

A CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS POR ALUNOS SURDOS

Neiva de Aquino ALBRES
Grupo de pesquisa surdez e Abordagem Bilíngue
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR
neivaaquino@yahoo.com.br

Resumo: O intuito do presente trabalho é o de compartilhar modos, saberes e fazeres relacionados ao processo de avaliação da Língua Portuguesa. Percebemos que o fracasso escolar do aluno surdo muitas vezes está na forma como é conduzida a aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa, como também pelos instrumentos de avaliação adotados na escola que o comparam ou esperam uma produção como a de um aluno ouvinte. Apresentamos os caminhos trilhados por um grupo de professores em formação continuada em escola bilíngue para surdos e a produção de instrumento avaliativo na perspectiva de segunda língua – L2. Para esse fim nos fundamentamos na linguística aplicada que indica formas mais apropriadas para elaboração de instrumentos avaliativos do conhecimento linguístico de aprendizes de L2. Analisamos uma prova de português do 8º ano do EF. A amostra de prova revela uma preocupação na busca de objetivos mais realistas para o uso do conhecimento adquirido da segunda língua. A competência linguística avaliada na prova vai ao encontro das definições de Richards (2006) para as competências para a proficiência em leitura, pois as questões procuram abordar a competência gramatical (três questões), a competência sociolinguística (uma questão), competência estratégica (cinco questões) e competência discursiva (duas questões). Constatamos que professores bilíngues com fundamentação teórica podem construir uma avaliação adequada à condição linguística dos surdos e minimizar o processo discriminatório que perpassa pela avaliação.

Palavras-chave: Avaliação de Aprendizagem, Linguística Aplicada, Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira.

1. Introdução

Atualmente os estudos apontam que a Língua Portuguesa escrita deve ser ensinada aos surdos como segunda língua, já que não ouvem a língua usada no país e como usuários de Libras seria improvável a aprendizagem da escrita como língua materna. O ensino de segunda língua é bem diferente da aquisição de uma primeira língua, ele ocorre em ambiente preparado e de forma sistemática e alguns linguistas sugerem que o professor trabalhe com a abordagem metalinguística e análise contrastiva (QUADROS, 1997). Na análise contrastiva o elo intermediário das palavras seria a Língua de Sinais, assim a escrita seria aprendida de forma consciente, mas principalmente pela análise contrastiva das duas línguas, com metodologia de segunda língua. Conforme Grannier (2002) seria o ensino do português-por-escrito como uma língua instrumental, podendo ser usado os estudos da Linguística Aplicada ao ensino de Línguas, o conhecimento de uma primeira língua é condição essencial para aprender uma nova língua.

Para se desenvolver uma diretriz para o ensino de português para surdos, deve-se fazer a avaliação das necessidades e traçar um programa de ensino, deve-se voltar para o desenvolvimento de um currículo apropriado, deve-se fazer uso dos conhecimentos obtidos com as pesquisas em linguística aplicada, fazer opção por uma abordagem, método e escolher o grupo de estratégias de

ensino mais eficazes para determinado grupo de alunos como também escolher estratégias de avaliação (ALBRES, 2010).

A política nacional, mais precisamente pelo decreto nº 5.626/2005 orienta em seu 14º artigo que as instituições de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior; sendo previsto o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas.

O MEC orienta que os critérios para avaliação devam ser diferenciados para alunos surdos. Por meio do Aviso Circular 277/94 e Portaria nº 1679/99, sugere a necessidade de se considerar na língua portuguesa, o conteúdo em detrimento da forma.

O decreto nº 5.626/2005 considera que o aluno com surdez tem direito a uma avaliação diferenciada. Apresenta em seu texto a seguinte diretriz:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Percebemos que o fracasso escolar do aluno surdo está na forma como é conduzida a aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa, como também pelos instrumentos de avaliação adotados na escola que o comparam ou esperam uma produção como a de um aluno ouvinte.

Thoma (1999) problematiza as práticas de avaliação que circulam no contexto escolar. Considera que “a avaliação constitui-se como uma prática cultural que, ao determinar o valor de cada um, funciona com um mecanismo de in/exclusão”. O problema é que geralmente os alunos surdos são comparados aos alunos ouvintes e as expectativas não levam em consideração sua condição de minoria linguística. “As práticas de avaliação tem servido, em larga escala, para classificar e distribuir os sujeitos em aqueles considerados os melhores, mais aptos, competentes e capazes e aqueles narrados como inaptos, incompetentes, inferiores (...)” (THOMA, 1999, p. 52).

O que se tem feito diante desse quadro, é ser mais brando na avaliação. “Nada muda se os problemas são atribuídos à surdez, sem que a educação e as práticas pedagógicas se tornem objeto de dúvida.” (BOTELHO, 2002, p. 60). Conforme Fernandes (2002, p. 48) deveria se pensar em “viabilizar recursos de ensino/aprendizagem que viabilizem memória e pensamento especificamente visuais atendendo diretamente ao espaço lógico, natural ao indivíduo surdo”.

Consideramos que as medidas de avaliação de certa forma contribuem para que o surdo não seja punido por não saber ler e escrever como um ouvinte. Mas, a escola deve traçar objetivos para cada aluno. Até quando vai aceitar que um aluno surdo no ensino médio não saiba flexionar um verbo, não saiba construir uma sentença fazendo uso de preposição? É também muito injusto continuar considerando que qualquer produção vinda de um aluno surdo seja aceitável.

A escola deve ter um plano de ensino e definir quais são as expectativas de aprendizagem para cada fase, o que deve aparecer na produção dos alunos. Uma reflexão e definição dos critérios de avaliação se fazem fundamental em uma educação consciente, sem deixar de considerar que o português é uma segunda língua. Assim, este trabalho tem por objetivo levantar os objetivos, critérios e instrumentos para avaliação do português como segunda língua para surdos, analisando a construção de um teste para esse fim.

2. Educação bilíngue para surdos e o ensino-aprendizagem do português: algumas experiências

“Quando a criança é exposta a sua L1, a aquisição ocorre espontaneamente e de forma natural. Diferente disso, a aquisição de L2 ocorre em um ambiente artificial e de forma sistemática, observando metodologia de ensino” (QUADROS, 1997, p. 83).

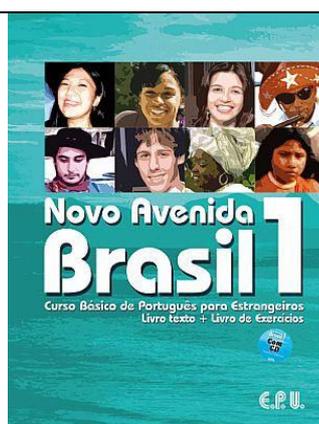
Embora não tenhamos suficientemente registradas as regras gramaticais da língua de sinais brasileira. A literatura aponta que a produção escrita de surdos sofre interferências da Língua de Sinais (FERNANDES, 2002, QUADROS e SHMIEDT, 2006). A formação dos professores bilíngues para compreensão dessa especificidade se faz necessária também como atividade da escola.

Apresentamos a seguir o processo de formação continuada dos professores da escola de surdos Instituto Santa Teresinha - IST para o uso de novo método de ensino, o *Ensino Comunicativo de Língua Estrangeira* – ECLE. A partir dessa formação foram registradas as estratégias lançadas pelos professores para a interação em sala de aula e para o ensino-aprendizagem de português como segunda língua para os alunos surdos (ALBRES, 2010a).

Consideramos que os livros didáticos são instrumentos auxiliares importantes da atividade docente e, em muitos casos, são apontados como o principal referencial do trabalho em sala de aula (DANTE, 1996), devido, em boa parte, à ausência de outros materiais que orientem os professores em relação a “o que ensinar” e “como ensinar”. A incorporação do livro por parte dos professores na rotina da sala de aula e nos deveres de casa, bem como o seu uso constante pelos alunos influenciam fortemente o resultado escolar.

Como escola, o IST se alvitrou a trabalhar em uma proposta de Educação bilíngue, adotou livros didáticos de português organizados para estrangeiros, pois eles têm uma sequência de conteúdo e de função comunicativa bem diferente da que é apresentada em livros de português como língua materna usado para ouvinte. Os livros, geralmente, trabalham quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever a língua. Nas aulas os professores focavam seu trabalho nas habilidades de ler e escrever português.

Visando a melhoria do ensino do português, a partir do ano de 2009 a escola adotou dois livros de português para estrangeiros, adequados para adolescentes aprendizes de português. São eles:



Autores: Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Samira Abirad Iunes, Cristián Gonzáles Bergweiler.
Livro: Novo Avenida Brasil 1
Editora: EPU



Autores: Maria Harumi Otuki De Ponce
Livro: Tudo Bem?: Português para a Nova Geração - vol. 1
Editora: SBS

Pudemos desenvolver um mapeamento dos instrumentos utilizados para se ensinar os temas das aulas e as adaptações necessárias na aplicação de material didático de segunda língua para ouvintes e instrumentos de avaliação do português para surdos. Neste artigo desenvolvemos a análise de um instrumento de avaliação – prova escrita trimestral e suas devidas adaptações.

Isso posto, foi necessário discutir as adaptações para a aplicação de tal material para alunos surdos usuários de Libras e uma revisão na forma de avaliar o aluno surdo, inclusive na produção de instrumentos de avaliação como a “prova trimestral”. Neste trabalho destacaremos a produção do instrumento de avaliação do português escrito por alunos surdos.

3. Referencial teórico

Buscamos contribuições de estudos do campo da Linguística Aplicada para compreender o processo de avaliação e seus instrumentos, compreendendo ser a avaliação parte do currículo e do processo de ensino-aprendizagem de português para surdos.

Sardo e Bernardon (2003) estudaram as práticas de avaliação da Língua Estrangeira (LE), em particular, da Língua Inglesa (LI) no sistema brasileiro de ensino. De acordo com a função que se determina a uma avaliação têm-se diferentes resultados. Turra et. al. (1989) indicam que as *avaliações somativas* servem para bases de planejamentos, seleções e classificações e as *avaliações formativas* que podem tanto melhorar o aprendizado como facilitar os diagnósticos, controlar e agrupar alunos.

Em relação aos objetivos ele sugere como aspectos determinantes: a) a escolha dos conteúdos; b) modo para medir ou avaliar e; c) a coerência entre o foco de ensino e as técnicas utilizadas. A avaliação do desempenho linguístico possuem características peculiares.

Sardo e Bernardon (2003) indicam ainda que na prática educacional os instrumentos de avaliação ainda seguem antigos paradigmas. Assim é o professor que define o nível de abrangência e do foco que se queira dar para registrar o rendimento escolar do aluno.

Na prática, Turra et. al. (1986) sugerem algumas direções como; a) indicar e definir o que vai ser mensurado; b) estabelecer procedimentos e instrumentos de como medir e avaliar; c) estabelecer um conjunto de procedimentos que permita traduzir os resultados em termos quantitativos, isto é, representar os resultados por meio de símbolos.

A avaliação de competências em uma segunda língua pode ser avaliada processualmente em atividades e interações escritas ao longo do semestre, por meio de trabalhos individuais ou em grupo ou mesmo por meio da execução de uma prova (teste). É comum as escolas definirem uma parte da nota total do curso de português advinda de uma prova (teste).

As perguntas que um professor se faz quando vai produzir um instrumento de avaliação são: O que eu pretendo avaliar? O que foi abordado neste período (trimestre)? Quais conteúdos foram trabalhados no decorrer deste período? Quais as competências que eu desejava que os alunos adquirissem?

Albres (2010b) indica que no trabalho de português com surdos deve-se trabalhar com duas habilidades, ler e escrever. Dessa forma um instrumento de avaliação pode ser dividido em quatro partes: leitura e compreensão de texto, produção textual, vocabulário e gramática.

Os livros de segunda língua têm uma organização bem definida dos objetivos da unidade, contendo funções comunicativas e sua compreensão e expressão na língua, vocabulário e gramática.

Além do que avaliar é importante refletir como avaliar, por meio de que questões, de quais atividades. Tomlison e Masuhara (2005, p.49) consideram que a aparência da prova é fundamental para a compreensão e boa execução, visto que a disposição estrutural das partes (por exemplo, texto e ilustrações) tem um papel significativo para atrair a atenção dos alunos, oferecer um enfoque, separar as seções, etc.

Compilamos as instruções para elaboração das atividades para as aulas e provas. Seguindo a divisão em quatro partes: leitura e compreensão, escrita, vocabulário e gramática.

Esse modelo de elaboração pode ser incorporado no decorrer das aulas para elaboração de exercícios complementares aos livros, sempre usar o cabeçalho e a descrição de qual objetivo tem o exercício, categorizando-o. Assim, o aluno teria consciência em que ponto estaria sendo avaliando na questão/atividade.

a) Leitura e compreensão:

- escolher um texto que inclua amostras suficientes da utilização típica de um determinado item ou característica linguística trabalhada no período/trimestre (por exemplo: presente, discurso direto, pedidos, roupas, etc.) para que possam ser avaliados mais consistentemente;
- verificar se o texto interessa do ponto de vista cognitivo e afetivo para os alunos;
- verificar se esse texto é capaz de estimular a associação com a vida do aluno;
- elaborar um ou dois exercícios que avaliem a compreensão do texto e dos elementos trabalhados.
- utilizar fotos, ilustrações e gráficos.

b) Vocabulário da unidade:

- elaborar dois ou mais exercícios com foco no grupo de vocabulários trabalhos no período/trimestre (por exemplo: adjetivos, cores, números);
- utilizar fotos, ilustrações e gráficos;
- diversificar os tipos de exercícios (ligar, completar, assinalar, escrever com vocabulário dado previamente ou sem o vocabulário dado previamente), a escolha vai depender do nível da turma.

c) Gramática do português:

- cada exercício deve ter seu objetivo bem definido;
- o enunciado deve ser claro, ou seja, a redação das instruções devem seguir os critérios propostos por Tomlison e Masuhara (2005, p.49), como proeminência, simplicidade, referencia óbvia, especificação, padronização, sequenciamento e separação.
- diversificar a elaboração diferentes tipos de questões, como: questões dissertativas; questões de múltipla escolha; questões verdadeiro/falso; questões de relacionamento de colunas. As questões ficam relacionadas a categorias e a níveis de dificuldade.

d) Produção escrita em português:

- desenvolver um enunciado claro do que quer que o aluno escreva;
- dependendo do nível do aluno, pensar em um modelo ou em um roteiro para ajudá-lo na elaboração de sua escrita;
- indicar explicitamente se quer que nessa escrita seja usada alguma expressão, tempo verbal ou vocabulário usado no período/trimestre;
- organizar um espaço para escrita com linhas;
- utilizar foto ou ilustração para contextualizar visualmente, pode usar a imagem de um bilhete, de um e-mail, de caixa de bate-papo da internet, de jornal, etc.;
- para a correção é interessante que defina os critérios de avaliação e a atribuição da pontuação pré-estabelecida conforme a somatória total da prova.

Um ponto importante a ser verificado pelo professor é a forma de elaboração do enunciado. Os alunos precisam ir construindo autonomia para ler sozinhos os enunciados e responder a sua prova.

Será que os alunos surdos não sabem ler uma instrução (enunciado) porque isso não foi trabalho sistematicamente? Não conhecem quais são as palavras de instruções, os conectivos e expressões de orientação para execução de uma tarefa? Consideramos que para solicitarmos que os alunos leiam os enunciados e a partir deles consigam desenvolver as atividades propostas de forma autônoma se faz necessário uma reformulação desses enunciados.

Tomlinsion & Masuhara (2005, p.50) desenvolveram alguns critérios para a elaboração de enunciados, como: proeminência, simplicidade, referência óbvia, especificação, padronização, sequenciamento e separação.

Vejam um bom exemplo de enunciado, apontado pelos autores:

- (1) Sente-se com um colega.
- (2) Volte a passagem chamada “sem saída” do texto.
- (3) Sublinhe cada ideia defendida pelo autor.
- (4) Para cada ideia, decida se você concorda com o escritor.

Para Tomlinsion & Masuhara (2005, p.50) enunciado de instruções das atividades ou de questões da avaliação devem seguir alguns princípios, como: As instruções devem estar organizadas em sequência lógica; cada pergunta deve buscar uma informação específica; as ilustrações devem contribuir com a compreensão do contexto e não serem apenas decorativas; o design e Layout devem atrair a atenção, separar as seções e apresentar uma sequência natural.

4. Metodologia

A fim de realizar um estudo a respeito das avaliações de Língua portuguesa como segunda língua para surdos realizadas com alunos do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio da Escola bilíngue para surdos Instituto Santa Teresinha em São Paulo, esta pesquisa propôs a análise das provas realizadas em 2010, escolhemos uma prova - amostra de um trimestre, neste caso selecionou-se a prova do 8º ano do Ensino Fundamental.

Para a análise, averiguou-se o perfil e classificações da prova sob as perspectivas das teorias discutidas anteriormente, compreendendo as competências esperadas de proficiência linguística, a avaliação de seus objetivos, a avaliação das provas frente aos novos e antigos paradigmas e quanto ao sistema e técnicas de avaliação.

5. Análise da prova

Conforme Turra et. al. (1986), é importante que se tenha claro a escolha dos conteúdos, o modo de avaliação, o foco do ensino e técnicas utilizadas. Para melhor compreensão da prova analisada apresentamos a seguir uma descrição do conteúdo trabalhado no respectivo trimestre letivo.

O livro usado pela turma em questão foi Avenida Brasil 1. O Novo Avenida Brasil tem três volumes, leva o aluno principiante a atingir os níveis A1, A2 e B1, estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas e os parâmetros do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - CELPE - Bras.

Cada volume é dividido em duas partes (Livro-Texto e Exercícios).

1ª parte - Livro-Texto - um tema novo é desenvolvido em 6 passos:

- Página de abertura - apresentando o tema e as novas estruturas gramaticais a serem trabalhadas;
- A - diálogos referentes ao tema, com introdução de estruturas gramaticais novas;
- B - exercícios, geralmente comunicativos, explicando e fixando os itens gramaticais novos;

- C - expansão da comunicação do aluno por meio de atividades com foco em seu cotidiano;
- D - desenvolvimento de compreensão e produção escrita;
- E - expansão do vocabulário.

2ª parte - Livro de Exercícios - seguindo o mesmo esquema da 1ª parte, A B C D E, os exercícios ampliam e consolidam o conteúdo gramatical e lexical da lição.

O livro Novo Avenida Brasil destina-se a principiantes, adolescentes e adultos, de qualquer nacionalidade, que queiram aprender o Português como é falado no Brasil. Pode ser usado em grupos ou em aulas individuais.

Graças aos temas escolhidos, totalmente focados no cotidiano, tem 6 lições:

- 1 Conhecer Pessoas (primeiro contato, nomes, nacionalidade, endereço, profissão, números até cem);
- 2 Encontros (Encontros com outras pessoas, atividades de lazer, horários);
- 3 Comer e beber (restaurante, bar, convites, alimentação, à mesa);
- 4 Hotel e cidade (reserva no hotel, problemas com o serviço, orientação na cidade, placas de trânsito, números até um bilhão);
- 5 Moradia (casas e apartamentos, imobiliária, decoração, a sala de aula, casas populares);
- 6 O dia-a-dia (o dia-a-dia de brasileiros, calendário brasileiro, poesia, arte).

O “livro de exercícios” (a segunda metade do livro) indica com qual lição corresponde cada exercício. Os exercícios podem ser usados como tarefas de casa ou para estudar antes de provas.

A Unidade 3 era a temática trabalha no período de análise, as atividades versavam sobre a ida à restaurantes, os tipos de comidas relacionadas a cada região do país. A função comunicativa trabalhada foi o convite e pedido, como vocabulário novo apresentado estão os alimentos, no que se refere à gramática da língua, o enfoque dado foi para a compreensão do funcionamento dos verbos estar e querer. Entendendo que uma pessoa “está” com fome e “quer” comer. Todo o contexto da unidade versa sobre esses elementos. Apresentaremos a prova em uma tabela à esquerda da folha e a análise em balões à direita da folha.

ANÁLISE GERAL: A prova apresenta questões objetivas de múltipla escolha, de preencher e de produção escrita. Nas questões dessa prova, observou-se a presença da avaliação por meio de textos que procuram abranger os conhecimentos de compreensão geral, informações específicas, vocabulário e gramática, que exigem do aluno o emprego de estratégias de leitura de *skimming*¹ e de *scanning*, análise textual e a exploração de elementos visuais de figuras que acompanham os textos.

¹ *SKIMMING* corresponde a uma leitura rápida do texto para captar os conceitos e as ideias principais, ou seja, você faz uma exploração geral do texto sem se deter em um ponto específico. Reconhece alguns pontos, como o título, lemos os parágrafos, o nome do autor, a fonte, etc. Já o *SCANNING* esta estratégia é usada quando queremos encontrar algo específico no texto, isto é, nós sabemos o que estamos procurando. Selecionamos uma informação específica e nos fixamos nela, este tipo de leitura é feita quando temos que responder uma pergunta. O uso de uma técnica não exclui o da outra. Geralmente se faz primeiro o *SKIMMING* do texto e, logo após a leitura, há uma das perguntas da prova referente a esse texto, a primeira delas. Que tal ler a pergunta, voltar ao texto, fazendo *SCANNING* para encontrar a resposta certa?



INSTITUTO SANTA TERESINHA
PROVA DE PORTUGUÊS 8º ano E.F.
(1º trimestre - 2010)

Aluno(a): _____
Data: _____ Professora: _____



Português

TEXTO:

O texto não é autêntico, é um texto criado com um propósito didático e avaliativo. Apresenta recorrentemente os verbos QUERER e ESTAR e os lugares onde nos alimentamos. Mas é um texto com que os alunos podem se identificar, pois os nomes dos personagens são os nomes dos próprios alunos da turma e a situação é da vivência deles.

LEITURA E COMPREENSÃO:

1) Leia o texto e responda as perguntas.

Hoje depois da aula os alunos do 8º ano vão passear no shopping. Eles querem almoçar e depois querem ir ao cinema. O André quer convidar a turma do 7º ano para ir junto, mas eles não querem ir porque vão estudar para as provas.

A Fernanda falou:

___ Eu quero comer em um restaurante! A Hannah e a Caroline responderam:

___ Nós queremos ir a uma lanchonete para comer um lanche bem gostoso.

Os alunos estão combinando de ir logo porque estão com fome.

a) Quem quer ir ao shopping?

b) Onde a Fernanda quer comer?

c) Por que os alunos do 7º ano não vão ao shopping?

d) O que a Hannah quer comer?

e) Por que eles querem ir logo?

ORGANIZAÇÃO:

A prova foi organizada em partes, contemplando leitura e compreensão, vocabulário da unidade, gramática do português e expressão escrita. Revela uma consciência do professor referente ao que pretende avaliar em cada questão.

VOCABULÁRIO DA UNIDADE

2) Leia a sequência de cinco palavras, risque o alimento diferente em cada linha.



- 1) pernil, bolo, frango, carne, bife.
- 2) vinho, água, cerveja, arroz, suco.
- 3) alface, mista, palmito, tomate, peixe.
- 4) lula, polvo, camarão, sorvete, peixe.
- 5) bolo, pavê, sorvete, batata, pudim.

ENUNCIADO DAS QUESTÕES:

As questões 1, 2 e 5 têm orientações mais diretas dos passos que o aluno deve tomar para realizar o exercício. As questões 4, 5 e 8 apresentam uma introdução com o contexto, na questão 5 da situação de simulação e na 6 e 8 de retomada do que estudaram. Nas questões de produção escrita foi oferecido um roteiro no enunciado.

3) Lá no shopping tem muitos lugares diferentes para almoçar.
Onde você quer comer?

() restaurante () loja () cinema () teatro () lanchonete

4) A sua vovó vai
ficar alguns dias
na sua casa.

Ela vai fazer a
comida todos
esses dias.

Escreva para ela,
no cardápio, o
que você quer
comer no almoço,
no lanche e no
jantar.



5) Nós aprendemos que no cardápio tem muitos tipos de comidas.
Leia os alimentos que estão em cada alternativa e marque apenas
um que combina com cada tipo de comida.

- | | | |
|--|--|---|
| a) CARNE
() pernil
() pudim
() água | d) FRUTOS DO MAR
() esfiha
() carne de sol
() lula | g) BEBIDA
() cerveja
() frango
() purê |
| b) SOBREMESA
() arroz
() pavê
() vinho | e) LANC
() linguiça
() bauru
() batata | h) SALADA
() alface
() peixe
() bolo |
| c) GUARNIÇÃO
() arroz
() leite
() bife | f) SALGADO
() espeto misto
() tomate
() coxinha | i) MASSA
() lasanha
() gelatina
() bife |

GRAMÁTICA DE PORTUGUÊS

6) Complete as frases com os verbos no presente.

- a) Você inglês no I.S.T. (aprender)
b) Eu para você. (responder)
c) Elas no caderno. (escrever)
d) O Carlos vinho. (beber)
e) Nós no Mac Donald's. (comer)

VOCABULÁRIO: foram produzidos quatro exercícios (2, 3, 4, e 5) para avaliar o vocabulário. Três de leitura e reconhecimento e um de produção escrita. As ilustrações que acompanham os exercícios auxiliam o aluno a compreender o objetivo da questão e lhe dão pistas do que escrever. Contemplam tanto os nomes dos alimentos quanto os lugares. São exercícios de reconhecimento e de classificação.

LAYOUT e DESIGN: Há cuidado com o *layout* da página, com a separação das partes. Fez uso de tabelas e linhas de separação, imagens para atrair a atenção, separar as seções e apresentar uma sequência natural.

GRAMÁTICA: Apresenta três questões específicas de gramática, procura avaliar o conhecimento de flexão verbal (tempo presente) (6). A interpretação dos sentidos do verbo "ESTAR" foi avaliada (7), o que revela não apenas uma preocupação com a memorização da forma verbal, mas amplia a visão do aluno indo para interpretação e uso do verbo. Envolvendo a habilidade de leitura e interpretação de sentenças. O professor apresenta ao aluno as possibilidades de significado do verbo, apresentando-os em uma caixa e texto, dando assim um suporte para o aluno interpretar as sentenças.

7) Escreva o significado do verbo estar:

LUGAR	TEMPO	SENTINDO AGORA
SENTIMENTO	POSIÇÃO	FAZENDO AGORA

a) O menino está com sono	f) Eles estão na cozinha.
b) Puxa! Hoje está calor	g) Os meninos estão com medo.
c) A Ana está em pé.	h) O cachorro está sentado no sofá.
e) Nós estamos contentes.	i) A Luiza está na escola.
e) Você está estudando português?	j) Nós estamos nervosos.

8) Nós estudamos que o verbo querer significa desejo. Faça duas frases com:

PESSOA	VERBO QUERER	VERBO	COMPLEMENTO
--------	--------------	-------	-------------

1-
 2-

PESSOA	VERBO QUERER	COMPLEMENTO
--------	--------------	-------------

1-
 2-

EXERCÍCIO DE EXPRESSÃO EM PORTUGUÊS:

9) Desenvolva um texto para o jornal do IST informando os surdos sobre a comida brasileira: "Feijoada".

Veja o roteiro, ele vai ajudar você a escrever a matéria:

Título: Pense em um título para a sua matéria.

- 1- Como surgiu a feijoada?
- 2- Quando surgiu a feijoada?
- 3- Quem inventou a feijoada?
- 4- O que tem na feijoada?



Ainda na perspectiva de avaliar o conhecimento de gramática, o professor propôs um exercício sobre sintaxe do português (8). Proporcionando pistas aos alunos de como organizar a sentença, pois apresenta uma caixa de texto indicando a ordem dos elementos.

OBJETIVOS:
 Houve o cuidado, durante a elaboração, de contemplar diversos estilos de aprendizagem. Com este instrumento de avaliação é possível constatar falhas que possam ter ocorrido no processo de aquisição da língua estrangeira ou detectá-las para poder intervir pedagogicamente.

PRODUÇÃO ESCRITA:
 Geralmente, o professor oferece as instruções da atividade em Libras, o aluno tem o material escrito com as instruções formuladas de outra maneira e o professor, geralmente recorre ao modelo, ou seja, além de dar as instruções na língua alvo ele elege um aluno para junto com esse aluno mostrar a todos como devem desenvolver a atividade proposta, tudo isso tendo a Libras como suporte. No momento da avaliação, para uma maior autonomia do aluno, o professor apresentou as instruções na língua alvo (português) dando como suporte um roteiro de como o aluno poderia desenvolver seu texto. A imagem ajuda o aluno a compreender que gênero textual precisa escrever.

10) No exercício 1 os alunos do 8º ano vão convidar a turma do 7º ano para ir no shopping. Escreva o convite que o 8º ano vai fazer para os amigos.

Veja o roteiro:

- para quem,
- quando,
- onde,
- porque do convite,
- quem escreveu.

- Use o verbo “querer”.

	Critérios de avaliação:	Regular 0,05	Bom 0,10	Ótimo 0,20	Pontos
Para uso exclusivo do professor. (exercício 10)	Conhecimento do conteúdo				
	Sequência lógica				
	Ortografia				
	Vocabulário				
	Estrutura gramatical				
	Total				

No exercício 10 se avalia a produção escrita, principalmente a competência de usar a função comunicativa de convite. O professor proporciona ao aluno um roteiro e explicita para que o aluno use o verbo “QUERER” trabalhado no decorrer do trimestre.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:
 Na tentativa de quantificar esta produção os critérios de avaliação foram tabulados e explicitados para o aluno.

Esta prova aborda vocabulário (inclui os termos trabalhados na unidade) e sistematização da gramática (para que se possa usar a nova língua). Traz textos para compreensão da escrita. Todavia, não apresentou nenhuma questão que levassem à reflexão e discussão de diferenças interculturais ou de análise contrastiva entre Libras e português.

Há uma regularidade no formato da prova e os conteúdos foram de fato aplicados e praticados em aula, não se mantiveram a nível meramente teórico.

Segundo a análise apresentada acima, parece-nos que os professores que têm a oportunidade de refletir sobre o ensino-aprendizagem de português como segunda língua, de estudar estratégias e técnicas de elaboração de atividades, podem dispor de recursos interessantes no processo avaliativo, viabilizando, como apresentado, uma avaliação objetiva com critérios bem definidos como parte de todo o processo avaliativo.

6. Considerações finais

A amostra de prova analisada revela uma preocupação na busca de objetivos mais realistas para o uso do conhecimento adquirido da segunda língua. A competência linguística avaliada na prova vai ao encontro das definições de Richards (2006) para as competências para a proficiência em leitura, pois as questões procuram abordar a competência gramatical (três questões), a competência sociolinguística (uma questão), competência estratégica (cinco questões) e competência discursiva

(duas questões). A prova no que se refere à habilidade da leitura aplicável às necessidades da educação formal e é coerente ao uso com o uso imediato em seu contexto social (RICHARDS, 2006).

A adoção de método de ensino específico de segunda língua pelos professores, permeada por leituras, estudos e discussões possibilitou uma prática consistente e mais justa no processo de avaliação.

Referências

ALBRES, N. de A.. New Shoes on Old Feet: Portuguese Teaching and Learning as a Second Language for the Deaf Abstracts – Posters - *21st International Congress on the Education of the Deaf*. July 18-22, 2010a – Canadá.

_____. *Surdos e inclusão Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010b.

BAKHTIN, M./Volochinóv. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BASSO, I. M. de S.; STROBEL K. L.; MASUTTI, M. Material didático *Metodologia de ensino de Libras – LI*. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. UFSC, 2009.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos*. Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

_____. Decreto-lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000.

DANTE, L. R. Livro Didático. In: BRASIL. INEP. *Livro didático e qualidade de ensino*. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar., 1996.

FERNANDES, Sueli. *Critérios diferenciados de avaliação na Língua*. Portuguesa para estudantes surdos. 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2002.

GRANNIER, D. M. Português-por-escrito para usuários de LIBRAS. *Rev. Integração* Ano 14 – nº. 24/2002, pp.: 48-51.

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

QUADROS, RM de. & SCHMIEDT, MLP. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, 2006.

RICHARDS, J. C. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras*. São Paulo: SBS Ed., 2006.

SARDO, C. E.; BERNARDON, M. Avaliação em língua inglesa no sistema de ensino brasileiro. REVISTA EXPECTATIVA, 2003. Disponível em: http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/48484_5782.PDF

THOMA, A. da S. Identidades e diferença surda constituídas pela avaliação. In: THOMA, A.S. e KLEIN, M. (orgs.). *Currículo & avaliação: a diferença surda na escola*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. *A elaboração para materiais de cursos de idiomas*. São Paulo: SBS Ed., 2005.

TURRA, C. M. G.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ CANCELLA, L. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra, 1986.