



Um “ouvido” atento à matriz de referência da redação no enem para alunos surdos ou com deficiência auditiva

GLAUCO WRIGHT

INTRODUÇÃO:

O Exame Nacional do Ensino Médio, doravante Enem, teve seu status profundamente modificado desde sua criação em 1998. O Enem, atualmente, transcende o caráter de meramente avaliativo do desempenho do aluno no ensino médio. Com isso, passa a ser um exame de alta relevância no que diz respeito ao ingresso dos alunos do ensino médio na educação superior, além de nortear as ações para financiamento de estudos em instituições particulares de ensino superior.

Essa alta relevância confere à prova um caráter decisivo para todas as áreas de conhecimento por ela avaliadas. Enquanto as demais partes da prova (Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias) permitem tratamento adequadamente diferenciado às especifi-

RESUMO

O presente artigo tem como foco revisitar a Matriz de Referência da Redação do Enem no tocante às competências exigidas para o candidato surdo ou com deficiência auditiva, doravante DA, e os critérios de correção da redação do Exame Nacional do Ensino Médio, doravante Enem, para esses candidatos. Inicialmente, este artigo situa o contexto histórico do Enem como um exame de alta relevância social. Em seguida, são explicitadas as competências que os candidatos são exigidos a cumprir na prova de redação do Enem, o número estimado de alunos surdos ou com DA no ensino médio e a Língua Brasileira de Sinais como sendo a língua oficial desses alunos. Após considerar essas questões, este artigo apresenta uma proposta de avaliação da produção escrita na redação do Enem para os alunos surdos ou com DA, com base no entendimento desses alunos utilizarão oficialmente uma língua visual-espacial.

GLAUCO WRIGHT

Licenciado em Letras/Português pela Universidade Católica de Brasília (2016), licenciado em Letras/Inglês pela Universidade Católica de Brasília (2003) e bacharel em Letras Tradução pela Universidade de Brasília (1999). Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico na Área de Linguagens Códigos pela Universidade de Brasília (2009). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2016), com pesquisa desenvolvida em estudos de imersão linguística como política linguística. Desde 2000, atua como docente em língua inglesa no Centro Interescolar de Línguas do Guará – SEEDF e desde 2015, atua como professor de Língua Inglesa no Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas.

1. Programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

idades dos alunos portadores de qualquer deficiência (física ou mental), além dos sabatistas, gestantes e idosos, a matriz de correção da prova de redação ainda carece de um olhar mais atento para os alunos surdos ou com DA.

Assim sendo, este artigo tem por objetivo relacionar essa nova dimensão alcançada pelo Enem com as questões específicas dos candidatos surdos ou com DA no que diz respeito às especificidades da Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, e da Língua Portuguesa, para com essa comunidade, às implicações da relação entre candidatos e essas línguas na aquisição e produção escrita, principalmente no tocante aos critérios de correção da produção escrita desses candidatos.

1. O ENEM – EVOLUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante da educação básica após sua conclusão. Essa avaliação almejava relacionar a qualidade do nível de escolaridade da educação básica com o nível dos alunos e assim propor melhorias para esse segmento educacional. Nos seus primórdios, o Enem poderia ser entendido razoavelmente como um instrumento de avaliação de rendimento, uma vez que buscava compreender a qualidade da educação básica com a qual os alunos concluíam o ensino médio.

A título de informação, em sua primeira edição, o Enem teve cerca de 157 mil inscritos e 115 mil participantes. Após três anos, o exame já contava com mais de 1,5 milhão de inscritos. Esse aumento expressivo se deu em virtude da isenção de pagamento da inscrição por parte dos alunos das escolas públicas.

Em 2004, o governo federal criou o ProUni¹. Desse modo, o exame passou a estar vinculado à concessão de bolsas em instituições de ensino superior privadas. No ano seguinte, o exame já contava com mais de 3 milhões de inscritos.

Já em 2009, o exame passou a ser utilizado como instrumento de seleção para o ingresso em instituições públicas de ensino superior.

Em menos de uma década, o Enem muda sua natureza como exame nacional. Ele deixa de somente aferir um diagnóstico sobre a educação básica, passa a estabelecer mudanças tanto na forma de ingresso e custeamento da educação superior quanto nas medidas a serem adotadas a partir dos resultados obtidos nesse exame.

Vicentini (2014) aponta como finalidades do Enem: avaliar o desempenho escolar e acadêmico ao fim do ensino médio, doravante EM, bem como avaliar a qualidade do EM, servindo como subsídio para implementação de políticas públicas, além de servir como referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do EM, para o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira e de

parâmetros para autoavaliação. Além disso, os resultados servem como mecanismos de acesso ao ensino superior.

De acordo com Bailey (1999), um teste de alta relevância é aquele que a partir do seu resultado, positivo ou negativo, leva a mudanças importantes a quem o realiza. Dentro dessa ideia, o Enem passa a ser definitivamente um exame de alta relevância a partir de 2009. No guia do participante do Enem 2015, encontramos a seguinte constatação sobre essa relevância

(...) o Enem é porta de acesso a inúmeras universidades públicas, bem como a importantes programas de Governo, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Ciências Sem Fronteiras e, mais recentemente, o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec).

O Enem divide sua avaliação de acordo com as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Na próxima seção dou tratamento específico ao aspecto da prova de redação do Enem.

2. A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

A prova de redação almeja avaliar o conhecimento na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ao fim do ensino médio. Acompanhando a evolução do exame nos últimos anos, a avaliação de redação, da mesma forma, também teve seu status redimensionado. Essa passou a ser muito mais relevante e decisiva para o resultado final do candidato, em função dos seus desdobramentos para a vida desse candidato. A prova de redação exige do candidato a produção de um texto em prosa, dissertativo-argumentativo, onde se espera o desenvolvimento de um tema de ordem social, científica, política ou cultural.

A matriz de referência da redação do Enem estabelece os seguintes critérios, definidos como competências, para sua proposta, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, doravante INEP (2015):

A matriz de referência da redação do Enem estabelece os seguintes critérios, definidos como competências, para sua proposta, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, doravante INEP (2015):

- 1** - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
- 2** - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa, pelo qual o participante deve expor um aspecto relacionado ao tema, em defesa de uma posição.
- 3** - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- 4** - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
- 5** - Elaborar proposta de intervenção para

o problema abordado, respeitados os direitos humanos.

Considero importante destacar a concepção de linguagem que norteia o Enem: capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação (...), a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (CESPE 2015).

Essas competências são consideradas para todos os candidatos. Os participantes surdos ou com DA, teoricamente, receberiam mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da Língua Portuguesa, doravante LP, como segunda língua.

A respeito dessas competências, duas delas, as competências 1 e 4, se relacionam mais estritamente a aspectos linguísticos.

A competência 1 prevê a distinção entre as modalidades escrita e oral. Essa distinção deve aparecer na constituição das frases. As frases não devem ser fragmentadas e as informações precisam estar completas nas frases. Essa competência considera como critérios a precisão vocabular e a obediência às regras de: concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal; pontuação; flexão de nomes e verbos; colocação de pronomes oblíquos (átonos e tônicos); grafia das palavras (inclusive acentuação gráfica e emprego de letras maiúsculas e minúsculas); e divisão silábica na mudança de linha (translineação).

Os aspectos considerados para a competência 4 dizem respeito à estruturação

lógica e formal entre as partes da redação, ou seja, mecanismos linguísticos de articulação entre as ideias (coesão). Essa articulação é expressa no texto por meio de conjunções, preposições, advérbios e locuções adverbiais. Do aluno, é esperado o uso de variados recursos linguísticos que confirmam essa coesão ao texto. Mendonça (2005) conceitua coesão a partir da coesão nominal (por meio do encadeamento de nomes e pronomes), coesão verbal (por meio da correlação entre tempo e modos verbais) e conexão (por meio de conjunções, locuções conjuntiva, advérbios, expressões de valor adverbial chamados de articuladores ou organizadores textuais).

De uma maneira geral, para o candidato atingir uma boa nota na redação espera-se que tenha um resultado no mínimo satisfatório em cada uma das competências.

Cada critério de correção da redação é verificado por meio das cinco competências. Cada competência é mensurada a partir dos descritores das seis faixas, correspondentes aos níveis que variam do 0 ao 5.

A nota final da avaliação de redação é alcançada a partir da média aritmética das notas de dois avaliadores. Cada competência permite no máximo 200 pontos ao candidato. Assim, um candidato que demonstrar o nível 5 em todas as competências pode atingir a nota 1000 na redação.

A edição de 2015 do Enem teve 8.478.096 inscritos.

A seguir, a matriz completa de referência para a redação do ENEM.

3.2 - Mariz de Referência para Redação do ENEM- 2014/2015

COMPETÊNCIA NÍVEIS (NOTAS)	I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.
NÍVEL 0	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.		Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	Não articula as informações.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.
NÍVEL I	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto de forma precária.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
NÍVEL II	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL III	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL IV	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL V	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

3. ALUNOS SURDOS OU COM DA NO BRASIL

Segundo o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE), cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem DA, o que representa 5,1% da população brasileira. Deste total, cerca de 2 milhões possuem a deficiência auditiva severa (1,7 milhões têm muita dificuldade para ouvir e 344,2 mil são surdos), e 7,5 milhões apresentam alguma DA. No que se refere à idade, cerca de 1 milhão de deficientes auditivos são crianças e jovens até 19 anos. O censo também revelou que o maior número de deficientes auditivos, cerca de 6,7 milhões, está concentrado nas áreas urbanas.

Dados do censo escolar do Ministério da Educação, doravante MEC 2014, mostram que de 900 mil matrículas de alunos com deficiência, 697.768 alunos estavam matriculados em turmas comuns (alunos incluídos). Por falta de dados atuais sobre o número de surdos no EM, podemos considerar a relação entre o número de alunos matriculados no EM em 2003 e o número de alunos surdos matriculados. Em 2003, eram cerca de 8 milhões de alunos matriculados no EM, desses, 2.041 eram considerados surdos. Hoje, com um pouco mais de 8.3 milhões de alunos matriculados no EM (INEP 2016), estima-se que esse número tenha pouco mudado.

Há, portanto, entre esses 2.000 alunos, um número expressivo que, potencialmente, tem condições de fazer o Enem. Esses alunos possuem uma condição diferenciada em relação aos demais, como consequência de sua surdez ou DA.

4. LIBRAS

A aquisição de linguagem pelo ser humano acontece por meio ou de língua oral-auditiva ou de línguas visuais-espaciais. O desenvolvimento humano é marcado pelo modo como o indivíduo experimenta o mundo. Inicialmente, para grande parte das crianças, essa experimentação se dá por um desenvolvimento sensorial, de percepção e motor, que envolve os movimentos.

A primeira maneira pela qual o ser humano desenvolve a linguagem, ou seja, o mecanismo pelo qual a interação com outros indivíduos acontece, ocorre por meio de gestos. Vygotsky (2002) ao tratar do desenvolvimento da aprendizagem por meio da linguagem, reconhece que todos os indivíduos passam pela fase de utilizar gestos como forma primordial de estabelecer os primeiros significados. Naturalmente, mesmo que por um curto período de tempo, o ser humano faz uso de uma linguagem tipicamente visual-espacial. À medida que se desenvolve, passa a utilizar uma língua mais oral-auditiva em detrimento daquela inicial visual-espacial.

No entanto, os alunos surdos ou com deficiência auditiva severa ou profunda não fazem uso eficiente dessa língua oral-auditiva. A Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, é a língua oficial, ou L1, para os surdos e pessoas com perda auditiva bastante comprometedora. A língua de sinais existe há muito tempo e em diversos países. No Brasil, ela começa a ganhar destaque a partir do século XIX, contudo, a Libras só foi reconhecida como uma língua oficial do país em 2002 com a sanção da Lei nº. 10.436 (BRASIL, 2002):

Art. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Logo, o Estado reconhece o status linguístico da Libras e entende ser essa a primeira língua da comunidade surda brasileira, orientando ainda que a LP seja obrigatória como instrumental para registro e, por isso, como segunda língua para aquela comunidade.

Essa lei possui desdobramentos para além da garantia de tratamento linguístico diferenciado para essa comunidade. Ela nos impõe que reflitamos quanto à relação dos surdos com a Língua Portuguesa como L2.

Cabe aqui observarmos os seguintes fragmentos de textos retirados de uma pesquisa realizada por Heloísa Salles et al (2004):

1. Eu tomo banho e coloco roupa. Eu ligo máquina de lavar. Eu como café da manhã. Eu como almoço. Eu faço lanche por meus filhos. Eu dormo às 22:00.
2. Português é muito difícil para mim. De gramática de português confundo-me.
3. Eu moro em Brasília, até hoje é 2 meses. Dos brasilienses estão pessoas felizes. Eu tenho os amigos brasilienses. Eles são pessoas boas. Eles ajudam para mim. Eu gosto de morar aqui, mas tenho problema com falar. Falar português é difícil. Eu estive todos os dias. Eu gosto da comida aqui. Eles comem muito feijão e churrasco é muito bom. Eu escrevo mais. Tchau.
4. Entender um texto escrito em português é não fácil, mas não demais para mim. (...) minha português é mais pobre (...)
5. Eu vou à loja da internet para receber passar e-mail mensagens.
6. (...) eu tenho muitas saudades para ele. Se eu estou na minha casa de novo, eu

vou trabalhar muito e depois eu tenho dinheiro para comprar um ticket para Alexandre e ele pode visitar mim a janeiro au próximo ano. Você acha que uma boa idea?

Ficam evidentes alguns poucos erros de português. Embora esses textos possam ter sido produzidos por alunos surdos, na verdade foram escritos por alunos estrangeiros de um curso de português como L2.

Já o próximo texto foi produzido por um adolescente de 13 anos cursando a 5ª série do ensino fundamental, apresentando surdez congênita, neurosensorial, profunda e bilateral, em decorrência de rubéola materna. A Língua de Sinais sempre foi utilizada, por ele, como primeira língua e a LP como L2.

"Bush vai guerra, passado prédio alto, avião bateu e derrubou, forte bateu já prédio Bush pensa sim raiva muito, vai guerra... Guerra Iraque contra Estados Unidos (E.U.A.), Estados Unidos forte mais primeira".

"Iraque perdeu já futuro país Iraque ruim".

"E.U.A. primeira rei tudo sabe mundo!!!".

"Iraque perde tudo não sabe nada pensa?"

Outro texto produzido por um adolescente que também tem 13 anos e estuda na 4ª série do ensino fundamental, possui um quadro de surdez neurosensorial, profunda e bilateral, com etiologia desconhecida. Segundo a mãe, a surdez foi diagnosticada aos 11 meses, portanto antes da aquisição da linguagem verbal.

"O que gosta não porque tem bomba muito avião eu você não do avião – bomba para porque muito bomba tem eu você não guerra que você fala não Iraque morre muito verdade eu você bomba morre".

Tanto nos textos produzidos por estrangeiros quanto naqueles produzidos pelos alunos surdos, percebemos em todas estruturas gramaticais com desvios e articulações inadequadas e ineficientes entre as partes. Por vezes, o entendimento do texto, como um todo, fica comprometido.

No que diz respeito aos textos escritos por estrangeiros, os desvios encontrados normalmente podem ser superados com abordagens de ensino mais adequadas, uso de estratégias de aprendizagens mais efetivas para a modalidade de produção escrita, e até melhor sistematização do sistema linguístico da L2. É possível acreditar nessa superação, uma vez que esses estrangeiros são falantes de uma L1 com a mesma natureza oral-auditiva do português L2.

Embora apresentem especificidades inerentes aos momentos de aquisição, segundo Chomsky (1995) os mecanismos de aquisição de L1 e L2 ocorrem de maneira análoga. Assim sendo, os processos de ensino e aprendizagem seguem uma orientação para línguas de uma mesma natureza oral-auditiva. As intervenções que forem necessárias para um melhor desempenho escrito em L2 não serão atípicas ao que as línguas oral-auditivas pressupõem.

Portanto, seguindo as observações acima mencionadas, as possibilidades são grandes que um estudante de L2 alcance a proficiência na produção escrita dessa L2.

No tocante aos textos escritos por alunos surdos, esses desvios ocorrem em função da diferença linguística e sistêmica entre a L1 (visual-espacial) por eles inicialmente adquiridas e a L2 português (oral-auditiva).

Segundo Quadros (2006), é preciso compreender a importância da linguagem na constituição do sujeito, e é possível entender e respeitar a diferença linguística do aluno surdo. A língua de sinais é uma língua viso-gestual e sua gramática tem uma estrutura diferente da LP. Por isso, é necessário um ambiente educacional que propicie condições favoráveis a esse educando. Essas condições podem ser encontradas no ambiente bilíngue.

Embora esteja clara a demanda por ambientes bilíngues para a educação de alunos surdos, ainda estamos caminhando a passos lentos nessa direção. Questões de ordem política, econômica e geográfica contribuem para que esse cenário educacional bilíngue ainda ocorra em contextos isolados.

No entanto, é possível respeitar a diferença linguística do aluno surdo ao repensarmos a maneira pela qual o mesmo é tratado em relação à Língua Portuguesa como L2.

Inicialmente, devemos considerar que a aquisição da linguagem em crianças surdas deva ser garantida através de uma língua visual-espacial, ou seja, Libras.

Quadros (1998) afirma que isso depende de propostas pedagógicas (desenvolvimento da cidadania, alfabetização, aquisição do português, aquisição de conhecimentos, etc.), pois é algo que deve ser pressuposto. Podemos depreender dessa afirmação que todo o processo educacional por meio da interação linguística deve acontecer por meio da Libras para os indivíduos com surdez.

Ler e escrever são atividades que decorrem estritamente da interação das pessoas com outros indivíduos e mídias. Como a interação linguística desses indivíduos surdos ocorre primordialmente por meio da Libras, a expressão dessa interação segue o ordenamento linguístico dessa língua.

As crianças ao iniciarem a vida escolar percorrem diferentes níveis do processo de alfabetização mediante interação com a escrita. A partir dessa interação, elas começam a construção de hipóteses e passam a estabelecer relações de significado com tudo que as rodeiam. Igualmente, esse mesmo processo deve, indubitavelmente, acontecer com as crianças surdas. No entanto, elas devem estabelecer as relações de significação com a escrita de maneira visual.

É por essa razão que a escrita em português dos surdos é sempre marcada pela diferença entre a maneira como eles estabelecem o pensamento por meio da Libras e a maneira como os demais usuários do português L1 utilizam o vernáculo.

Quadros (1998) afirma que o primeiro problema que deve ser reconhecido é que a escrita alfabética da Língua Portuguesa no Brasil não serve para representar significação com conceitos elaborados na Libras, uma língua visual espacial. Um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresenta nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na Libras, mas sim com o português falado. A Língua Portuguesa não é a língua natural da criança surda.

Dessa forma, ao reconhecer que as línguas de sinais não são línguas ágrafas, é preciso repensar a forma de promover a produção escrita para os alunos surdos. Principalmente no âmbito que tange às formas de se avaliar essas produções escritas, mais especificamente em exames de alta relevância. Com isso, gostaria de elencar algumas considerações que julgo apropriadas para a produção escrita dos surdos e a maneira como devem ser avaliadas essas produções para o Enem.

5. PROPOSTAS PARA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DO ENEM DOS ALUNOS SURDOS

5.1 *SignWriting*

Há na literatura estudos que corroboram (QUADROS 1998): Todos os níveis do processo de alfabetização devem aparecer em crianças surdas alfabetizando-se mediante interação com a escrita da língua de sinais, ou seja, com grafemas, com sílabas e com palavras que representam diretamente a Libras.

Partindo dessa concepção, uma opção seria a *SignWriting*. O *SignWriting* é um sistema de escrita para escrever línguas de sinais. Essa escrita expressa as configurações de mãos, dos movimentos, das expressões faciais e dos pontos de articulação das línguas de sinais. Mais de 35 países utilizam esse sistema de *SignWriting* em escolas, universidades, associações e áreas ligadas à comunidade surda. O *SignWriting* pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo à sua própria ortografia.

Quadros (1998) trata que apesar de ser um sistema escrito diferente e refletir um sistema linguístico espacial, a sequência evolutiva de sua aquisição deve ocorrer da mesma forma.

Quadros (1998, APUD O'GRADY, VANHOEK E BELLUGI, 1990) explica a interseção entre a escrita, os sinais e o alfabeto

manual, onde verificou-se que a escrita das crianças surdas, por volta dos três anos, apresentava a forma do sinal correspondente na ASL. As respostas evidenciaram que crianças surdas conectam a língua escrita com sua língua nativa, a ASL.

Ao considerarmos os critérios de correção da redação seguindo essa modalidade de escrita, é necessário definir o *construto* dessa avaliação a partir da concepção de língua para esse sistema de escrita. Voltando à matriz de correção utilizada na prova de redação do Enem, os critérios previstos pelas competências 1 e 4, precisariam ser revistos, visto que as representações escritas perfazem os mesmos processos de formação das palavras das línguas de sinais no que se refere ao uso da forma, tamanho e quantidade para formação da palavra e frases.

Contudo, chegar ao ponto de um exame como o Enem vir a dar esse tratamento diferenciado à prova de redação é algo pouco provável. Nem mesmo as escolas abordam a produção escrita dos surdos a partir desse sistema. Seria necessário um letramento nessa modalidade de escrita desde o ingresso na educação infantil, fato esse que não perfaz a realidade observada nas escolas brasileiras.

5.2 Um outro “ouvido”

Outra possibilidade se relaciona diretamente com as concepções dos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que diz respeito às competên-

cias a serem desenvolvidas na redação, a saber:

- a competência interativa diz respeito às estratégias voltadas para a resolução do problema, determinadas pelos usos que fazemos da língua, como: demandar e realizar ações, agir e atuar sobre interlocutores;
- a competência gramatical se estabelece além da memorização de regras gramaticais, pois leva em consideração as sequências linguísticas internalizadas de que o aluno faz uso nas situações cotidianas, de modo a levá-lo a produzir sequências admissíveis e aceitáveis na LP, bem como a compreender enunciados distintos;
- a competência textual está relacionada à capacidade de perceber os recursos expressivos de que se vale o autor para constituir seu estilo, como também de mobilizar esses recursos.

Destaco as ações de resolução de problemas na competência interativa, de produção de sequências admissíveis e aceitáveis em LP na competência gramatical e de reconhecimento e uso de recursos expressivos na competência textual para propor uma matriz diferenciada para correção da redação dos candidatos surdos.

Em tempo, a cartilha do participante da Redação no Enem (2016) trata que à

redação de participantes surdos ou com DA serão adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da LP como segunda língua, de acordo com o Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. No entanto, esses mecanismos coerentes não são especificados no material. Quais critérios são adotados para a redação dos candidatos com DA para proporcionar uma readequação nas correções das mesmas? O INEP não informa claramente como essa avaliação se dará coerentemente com a especificidade dos candidatos com DA.

Isto exposto, apresento algumas possíveis disposições para essa avaliação diferenciada.

Para a competência 1, onde se tem “demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa”, proponho que se considere o processamento cognitivo espacial dos surdos, onde a língua não se manifesta na mesma organização estrutural que o português. Aspectos formais específicos da escrita em LP, não deveriam constar dos critérios de correção para esses alunos. Questões morfológicas como plurais e gêneros não possuem marcas discursivas em Libras, bem como questões de sintaxe como ordem de palavras e estruturas frasais igualmente não aparecem nas práticas discursivas em Libras. A competência 1 ainda prevê a distinção entre a modalidade escrita e a oral. A possibilidade dessa distinção, que ocorre na escrita do português, não será verificada

na transposição do discurso oral para o escrito por um falante de Libras.

Entendo que seja possível somente considerar os aspectos gramaticais quando esses se relacionarem à produção de sequências coerentes, quando for possível verificar a existência de estruturas essenciais à compreensão textual. Ainda que esse candidato futuramente seja submetido, em outros contextos, às exigências que a LP impõe, ele, teoricamente, poderá contar e utilizar o auxílio de intérprete e de professores bilíngues, como previsto por lei.

Assim sendo, a competência 1 traria somente duas faixas com os seguintes descritores:

- Demonstra domínio da modalidade escrita da LP, de forma a apresentar sua escrita com elementos essenciais à compreensão textual como sujeitos e verbos.
- Não demonstra domínio dessa modalidade escrita da LP.

Para a competência 4 (demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, apresentando estruturação lógica e formal entre as partes da redação, por meio de mecanismos linguísticos de articulação entre as ideias), entendo que a falta de elementos textuais coesivos na Libras se manifeste igualmente, no desenvolvimento da escrita em português L2. Para esse critério, a verificação da co-

estão entre as partes do texto deve ser reconhecida prioritariamente no âmbito das ideias e não por meio estritamente de marcadores coesivos.

Portanto, a competência 4 seria considerada a partir de duas faixas com os seguintes descritores:

- As informações estão articuladas por meio de ideias para a construção da argumentação.
- As informações não estão articuladas para a construção da argumentação.

Considerando as competências 1, e 4 (na forma como são atualmente utilizadas) como as grandes responsáveis por uma correção desfavorável à especificidade dos candidatos surdos, entendo que, mesmo com essas reformulações propostas, elas ainda careçam de ser repensadas como constantes na matriz de correção da redação.

Por hora, sugiro que uma redistribuição na pontuação das competências minoraria o peso dessas competências no resultado final da redação. Competências 2, 3 e 5, valendo 250 pontos cada, e as competências 1 e 4, valendo 125 pontos cada, ou seja, metade do valor das anteriores, totalizando os 1.000 pontos da prova de redação. Esta seria uma solução paliativa e transitória até o INEP estabelecer critérios claros e específicos para tal contexto de correção de redação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ideal seria o exame dispor de uma metodologia de avaliação assistida em Libras para que os candidatos fossem assistidos e avaliados por profissionais e corretores que utilizassem a Libras na aferição das competências que a área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias pressupõe aos candidatos com DA.

Esse novo olhar implica que o aluno tenha sua deficiência considerada no que concerne à produção escrita. Definir a melhor proposta para um aluno com deficiência passa por:

- criar a oportunidade de o aluno manifestar, de forma bem clara e objetiva, sua produção escrita;
- realizar uma observação sobre as condições pessoais do aluno no que diz respeito à sua condição (habilidades e dificuldades) física, sensorial, intelectual, emocional etc. No caso específico dos alunos surdos ou com DA, repensar uma matriz de avaliação de redação em consonância com a especificidade de suas condições;
- prover recursos humanos disponibilizados (ou não) e recursos materiais para a realização dessa avaliação.

O Enem oportuniza algumas opções de atendimentos diferenciados e específicos como tentativa de avaliação assistida em casos de candidatos com: baixa visão, visão monocular, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência

intelectual, surdocegueira, dislexia, discalculia, déficit de atenção, autismo e em classe hospitalar.

Atualmente é garantido aos candidatos surdos, com DA ou surdo-cegueira, os seguintes serviços:

- Guia-intérprete: Indicado para pessoas com surdocegueira. Neste caso, profissionais com domínio de técnicas de guia, tradução e interpretação são contratados para atuar como guia intérprete e atender os estudantes individualmente, em duplas;
- Leitura labial: Pode ser solicitada por pessoas com DA que preferem a leitura dos movimentos labiais à Libras. O atendimento é prestado por profissionais capacitados na área, que também atuarão em dupla, em salas com no máximo quatro candidatos;
- Libras: Usuários da Libras também podem solicitar um tradutor intérprete para esclarecer dúvidas na leitura de palavras, expressões e orações escritas em LP. Neste caso, o profissional atuará em dupla em salas de até quatro participantes.

É importante reconhecer que esses serviços atenuam consideravelmente as dificuldades vivenciadas pelos candidatos com surdez ou DA.

Entretanto, é imperativo que o órgão responsável pelo exame, o INEP, avance

no sentido de trazer inovações às concepções de avaliação no que diz respeito à matriz de correção da redação.

Concluo reafirmando que o construto da avaliação deve considerar os seguintes aspectos como fundamentais para a produção escrita de alunos surdos, a partir de Quadros (1998):

(a) o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos; (b) o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos; (c) a possibilidade de transferência da Libras para o português; (d) as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional; (e) as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua, (f) as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura; (g) um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais; e (h) a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português.

Em suma, caetaneando: (...) é só ter a alma de ouvir e o coração de escutar (...).

REFERÊNCIAS

BAILEY K. M. *Washback in language testing* – Princeton, Educational Testing Service (ETS), Monograph Series, 1999.

CESPE. *Manual de capacitação para avaliação das redações do ENEM 2015*. 2015.

CHOMSKY, N. Bare phrase structure. In: WEBELHUTH, G. *Government and binding and the minimalist program*. Blackwell. Oxford & Cambridge, USA. 1995a. p. 383-440.

INEP, *Redação no ENEM 2016 – Cartilha do participante*, 2016. INEP, disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

MENDONÇA, M. C. Coesão e coerência textuais escolarizadas: políticas de fechamento. In: BARBOSA/FONTANA: *Cadernos de Qualificações*, 1.ed.- Campinas: IEL, 2005.

QUADROS, Ronice M. *O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas*. Disponível em <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABOmIAD/texto65-contexto-escolar-surdo-ronice>>. Acesso em: 22 out. 2017.

_____ *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SALLES, Heloisa Moreira Lima (Org.) *Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais*. Brasília: Cânone Editorial, 2007.

VELOSO, C. *Sou seu sabiá*. Catálogo 73145483622. Universal Music. 2000.

VICENTINI, M. P. O efeito retroativo da redação do Enem: uma análise das práticas de duas professoras do terceiro ano do ensino médio. UNICAMP, *Anais do SIELP*, v. 3, n. 1. 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.