

Andaimento coletivo no ensino de Língua Portuguesa para Surdos

Vanessa de Oliveira Dagostim Pires

PPG em Lingüística Aplicada - Mestrado em Lingüística Aplicada - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

vanessadagostim@gmail.com

Resumo. *Inspirada no trabalho de Richard Donato, publicado em 1997, que buscou identificar a presença da prática do andaimento nas interações entre pares em sala de aula de língua francesa como segunda língua, a presente pesquisa investiga como os alunos surdos de uma escola especial co-constroem experiências de língua portuguesa no contexto de sala de aula. Também tenta descobrir como o desenvolvimento desta L2 é trazido para o plano social, partindo da hipótese de que os aprendizes podem, de certa maneira, em algumas circunstâncias, prover o mesmo tipo de suporte e orientação uns aos outros, assim como os adultos fazem com as crianças, segundo o conceito de scaffolding investigado por Wood, Bruner e Ross (1976). Para isto, serão gerados dados mediante observação participante de aulas e aplicações de seqüência didática elaborada especialmente para este fim em uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental de uma escola estadual especial para surdos da região metropolitana de Porto Alegre. Essas aulas foram gravadas em vídeo, transcritas e analisadas. Durante este período, os alunos foram convidados a estudar e reconhecer a estrutura de uma carta de reclamação, e, posteriormente, a produzirem, em conjuntos, uma carta de reclamação a respeito da escola onde estudam. Analisaremos as interações entre alunos e algumas intervenções da professora e pesquisadora no momento da produção das cartas e como essas práticas de atividades em conjunto geram estratégias facilitadoras de aprendizagem de LP.*

Palavras-chave: andaimento coletivo; língua portuguesa para surdos; educação de surdos.

Abstract. *Inspired by Richard Donato's work, published in 1997, that aimed to identify the presence of the practice of scaffolding in the interactions between peers in lessons of French as a second language, the present research investigates how deaf students of a special school co-construct Portuguese language experiences in the classroom context. The research also intends to discover how the development of this L2 is brought to the social plan, starting from the hypothesis that learners can, somehow, in some circumstances, provide the same kind of support and orientation to each others, like adults do with children, according to scaffolding concept researched by Wood, Bruner*

and Ross (1976). In order to do that, data will be generated through participant observation of lessons and applications of didactic sequence especially elaborated for this purpose in a sixth grade Middle School group of a public special school for the deaf of the Porto Alegre metropolitan region. These lessons were videotaped, transcribed and analyzed. During this period, students were invited to study and recognize the structure of a complaint letter and, later, to produce, in groups, a complaint letter concerning the school where they study. We will analyze the interactions between students and some teacher and researcher's interventions at the moment of the production of the letters, and how these activity practices in groups generate facilitative strategies of learning of Portuguese language.

Keywords: collective scaffolding; Portuguese language for the deaf; deaf education.

1. O ensino de Língua Portuguesa no contexto da educação bilíngüe para surdos

O estudo dos surdos mostra que muito do que é distintamente humano em nós – nossa capacidade para a linguagem, para o pensamento, para a comunicação, não são meras funções biológicas, mas também sociais e históricas na origem; que constituem dádiva – a mais maravilhosa das dádivas – de uma geração para a outra.

(Sacks, 1990)

O presente artigo apresenta algumas reflexões feitas a partir de minha pesquisa, em fase de conclusão, realizada durante meu curso de Mestrado em Lingüística Aplicada. A pesquisa tem como objetivo examinar como se estabelecem as interações entre os aprendizes em sala de aula de Língua Portuguesa para surdos, que freqüentam uma escola pública especial e como as dificuldades nessa área têm sido enfrentadas no cenário educacional especificado. Ou seja, como esses alunos, trabalhando em atividades coletivas, co-constroem o conhecimento em Língua Portuguesa – como segunda língua para eles, sendo a LIBRAS a língua um – para a realização de uma tarefa proposta pela professora, a partir de uma seqüência didática. A partir da leitura de trabalhos essenciais para o tema, como Wood, Bruner e Ross (1976), e Donato (1994), que utilizam os conceitos *scaffolding* e *collective scaffolding*, respectivamente, adotamos o termo em português “andaimento coletivo”.

A maioria dos estudos atuais sobre educação de surdos entende que, após tantas tentativas de metodologias de ensino a esses alunos, a abordagem bilíngüe é um consenso, pelo menos teoricamente. Trabalhos sobre a história dos surdos e da surdez, e, sobretudo, sobre a educação dos surdos, têm contado e problematizado essas questões ao longo dos últimos anos, especialmente na última década, mas o que nos interessa, ao investigar o ensino de língua portuguesa para surdos, é compreender como esses alunos adquiriram a linguagem e com qual(is) língua(s) eles se identificam e utilizam no seu

dia-a-dia; qual língua é trabalhada no contexto escolar e como essas duas línguas – LIBRAS e Língua Portuguesa – se relacionam neste cenário.

A abordagem educativa denominada de Bilingüismo, na educação de surdos, busca remover a atenção da fala – ao contrário do que propunha a abordagem oralista – e concentrar-se no sinal, baseando-se em línguas de sinais naturais empregadas pelas comunidades de surdos sinalizadores. O objetivo principal dessa proposta é levar o surdo a compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e “dominar” a escrita e leitura do idioma do país ou cultura em que vive, no nosso caso, a Língua Portuguesa. Num sistema educacional bilíngüe, todos na escola devem ser fluentes em Línguas de Sinais, e todos os conteúdos disciplinares são trabalhados nesta língua, e há a inserção de professores e profissionais surdos. Assim, reconhece-se a LS¹ como L1 do surdo, e a modalidade escrita da LP² como segunda língua.

Ademais das especificidades que o ensino de segunda língua (L2) requer, o ensino de LP/S³ caracteriza-se também como ensino de uma língua que utiliza um canal perceptual diferente daquele utilizado na língua natural do aprendiz (esta gestual-visual, enquanto aquela oral-auditiva). O acesso da criança surda ao ensino dessa língua dar-se-á, portanto, de maneira visual, através da representação gráfica das suas propriedades, ou seja, a modalidade escrita da língua oral. Segundo Brasil (2004), “o letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada” (BRASIL, 2004, p.77).

Entretanto, a educação bilíngüe de surdos no nosso país não tem alcançado o sucesso esperado; há uma grande defasagem no desenvolvimento escolar dos alunos surdos, principalmente no que concerne à leitura e escrita. Quando nos deparamos com uma produção escrita de um aluno surdo, há um certo “estranhamento” causado por inadequações gramaticais.

Alguns especialistas em educação de surdos têm investigado como se dão os processos de alfabetização e letramento dos surdos. Um dos mais renomados deles, Sánchez (1999), diz que a educação dos surdos é uma enorme e perdurável fraude. Segundo ele, não há razão que impeça os surdos a chegarem a ser bons leitores, porém, nas condições atuais em que as práticas de ensino são realizadas, não há razão alguma que nos permita supor que possam chegar a isso. Ele fez uma lista de condições básicas necessárias para qualquer humano ser usuário competente de uma L2 escrita, e que no caso dos surdos, segundo ele, não se cumprem. São elas:

- *Desenvolvimento normal da linguagem*: os intercâmbios linguísticos significativos a que pode ter acesso uma criança surda filha de ouvintes que está “aprendendo a falar com sinais” com adultos falantes competentes em LS são muito insuficientes, pois ocorrem em pouco tempo, são pobres em qualidade e conteúdo, e se dão com professores ouvintes ou com

¹ Língua de Sinais

² Língua Portuguesa

³ Língua Portuguesa para Surdos, disciplina específica do currículo de escolas bilíngües para surdos.

peessoas surdas que não dominam a LS ou utilizam comunicação bimodal, dadas em um contexto artificial e propósitos didáticos que em pouco tempo se desvirtuam;

- *Desenvolvimento normal da inteligência:* a quantidade e qualidade de informações que as crianças surdas recebem são insuficientes para promover um desenvolvimento intelectual normal;
- *A imersão na prática social da língua escrita:* as crianças só dominam a língua escrita quando se encontram em um contexto de leitura, o que não é garantido na educação dos surdos; pelo contrário, as interações para permitir a aquisição da leitura e escrita são inibitórias.

Diante dessas dificuldades, o que a abordagem bilíngüe propõe é que profissionais ouvintes olhem para a educação dos surdos e entendam que (1) a limitação auditiva não os impede de se comunicar, sendo, portanto uma diferença e não uma deficiência, e (2) a língua “falada” deve ser concebida como L2 e assim ensinada, com métodos semelhantes aos do ensino de L2 para ouvintes, pois só assim a visão sobre as “dificuldades” e “problemas” dos surdos na leitura e escrita serão mudadas. É preciso um entendimento de que o contexto social no ensino de LP/S é essencial, sendo que “se os aspectos socioculturais em jogo e as diversas leituras e compreensões de mundo envolvidos forem desconsiderados ou negligenciados, não haverá ensino-aprendizagem de língua” (Lodi, 2005, p.421). Para a autora, somente pelo intermédio da LS, os surdos podem ter acesso à escrita por meio de práticas sociais nas quais a escrita é usada na sua dimensão discursiva, e por meio dela, os surdos podem dialogar com a escrita, fazer suas próprias leituras e construir seus sentidos, “ e tornam-se interlocutores a partir de suas próprias histórias” (*op. cit.*).

Após introduzir rapidamente o leitor no cenário educacional que nos espera, o trabalho agora proposto adquire importância não só pela temática tratada, como, sobretudo, pela procura de alternativas pedagógicas viáveis para a concretização do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos.

2. Objetivo deste artigo

Considerando a importância de compreender mais amplamente as práticas de ensino de LP/S, o olhar dessa pesquisa se direciona às interações em sala de aula entre aprendizes dessa disciplina. O contexto selecionado é uma sala de aula de 6ª série do Ensino Fundamental de uma escola especial para surdos estadual da região metropolitana de Porto Alegre (RS).

Neste artigo, o objetivo norteador será relacionar a mediação entre pares e a internalização da Concordância Verbal em LP, entendida como elemento gerador de dificuldade para os aprendizes surdos (assim como para alguns aprendizes de LP como LE).

3. Andaimento coletivo

Para alcançar nosso objetivo, faz-se necessário uma melhor compreensão de qual o papel da mediação no processo de aprendizagem de segunda língua, tema amplamente difundido pela corrente sociointeracionista.

Para Vygotsky, a interação social é mediadora do processo de aquisição cognitiva geral, que se dá através da linguagem. Na educação, portanto, o professor é o principal mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais. O autor considera que os processos psicológicos superiores não são inatos, mas originam-se nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento (Vygotsky, 1988). Um dos conceitos chave da teoria vygotskyana é o da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial), em que o autor, mais uma vez, enfatiza a importância do papel do mediador, como o professor, por exemplo. Esta zona representa a potencialidade, ou seja, pode se constituir como lugar onde os conceitos espontâneos e já formulados pelo aprendiz se encontram com os conceitos científicos que lhe são apresentados.

A partir do conceito de ZDP, em que se entende que o aprendiz necessita de interação com outro mais capaz para, através do seu aprendizado, desenvolver-se além do que conseguiria sozinho, Wood, Bruner e Ross (1976), em um estudo sobre ensino-aprendizagem entre pais e filhos em idade pré-escolar, conceituam esse processo interativo como “andaimento” (*scaffolding*). Numa analogia com a construção civil, podemos exemplificar esse processo visualizando um mestre elevando o andaime à medida que o aprendiz vai conseguindo proficiência na aplicação de um conhecimento já consolidado⁴. O artigo referido trata da natureza do processo de tutoria, ou seja, quando um adulto ou especialista ajuda alguém mais jovem ou menos especialista. Para verificar como isso ocorre, examinaram as maiores implicações na relação de interação entre o desenvolvimento da criança e seu tutor, na aquisição das competências para resolver problemas. Os autores queriam observar como a criança adquiria habilidades e podia, assim, resolver o problema proposto com a assistência do tutor, pois, para eles, a interação com o tutor envolvia muito mais do que simplesmente a imitação de um modelo. O processo de andaimento, então, habilitaria a criança ou novato a resolver um problema, realizar uma tarefa ou meta que estaria além de seus esforços se não houvesse a presença do tutor. Neste procedimento, o adulto (ou pessoa mais capacitada) controla inicialmente alguns elementos até o aprendiz ser capaz de completar a tarefa proposta, adquirindo, então, a competência para isso. Nas pesquisas sobre aquisição de línguas nessa mesma direção, observa-se, por exemplo, aprendizes que são capazes de realizar algumas tarefas na língua estrangeira sozinhos, mas outras não (Wood, Bruner & Ross, p.90).

A partir do modelo de andaimento desses investigadores, Donato (1994) realizou uma pesquisa sobre o mesmo tema: a realização de uma tarefa com a ajuda de um tutor (pessoa mais capacitada do que o aprendiz). Porém, seu trabalho pretendia observar as

4 Esta analogia está exposta em sítio da web disponível em <<http://andaimconceituais.blogspot.com/>>.

funções do tutor ao oferecer suporte para o aprendiz em trabalhos entre pares, ou seja, onde todos eram aprendizes.

Donato (1994) buscou identificar a presença da prática do andaimento nas interações entre pares em sala de aula de língua francesa como segunda língua. Ele queria saber como os alunos co-constroem experiências de língua no contexto de sala de aula e descobrir como o desenvolvimento da L2 é trazido para o plano social, partindo da hipótese de que os aprendizes podem, de certa maneira, em algumas circunstâncias, prover o mesmo tipo de suporte e orientação uns aos outros, assim como os adultos fazem com as crianças. Para isso, ele observou um grupo de alunos do 3º semestre de francês de uma universidade americana. O grupo estudado fazia parte de uma turma que realizava constantemente atividades em grupo e foi escolhido dentre outros por possuírem a maior unidade entre seus integrantes. Segundo o autor, o grupo trabalhava tão bem, buscando soluções para os problemas apresentados, que sua voz parecia a de um único falante (cf. Donato, 1994, p.40). Através de análise de protocolos, ele buscou traçar um quadro da co-construção da aprendizagem de língua desses alunos e de como se dá o desenvolvimento desta no plano social.

De forma semelhante, em nossa pesquisa, após a coleta e transcrição dos dados, foram selecionadas as interações em que os alunos surdos tentam resolver, em conjunto, a tarefa proposta: produzir uma carta de reclamação sobre a escola onde estudam, em língua portuguesa. Nosso objetivo era verificar como isso ocorre em grupos de estudantes usuários de línguas de sinais, durante a realização de tarefas onde haja a necessidade de utilização da língua portuguesa escrita.

Para gerar os dados necessários à nossa pesquisa, elaboramos uma seqüência didática composta por cinco oficinas em uma turma de sexta série do ensino fundamental de uma escola especial para surdos da rede estadual, na região metropolitana do Rio Grande do Sul, no início do ano letivo de 2008. A turma observada era composta por seis alunos, duas meninas e quatro meninos, com idade entre quatorze e dezessete anos, todos surdos profundos e usuários de LS.

A seqüência didática propunha, ao seu término, que os alunos, em trios, produzissem uma carta de reclamação a um órgão responsável pela administração da escola, pedindo melhorias na infra-estrutura e na qualidade de ensino desta. Para isto, as oficinas trabalhavam o gênero carta, com leituras e atividades de reconhecimento e manipulação de textos deste gênero, e atividades de concordância verbal de alguns verbos que pudessem ser utilizados na produção da carta. A escolha da concordância verbal em LP se deu por entendermos que ela é um elemento gerador de dificuldade para os aprendizes surdos, devido ao fato de, nas Línguas de Sinais, a concordância ocorrer de maneira distinta à LP. Quadros e Karnopp (2004) dizem que nas LS a concordância é obrigatória com o objeto, podendo ou não ser realizada com o sujeito, dependendo da seleção do verbo.

4. “Eu quero LS”

A construção da oração “Eu quero LS”, encontrada no texto produzido por alunos surdos aprendizes de LP observados, pode passar despercebida por inúmeros leitores, mas, quem acompanha o processo de alfabetização e letramento de alunos neste contexto, sabe que ela representa uma grande vitória. O processo desta construção será analisado nesta seção.

Para fazermos uma possível relação entre a mediação entre pares e a internalização de certas regras de LP, no nosso caso, a concordância verbal, analisaremos um trecho da transcrição⁵ do texto produzido pelo Grupo 1, composto por Hellen, Emanuelle e Thomas⁶.

1.	ESTEIO, 22 De ABRIL De 2008.
2.	SENHORA SECRETÁRIA DE
3.	EDUCAÇÃO DO RS
4.	NÓS DA 6ª SÉRIE VIMOS
5.	PEDIR
6.	EU QUERO LS QUERO APROVEITA PORQUE
7.	CONTATO SURDOS LS PORQUE TODOS
8.	PESSOAS AJUDAR TODAS APRENDER
9.	DESENVOLVER PALAVRA PORTUGUÊS

Figura 1. Texto 1

O “cabeçalho” do texto, contendo cidade, data e destinatário da carta (l.1-5) foi elaborado e escrito pela professora, no quadro negro, com o objetivo que os alunos copiassem e continuassem a produção da mesma. Porém, observamos que a linha seguinte (l.6) não dá seqüência àquele texto, mas reinicia o próprio texto dos alunos. Como o início do texto foi “dado” pronto pela professora aos alunos, não proporcionando que eles mesmos criassem o texto desde o início, não podemos avaliar totalmente se uma das funções propostas por nossa seqüência didática foi cumprida, ou seja, que os alunos produzissem um texto do gênero textual carta. Elementos importantes para a constituição desse gênero, como data de escrita, localidade, a quem ela se dirige (inclusive as formas de tratamento ao destinatário) não puderam ser identificados por não se tratar de uma produção genuína dos alunos observados (no que se trata das linhas 1-5 do texto analisado).

Uma das hipóteses da falta de conexão entre o cabeçalho e o restante do texto pode ser a utilização de termos arcaicos, como “vimos pedir” (l. 4-5), desconhecido e

⁵ No processo de transcrição do texto, todos os elementos considerados importantes para a análise foram mantidos: formatação da caligrafia (por vezes a escrita era em letra cursiva – aqui representada em letras maiúsculas e minúsculas, em outras, em letras de forma – todas em maiúsculas); distribuição das palavras nas linhas; pontuação; ortografia; acentuação; correções feitas pelos alunos em tachado duplo; margens do início de cada linha; sublinhado; palavras em tamanhos exageradamente menores.

⁶ Nomes fictícios.

por isso mesmo ignorado pelos alunos. A utilização desses termos também não correspondeu aos modelos de cartas trabalhadas com os alunos na Oficina 2 da seqüência didática, que trazia textos com linguagem atual. Talvez, por esses motivos, os alunos não tenham se apropriado da primeira parte da carta, e reiniciaram seus próprios textos nas linhas seguintes (o mesmo pode ser observado no texto do Grupo 2).

No Texto 1 verificamos a flexão ou concordância de apenas um verbo, “quero”, ocorrida duas vezes (l. 6 e 15). No entanto, o mesmo verbo é flexionado na 3ª pessoa do singular – quer – em orações em 1ª pessoa do singular, “eu quer”, em três momentos (l. 12, 13 e 14 – não representadas na parte A do texto), o que demonstra que esta regra gramatical da LP ainda não está totalmente internalizada pelos alunos analisados, mas flutuante. Para fazermos uma comparação entre os verbos utilizados pelos alunos e os trabalhados na seqüência didática, elaboramos a seguinte tabela, onde a primeira coluna indica quais verbos foram encontrados no Texto 1, quantas ocorrências (entre colchetes) e em quais linhas do texto se encontram (entre parênteses):

Verbos encontrados no Texto 1	Verbos trabalhados na Seq. Didática
Aproveitar [1] (l.6)	Ser
Ajudar [4] (l. 8, 11, 12, 16)	Ter
Aprender [3] (l. 8, 10, 15)	Precisar
Desenvolver [1] (l. 9)	Estar
Entender [1] (l.10)	Querer
Querer [5] (l. 6, 12, 13, 14, 15)	
Ganhar [1] (l. 18)	

Tabela 1. Comparação de verbos

Como pode ser verificado na tabela acima, o único verbo com concordância verbal de acordo com a gramática da LP foi trabalhado na seqüência didática, “querer” sendo também o que mais vezes foi utilizado no texto produzido pelos alunos. Alguns verbos abundantes em LP, como ser e estar, então trabalhados nas oficinas, estão ausentes no texto, característica da LIBRAS.

Isto é, encontra-se no texto uma parcela significativa de estruturas gramaticalmente aceitas na LIBRAS, fato que nos renderia diversas suposições, seja pelos aprendizes estarem em um processo de interlíngua, por não estarem tão convictos que a escrita em LP é outra língua, e não apenas uma modalidade escrita da LS, ou pelo fato de serem bilíngües, como justifica Silva (2001), ao analisar produções escritas por alunos surdos:

Um olhar imediato diante das análises nos faz perceber a interferência da LIBRAS nas redações, pois, entre outras, existe a possibilidade de superposição de duas línguas em usos que dizem respeito a duas línguas faladas, tanto numa instância de escrita, quanto numa interação “face a face”, ou seja, as pessoas bilíngües, ao

participarem de uma instância interativa monolíngüe, nunca desativam totalmente a outra língua. Geralmente uma é tomada como base, a outra é convidada (participante como recurso por meio de diferentes mecanismos de alternância e justaposição). (Silva, 2001, p.88).

Uma importante atitude da escola em relação ao ensino de LP para alunos surdos como L2 deve ser o maior número possível de oferecimento de textos em LP escrita no dia-a-dia deles, já que, segundo Quadros, indivíduos surdos apreendem o mundo por meio de experiências visuais (Quadros, XX). São poucas as ocorrências de inadequação ortográfica em textos de alunos surdos, já que, na ausência de memória auditiva, utilizam a memória visual na apreensão da ortografia, diferentemente do que ocorre em aprendizes ouvintes. Por isso, é coerente defender práticas que ofereçam, por todos os lados, textos dos mais diversos gêneros distribuídos no espaço físico da escola, com construções escritas em LP que utilizem regras gramaticais consideradas como geradoras de dificuldades para os aprendizes surdos, como, por exemplo, a concordância verbal. Práticas semelhantes são observadas em cursos livres de línguas estrangeiras, onde, por todos os lados há frases, letras de músicas, *slogans*, congratulações, e demais textos expostos na língua alvo do aprendiz, como forma de incentivo e reforço ao *input* deste. Diferentemente desta recomendação, na escola observada não se observou esta prática. Nos cartazes fixados no corredor da escola, descritos no anexo Y, e utilizados pelos alunos na primeira oficina de nossa seqüência didática, por exemplo, isso não ocorre. Pelo contrário, no Cartaz 1, que apresenta uma relação de itens com qualidades da escola, as formas verbais variam entre “Tem amigos e colegas; Tem brincadeiras”, com “Ter escola própria para surdos”, ou “Ter professores e instrutores surdos”. Ou seja, a não utilização de flexões verbais em LP é reforçada em textos próprios da equipe pedagógica escolar.

Outra observação que pode ser feita a partir deste excerto é a mediação da professora no processo de produção do texto proposto. Como Hellen toma para si a tarefa de redigir o texto de seu grupo, é ela que recorre à professora para tirar suas dúvidas quanto a determinados vocábulos em LP. Cabe ressaltar que, na data desta atividade, não havia nenhum material que pudesse ser utilizado pelos alunos para busca dessas informações, como dicionários de Língua Portuguesa ou demais materiais específicos para esse fim, como dicionários bilíngües de Língua Portuguesa/LIBRAS, dicionários digitais de LIBRAS, etc. Sendo assim, ao ter dúvida quanto à escrita de alguma palavra, Hellen primeiramente consultava seus companheiros de grupo. Não conseguindo resolver o problema, ela então pedia a atenção, primeiramente, da professora, e, em segundo lugar, da pesquisadora. Se ainda assim persistisse a dúvida, ela saía da sala de aula e ia em busca de alguém que soubesse (principalmente um intérprete de LS ou instrutor surdo), que possuem maior grau de fluência em LIBRAS. Essa prática foi recorrente no período de observação, assim como em observações em aulas de outras escolas especiais (Dagostim, 2005)⁷. Uma demonstração da prática pode

⁷ DAGOSTIM, V. *O Ensino de Língua Portuguesa em uma escola especial de surdos*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

ser observada na linha 02, quando Thomas está sinalizando para Hellen uma mensagem que deveria ser redigida no texto do grupo. Ele sinaliza então o sinal “contato”, na construção de uma oração que, ao verificarmos no texto pronto, seria futuramente “LS quero porque aproveita contato surdos”, ou seja, a informação contida, provavelmente, é: quero LS porque ela possibilita contato entre os surdos. O sinal “contato” é muito usado entre a comunidade escolar observada, porém, ao sinalizá-lo para Hellen, esta não soube como representá-lo em LP (l. 3-6). Na linha 7, Thomas insiste, sinalizando mais duas vezes, mas Hellen continua em dúvida (l. 8-9). Na linha 11 Hellen consegue perguntar à professora, sinalizando “contato”, com forte expressão facial de interrogação, e a professora imediatamente, responde à dúvida da aluna através de datilologia, ou seja, soletrando as letras do alfabeto em LS uma a uma, formando a palavra desejada (l.10). Como a solicitação de Hellen foi expressa apenas por aquele sinal isolado, fora do contexto que estava sendo produzido o texto do grupo, a professora traduz para o português apenas o substantivo “contato”, que poderia significar também contatar, por exemplo. Da mesma maneira foram traduzidas, com ajuda da professora ou da pesquisadora, as palavras “aproveita” (l.6), “aprender”(l.8), “desenvolver” (l.9), estas duas últimas, verbos no infinitivo. Sendo assim, a não flexão desses dois últimos verbos pode ser explicada pela tradução LIBRAS/LP feita pelo responsável pela ajuda solicitada, o que pode ter influenciado os aprendizes no restante do texto, ao manter os demais verbos no infinitivo.

5. Primeiras considerações

Neste artigo, trago apenas um pouco do que está sendo desenvolvido em minha pesquisa, em fase de análise de dados. A partir dos dados aqui descritos e analisados, tentou-se comparar os verbos utilizados pelos alunos em um dos textos produzido por eles, em trio, com os que haviam sido trabalhados anteriormente na seqüência didática aplicada à turma. O objetivo era relacionar a mediação entre pares e a internalização das regras de concordância verbal em Língua Portuguesa, trabalhadas na seqüência didática.

As primeiras análises apontam para os tipos de ajuda oferecidos durante o trabalho em grupo: o “ditado” de sinais produzido por um dos componentes do grupo e traduzido para a LP escrita por outro componente, e a tradução fora de contexto feita pela professora ou pela pesquisadora durante a produção dos textos, mediante a solicitação de uma das aprendizes. Esses sinais, ao serem traduzidos isoladamente para a LP na modalidade escrita, sem adaptações, flexões ou uma leitura mais atenta por parte dos integrantes do grupo na busca de produzir sentidos na língua alvo, resultam em um texto que causa estranhamento, inadequações gramaticais e dificuldade de interpretação ao leitor, fenômenos recorrentes na realização de uma tradução em LE por um aprendiz, por exemplo.

Nossas primeiras conclusões, ainda prematuras, têm entendido que a LP para surdos vem sendo ensinada como L2 apenas na teoria. As metodologias, materiais utilizados, práticas em sala de aula e a expectativa diante do aprendiz surdo têm sido

semelhante ao ensino de L1, motivo pelo qual, muitas vezes, o aprendiz surdo é visto como menos capaz, ou fracassado quanto ao seu rendimento escolar. Uma nova visão e reestruturação efetiva nas práticas de ensino desta disciplina aos aprendizes surdos precisam surgir, baseadas em estudos de aprendizagem de LE – como a pesquisa de Donato (1994), por exemplo – e em uma escrita própria da Cultura Surda. Talvez assim, identificados com uma prática próxima a si mesmos, os surdos, também em LP, possam ser autores de suas próprias histórias.

6. Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, 2004. 2 v.

DAGOSTIM, V. **O Ensino de Língua Portuguesa em uma escola especial para surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

DONATO, R. **Collective Scaffolding in Second Language Learning**. In: LANTOLF, J.P; APPEL, G. (Org.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Norwood, 1994.

LANTOLF, J.P; APPEL, G. (Org.) **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. New Jersey: Norwood, 1994.

LODI, A.C.B. **Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V31 n°3 p.409-424. Set/Dez 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf . Acesso em: 29 jan. 2007.

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

QUADROS, Ronice Muller de . **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC - Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, 2004. v. 1.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos.** Rio de Janeiro: Imago, 1990. 205p.

SÁNCHEZ, C. La Lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. p.35-45. 2v.

SILVA, M.P.M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** Ed. Plexus: 2001.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WOOD, D.; BRUNER, J. e ROOS, G. **The role of tutoring in problem solving.** Journal of Child Psychology, 17, p. 89-100, 1976.