolares e de mensuração presentes na escola.

Através das análises, podemos verificar que os aspectos comportamentais e disciplinares parecem sustentar o diagnóstico do professor. Aspectos cognitivos, abordados muito raramente, não são específicos, e a prática pedagógica não é revelada nos registros dos pareceres. Os pareceres estão moldando os alunos, construindo identidades, classificando. Concordamos com Luckesi (2005), quando diz que o professor utiliza a avaliação com função classificatória, simplesmente para aprovar, reprovar ou determinar quem é quieto, interessado, inquieto, desinteressado, bom e ruim. Tais ações podem refletir uma face da escola que contribui para a exclusão. O autor alerta que esse tipo de avaliação em nada contribui para o crescimento do aluno e do professor, pois se trata de um instrumento que emperra o processo educativo.

Os Pareceres Descritivos, muitas vezes, não se diferem, parecem falar sempre do mesmo aluno, salvo raras vezes. Não existe uma diferença significativa entre os pareceres dos alunos do mesmo ciclo nem tão pouco entre os três ciclos. O enfoque principal parece estar em questões relacionadas ao vocabulário. Em geral, questões relacionadas a ensino e aprendizagem do surdo, revelando seu desempenho escolar, apontam para suas dificuldades em relação à leitura e à escrita. Não deveriam ser considerados aspectos referentes ao letramento do sujeito surdo? Ressaltamos que pensar em letramento do surdo implica refletir acerca das práticas de leitura e escrita dos surdos, para ir além da aquisição da Língua Portuguesa escrita, da Libras como língua materna. É importante considerar o papel do professor como mediador da aquisição linguística de forma contextualizada, o dialogismo como parte fundamental do processo de aquisição de línguas, enfatizando a leitura e a escrita como um processo social e interacional que deve ser iniciado no meio familiar, desde muito cedo. Como diz Rojo (1997), as práticas presentes no cotidiano da criança permitirão que esta faça recortes e estabeleça significados enquanto sujeito letrado.

Conforme já mencionado, os pareceres não revelam um ensino de Língua Portuguesa na perspectiva Bilíngue e parecem ser equivalentes a estudos que se dedicaram a pareceres de ouvintes, como os de Moreira (2005), Pinheiro (2006) e Garcia (2009). Na configuração dos pareceres, a única referência à especificidade do surdo é quando a professora se refere à relação entre a palavra e ao sinal.

Nas falas das entrevistas, percebemos professoras envolvidas e conhecedoras das especificidades do aluno surdo, mostrando um vasto conhecimento das necessidades desse aluno e das diferentes metodologias e estratégias para atingi-los. No entanto, nos pareceres, as professoras desaparecem, se omitem, não transparecem seu conhecimento verificado nas entrevistas e observações.

Após tais considerações, que se voltaram aos dados dos pareceres, das entrevistas e das observações realizadas, no próximo capítulo, retomaremos os aspectos que, a nosso ver, representam as constatações permitidas pelo estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta dissertação permitiu entrevistar professores e colaboradores da escola na qual estivemos inseridas, observar metodologias, práticas avaliativas e o convívio em sala de aula com alunos surdos. Refletimos, portanto, sobre a ação do professor, que carrega a responsabilidade de, diante de uma turma à espera de um mediador capaz de ajudá-la a buscar conhecimento, ao final de cada semestre, informar, por meio de um parecer descritivo, os conhecimentos que foram ou não adquiridos. Esse discurso é formado pela interação com o outro: o sujeito que se compõe no parecer é diferente do sujeito real, é o sujeito constituído pelo olhar do professor.

Iniciei esta pesquisa sem ter uma concepção pré-estabelecida de parecer descritivo. Dessa forma, acreditava que poderia observar os dados sem que minha concepção interferisse nos resultados. No entanto, após analisar os pareceres, pude formular uma concepção do que entendo como parecer descritivo. Pela minha concepção, o parecer descritivo deve, essencialmente, conter informações que evidenciem ao leitor o nível de conhecimento que o aluno se encontra. No caso do parecer de Língua Portuguesa, deve informar o desenvolvimento linguístico do aluno. O parecer descritivo não deve permitir que aspectos comportamentais sejam considerados mais relevantes do que as aprendizagens dos discentes.

O parecer descritivo no ensino de surdos, da mesma forma que no de ouvintes, parece ser mais adequado do que a avaliação quantitativa por notas, por exemplo, uma vez que, através do parecer descritivo é/deveria ser possível conhecer o estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra. Se a avaliação quantitativa contribui para rotular o sujeito, ao não explicitar o porquê de sua nota e quais habilidades faltam desenvolver, o parecer bem elaborado deve ter a função de informar os conhecimentos adquiridos pelo aluno, evidenciando também o que ainda deve ser alcançado por ele.

Conviver com surdos permite perceber que há muito o que se aprender com eles, especialmente no que diz respeito às implicações de ser surdo em uma sociedade predominantemente ouvinte. Ao aprofundar os conhecimentos sobre uma realidade surda, esta pesquisa optou por verificar como acontece a avaliação da Língua Portuguesa em uma escola para surdos, na região metropolitana de Porto Alegre, com o intuito de contribuir para o processo de avaliação através do parecer descritivo do aluno surdo.

Diante dos resultados obtidos em cada fase dessa pesquisa aqui relatada, que contou com entrevistas com docentes, observações de aulas e um olhar atento de registros presentes

em pareceres descritivos de Língua Portuguesa, reforçamos que trabalhar com alunos surdos envolve circunstâncias que vão além da surdez. Existem questões sociais e culturais que interferem diretamente na formação do aluno surdo, já que ele traz consigo as consequências de estar inserido em uma sociedade que ainda não está preparada para recebê-lo.

Com base em algumas das atividades propostas pelas professoras, é compreensível a resistência que o aluno surdo demonstra diante das aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente no que diz respeito à leitura e à escrita, parecendo inseguro e com medo de errar. Em alguns momentos, não são aproveitadas situações de completo interesse dos alunos, dando continuidade ao trabalho com textos, limitando-se à contação de história, compreensão de texto e de vocabulário, sem utilizar esse material de forma contextualizada em tarefas mais proveitosas para os alunos. Atividades desenvolvidas em perspectiva discursiva, no qual o ensino de gramática acompanhado de atividades de leitura contribui para o progresso dos alunos, são mais produtivas do que as propostas focadas essencialmente no uso de vocabulário, por exemplo.

Desenvolver esta pesquisa, certamente, foi uma experiência ímpar. Além de oportunizar maior contato com alunos surdos, permitiu pensar e repensar práticas pedagógicas, e, principalmente, observar a potencialidade, a percepção e a capacidade de aprender coisas novas que o aluno surdo demonstra no processo de ensino e aprendizagem.

Frente às dificuldades observadas, para dar aos alunos surdos subsídios que oportunizem o desenvolvimento de capacidades cognitivas e linguísticas, reforçamos a necessidade de estudos e de propostas que viabilizem uma educação de qualidade também para esse aluno. É urgente a participação mais efetiva de todos os envolvidos nesse processo, a fim de implementar projetos educativos que visem a uma prática de ensino eficaz e enriquecedora, que proporcione a troca de conhecimento entre aluno-professor-aluno, compreendendo e respeitando as diferenças no contexto escolar e fora deste.

Destacamos que os instrumentos de avaliação devem ser atividades elaboradas e educativas, interligadas às concepções de ensino e de aprendizagem do educador, exigindo uma postura profissional crítica em avaliação, pois, ao avaliar o aluno, o professor, conseqüentemente, tem subsídios para avaliar seu trabalho.

A partir da experiência da coleta de material para esta pesquisa, percebeu-se que, para desenvolver um trabalho de qualidade com alunos surdos, ainda havia (e há!) muito o que se aprender. Surgiram muitas inquietações provocadas pelas observações e pelas experiências práticas de analisar os pareceres descritivos desses alunos, na tentativa de compreender o processo de avaliação de alunos surdos nas aulas de Língua Portuguesa, e o que realmente é

importante avaliar para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, tornou-se a pergunta que não queria calar.

Um dos objetivos específicos da pesquisa era verificar como os professores registravam, em seus pareceres, as aprendizagens de Língua Portuguesa dos alunos em cada ciclo. A esse respeito, os dados indicam que a proposta de ensino e aprendizagem sustentada pelos professores, muitas vezes, é pautada na mediação e na interação, segundo as concepções vygotskianas. Entretanto, em alguns momentos, aponta para uma concepção de ensino tradicional e com enfoque equivocado a respeito do ensino de línguas, não contemplando as interações do cotidiano.

O PPP da escola, ainda em fase de elaboração, parece não contribuir efetivamente para as práticas avaliativas. Na escola, permeiam relações entre a avaliação, o saber e o poder. Os sujeitos envolvidos nesse processo são refletidos através dos pareceres descritivos da escola, uma prática discursiva que avalia a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. As concepções linguísticas, sociais e culturais dos professores refletem-se nos saberes a serem avaliados e narrados nesse instrumento.

O objetivo geral da pesquisa era refletir sobre como se constitui o parecer descritivo de Língua Portuguesa referente ao desempenho de alunos surdos do Ensino Fundamental. A partir disso, percebe-se a existência de pareceres pré-estruturados, discursos prontos que pretendem enquadrar os alunos dentro de narrativas pré-estabelecidas em norma que, ao tentarem homogeneizar, enquadrar, normalizar, excluem. Pareceres padronizados simplificam o trabalho do professor, mas narrativas simplificadas podem ser uma tentativa de os professores alertarem que não podem observar e narrar todos os alunos.

Olhar os pareceres descritivos nos três ciclos do ensino fundamental permite uma visão geral do processo avaliativo desse período escolar. Refletir a esse respeito possibilitou refletir também acerca de minha própria prática pedagógica, perceber que concepções linguísticas, sociais e culturais interferem no processo avaliativo, além de reforçar que não existem fórmulas milagrosas, que o registro avaliativo deve ser sustentado por concepções e que a busca constante por formação é imprescindível.

Devido aos diferentes ciclos em que cada grupo estava inserido, ficou evidente que o ritmo de aprendizado, o desenvolvimento e a compreensão seriam diferentes, portanto os pareceres devem ser construídos individualmente. O aluno que mantém um contato maior com sua língua é mais autônomo e seguro para apreender uma segunda língua, neste caso, a Língua Portuguesa escrita.

As considerações acerca deste cenário escolar, envolvendo observações de aulas, entrevistas e análise de pareceres, permitem, principalmente, perceber que as concepções acerca da avaliação da Língua Portuguesa escrita visam apreciar o desenvolvimento vocabular do aluno e narrar questões comportamentais. Cabe destacar que trabalhar o vocabulário é importante, mas não faz sentido, se for trabalhado de forma fragmentada, descontextualizada. O vocabulário deve ser trabalhado a partir de um contexto real ou como recurso para investigar e compreender diferentes textos que envolvam situações do cotidiano, explorando recursos visuais, que são muito adequados em se tratando de atividades desenvolvidas com alunos surdos, faz.

Percebemos, também, que as práticas de leitura e de escrita são perfeitamente aplicáveis com alunos surdos e devem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas, a fim de proporcionar a esses alunos autonomia para viverem com dignidade em um mundo predominantemente ouvinte e letrado. A avaliação de tais práticas deve ser vista como um processo embasado em concepções que aproximem os alunos do conhecimento, proporcionando momentos de interação, não de exclusão.

Outro objetivo específico era examinar como se remetem às habilidades linguísticas dos alunos. No entanto, nos dados observados nos pareceres não percebemos um olhar do docente para o saber do aluno nem qualquer movimento que indique repensar práticas pedagógicas a fim de proporcionar outros caminhos para o conhecimento do aluno surdo. A aprendizagem do aluno evidenciada através do discurso dos Pareceres Descritivos é voltada ao comportamento, destacando aspectos positivos e negativos, contribuindo para a construção de uma identidade surda equivocada.

Retomamos Corazza (2002) e Hoffmann (2008), porque concordamos com o fato de que o parecer descritivo permite o acompanhamento da aprendizagem do aluno, orienta seu entendimento sobre o assunto e contribui para que o professor reformule e aperfeiçoe seu planejamento, colaborando, assim, para uma avaliação eficiente. Entretanto, pelo que nossos registros evidenciaram, os pareceres descritivos dos 15 alunos que constituem este estudo não parecem capazes de tais contribuições.

Cabe ressaltar que, durante a realização desta pesquisa, meu objetivo foi verificar o que dizem os pareceres de Língua Portuguesa de alunos surdos e, conseqüentemente, perceber as concepções acerca do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Para tanto, as concepções que orientaram meu percurso são imersas em situações comunicativas dentro de práticas sociais mediadas pelo professor. Também era objetivo específico observar de que forma os pareceres descritivos cumprem o papel de informar sobre a aprendizagem dos

alunos, observando se demonstram especificidades pertinentes para alunos surdos. Porém, a partir da leitura dos pareceres, verificamos um sistema de avaliação focado no vocabulário, que, contrariando as entrevistas com as docentes, indica preocupação com normas ortográficas, gerando uma escrita artificial, sem significado, assim como uma leitura fragmentada e sem sentido. Tal preocupação distancia-se de práticas de leitura e escrita consideradas adequadas para alunos surdos (e ouvintes!).

Entendo que os objetivos propostos para esta pesquisa foram alcançados, porém, esta dissertação não esgota as possibilidades de pesquisa na área, já que revela um cenário do cotidiano escolar que merece cada vez mais estudos e práticas avaliativas eficazes. Entendemos, com essa pesquisa, que é preciso direcionar um olhar diferenciado à avaliação do surdo, pois, antes de tudo, deve ser considerada como avaliação de um aprendiz de língua adicional, portanto potencialidades e aprendizagens devem ser tomadas como diretrizes no momento da avaliação desse aluno.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. T. (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADDAUS, G.F. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1993.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. M.; Volochínov, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e Estética: a Teoria do Romance**. São Paulo: Editora UNESP. 1993.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRITO L. F. **Integração Social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

BRITO. L. F. **Por uma gramática língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. 273 p.

CAMILLO, C. R. **A Avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos**. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria-RS, 2008.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira**. São Paulo: EDUSP, 2004.

CARDOSO, Â. M. B. **Pareceres descritivos: mo(n)strando a avaliação do escolar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

CORAZZA, S. **Que quer um Currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DAGOSTIM, V. de O. **Andaimento Coletivo como prática de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa para Surdos**. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2003.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FRÖHLICH, R. **Avaliação e Pareceres Descritivos: a (des) construção do “sujeito-aluno especial”**. Dissertação de Mestrado (Graduação em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010.

GARCIA, R.S. **O que dizem os pareceres descritivos de alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem da língua materna?** Dissertação. Mestrado. (Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2009.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 19. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois . 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, J. M. L. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KARNOPP, L. Aquisição de locações na língua brasileira de sinais. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v. 36. n.3. p. 383-397. 2000.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La enunciacion**: de la subjetividad en el Lenguaje. Buenos Aires: Hachette S.A, 1993.

KISSMANN, S. **A imagem do aluno no discurso institucional e no discurso dos professores**: uma abordagem cognitivo-pragmática. 2003. 101f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. da S. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, Â. B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN 9394/96).

Disponível em:

http://apeoc.org.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=118:lei-das-diretrizes-e-bases-ldb-939496&catid=47:leis;width=630;height=450.

Acesso: 05 mai. 2011.

LETRA MAGNA. Disponível em: <http://www.letramagna.com/>. Acesso: 28 jan. 2012.

LOPES, M. C. **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUCKESI, C. Avaliação educacional escolar; para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, ABT, 13(61): 6-15, nov/dez., 1984.

MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.

MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e Ensino**. Palmas e união da Vitória (PR): Kaygangue, 2005.

MOREIRA, S. M. **A tensão entre forças de conservação e de subversão no discurso do parecer escolar de avaliação**. 2005. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2005.

MUCK, G. F. **O Status da Libras e da Língua Portuguesa em contextos de ensino e aprendizagem de crianças surdas**. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

PARÂMETROS CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA (BRASIL, 1998). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso: 12 jun. 2011.

PARECER nº 1.400, 2002. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3164.htm>. Acesso: 12. Jun. 2011.

PARECER nº 752/2005. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3157.htm>. Acesso: 12. Jun. 2011.

PINHEIRO, C. G. **Pareceres descritivos: narrativas que a escola nos conta**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas**.

Disponível em:

<http://virtual.udesc.br/Midiатеca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo08.htm>

Acesso em: 10 mar. 2006.

PEREIRA, M. C. da C. **Leitura, escrita e surdez**. 2. ed. São Paulo, 2009.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística. **Revista Letra Magna**. Ano 5, número 11, 2º Semestre de 2009. Disponível em <http://www.letramagna.com/generoslinguistica.pdf>

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência a regulação das aprendizagens : entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROJO, M. R. **Hacia una didáctica crítica**. Madri: Editorial La Muralla, 1997.

ROMANELLI, O. de O., **História da Educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio Janeiro: Imago, 1989.

SÁNCHEZ, G. C. M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Carácas: Ceprosord, 1990.

SANTANNA, M. K. **A Língua Portuguesa na educação especial**: problematizando leitura, escrita e mediação. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

SILVA, Â. C. da. NEMBRI, A. G. **Ouvindo o silêncio**: educação, linguagem e surdez. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOBRAL, A. U. Ato/atividade e evento. In: BETH BRAIT. (Org.). **BAKHTIN: CONCEITOS-CHAVE**. 1 ed. SÃO PAULO: EDITORA CONTEXTO, 2005, v. 1, p. 11-36.

SOUZA, R. M. de. Educação de surdos e questões de norma. In.: LUDE, Ana Cláudia B. et. al. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 136-143.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 7-32, 1998.

STUMPF, M. **Aquisição da escrita de sinais**. Letras de hoje, Porto Alegre, V.125 p.373-381, 2001.

TEIXEIRA, T. M. L. . O Outro no Um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito. In: FARACO, Carlos Alber; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto. (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Vozes, 2006, v. 1, p. 227-234.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

THOMA, A. **Avaliação Escolar na Educação de Surdos**. Comunicação apresentada durante o II Seminário de Educação para Surdos, na Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos, em Santa Rosa/RS, no dia 17 de junho de 2000.

VASCONCELLOS, R. Fala e escrita nas produções de uma criança com paralisia cerebral. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v. 36. n.3. p. 601-606. 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escolhidas**. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZAMBELLI, P. C. **Avaliação**: um Permanente Desafio. Tecnologia Educacional, v.25, 1997.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREGUE ÀS PROFESSORAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Este estudo, que integra a dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, desenvolvida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos pela pesquisadora Andréia Gulielmin Didó, sob orientação da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, tem como principal objetivo compreender o processo de produção textual de alunos surdos no ensino fundamental e a forma como os professores de língua portuguesa e de LIBRAS avaliam tais produções desta instituição.

Para os fins desta pesquisa, serão realizadas visitas à turma de seu/sua filho (a), nas quais a mestrandia gravará em vídeo a aula de Língua Portuguesa e fará algumas coletas de produções escritas dos alunos surdos. As visitas ocorrerão quinzenalmente, de agosto a dezembro de 2010.

Todos os dados coletados serão, posteriormente, organizados e analisados, preservando a identidade de cada criança, garantindo sua privacidade. Serão, portanto, utilizados apenas números e/ou letras para identificação das informações, considerando as metas da pesquisa.

É importante destacar que esta pesquisadora estará à disposição para esclarecimentos sobre a pesquisa; todos os envolvidos (pais/responsáveis, alunos, professores) terão acesso aos resultados parciais e finais no momento em que desejarem; seu/sua filho/a poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum; esse estudo não implicará riscos ou despesas de qualquer natureza; os dados obtidos no decorrer do trabalho só serão utilizados para os fins da pesquisa.

A sua participação será confirmada por meio das assinaturas neste documento, em duas vias: uma para você e outra para a pesquisadora. Com esta confirmação, também fica explícita a sua autorização para o uso dos dados obtidos pelas filmagens e gravações de acordo com as metas deste estudo.

São Leopoldo, ____ de _____ de 2010.

Nome completo do/a aluno/a: _____

Assinatura do/a aluno/a: _____

Nome completo do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Pesquisadora: Andréia Gulielmin Didó

Assinatura da pesquisadora: _____

Contatos: 91260692 – andreiadido@gmail.com

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA

**ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER REALIZADA COM AS
PROFESSORAS, SUPERVISORAS E DIRETORA DA ESCOLA**

1. Qual sua função na escola? (Diretor, professor de LP, professor Libras, supervisor escolar).
2. Qual a(s) série(s) em que você leciona?
 3. Há quanto tempo trabalha na escola?
 4. Trabalha em uma outra instituição? Lá também atendes alunos surdos?
 5. Qual é a sua formação profissional?
 6. Como é a sua fluência em Libras?
7. O que você entende por língua?
8. O que você entende por Libras?
9. Qual seu olhar sobre a surdez?
 10. Em sua opinião, o que representa a Libras para os surdos? Qual é a sua importância?
 11. Como você trabalha com a Libras na sala de aula?
12. Como vê a Libras no contexto de uso de Língua Portuguesa?
13. E como vê a Língua Portuguesa no contexto de uso da Libras?
14. Você percebe alguma diferença entre o surdo que usa Libras e o que não usa quanto à aprendizagem?
 15. Qual é o objetivo do ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos?
 16. Você acha importante o ensino de Língua Portuguesa, na modalidade escrita, para surdos? Por quê?
17. Como você ensina a Língua Portuguesa para seus alunos surdos? Que metodologia e recursos utiliza?
 18. Quais facilidades/dificuldades você encontra no dia-a-dia do ensino de Língua Portuguesa?
 - () Falta interesse do aluno.
 - () Falta motivação do professor.
 - () Falta conhecimento do aluno para os temas propostos.
 - () Falta conhecimento da língua escrita por parte do aluno.
 - () Falta formação adequada ao professor.
 - () Falha do sistema educacional.
 - () Falta técnica e criatividade ao professor.

() Falta apoio por parte da direção e equipe pedagógica.

() Outros motivos:

20. O que é avaliação?

21. Quais são os recursos utilizados para avaliar a produção textual do aluno?

Você vê diferenças entre os textos de ouvintes e surdos?

Quais? Como lida com elas?

Quais são os pontos fortes do ensino de LP escrita baseado no bilingüismo?

Existem pontos fracos?

Como você realiza as produções textuais dos alunos em sala de aula?

Você solicita a reescrita dos textos?

Você acredita que o processo de reescrita contribui para um aprimoramento das habilidades dos alunos?

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO A SER ENTREGUE AOS RESPONSÁVEIS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Ciências da Comunicação

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este estudo, que integra a dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, desenvolvida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos pela pesquisadora Andréia Gulielmin Didó, sob orientação da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, tem como principal objetivo compreender o processo de produção textual de alunos surdos no ensino fundamental e a forma como os professores de língua portuguesa e de Libras avaliam tais produções desta instituição.

Para os fins desta pesquisa, serão realizadas visitas à turma de seu/sua filho (a), nas quais a mestrandia gravará em vídeo a aula de Língua Portuguesa e fará algumas coletas de produções escritas dos alunos surdos. As visitas ocorrerão quinzenalmente, de junho a dezembro de 2010.

Todos os dados coletados serão, posteriormente, organizados e analisados, preservando a identidade de cada criança, garantindo sua privacidade. Serão, portanto, utilizados apenas números e/ou letras para identificação das informações, considerando as metas da pesquisa.

É importante destacar que:

- a pesquisadora estará à disposição para esclarecimentos sobre a pesquisa;
- todos os envolvidos na pesquisa (pais/responsáveis, alunos, professores) terão acesso aos resultados parciais e finais no momento em que desejarem;
- o/a aluno/a poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum;
- a pesquisa não implicará riscos ou despesas de qualquer natureza aos alunos;
- os dados obtidos no decorrer do trabalho só serão utilizados para os fins da pesquisa;
- as imagens não serão exibidas publicamente;
- este documento será assinado em duas vias: uma fica com você pela criança e outra fica sob responsabilidade da pesquisadora.

Apresentados os objetivos e os esclarecimentos da pesquisa, a participação do (a) aluno (a) fica confirmada através das assinaturas neste documento.

Nome completo do/a aluno/a:

Assinatura do/a aluno/a:

Nome completo do responsável:

Assinatura do responsável:

Pesquisadora: Andréia Gulielmin Didó

Assinatura da pesquisadora:

Contatos: 91260692 – andreiadido@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

Assinatura da orientadora:

Contatos: 3591-1100 Ramal 1385 - catiaaf@unisinis.br

São Leopoldo, ____ de _____ de 2010.