

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

VANESSA DE OLIVEIRA DAGOSTIM PIRES

**Andamento Coletivo como Prática de
Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa para Surdos**

SÃO LEOPOLDO

2009

VANESSA DE OLIVEIRA DAGOSTIM PIRES

**Andamento Coletivo como Prática de
Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa para Surdos**

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

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Matos Guimarães

SÃO LEOPOLDO

2009

Ficha catalográfica

P667a Pires, Vanessa de Oliveira Dagostim
**Andamento coletivo como prática de ensino-aprendizagem
de língua portuguesa para surdos / por Vanessa de Oliveira
Dagostim Pires. – 2009.**

143 f. : il.; 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada,
2009.

“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria de Matos Guimarães,
Ciências humanas”.

1. Língua portuguesa – Surdos . 2. Surdos – Educação.

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que possuem e investem em seu dom de ensinar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para que esse trabalho fosse possível, sobretudo para quem me ajudou a chegar até aqui. Como fala esse trabalho, nosso desenvolvimento depende daqueles que nos rodeiam e interagem conosco de alguma maneira, oferecendo suporte, tutorando, construindo andaimes para que nós possamos subir mais alto e ser quem somos.

Primeiramente agradeço a Deus que me conheceu antes de qualquer outro, e me amou infinitamente, mesmo eu não merecendo. Qualquer mérito deste trabalho provém dele, pois sem seu amor eu nada seria.

Em segundo lugar agradeço àqueles que foram incumbidos por Deus para cuidarem de mim e realizaram essa tarefa esplendidamente. À minha mãe, Rosiléia, sempre me lembrando que era possível; a meu irmão Júnior, pelos conhecimentos em humor e informática que me passou; ao Bruno, meu marido, que acompanhou desde o primeiro pensamento sobre o mestrado e sempre me incentivou e apoiou com seu amor, carinho, sugestões e respaldo: os frutos desse esforço são nossos! Parabéns pela coragem de ter se casado comigo em meio à escrita desta dissertação.

Também sou intensamente grata a minha orientadora de mestrado, Professora Ana Maria de Mattos Guimarães! Obrigada pela receptividade, pela confiança, por acreditar em mim e compartilhar comigo sua sabedoria e carinho, e por ter defendido minha causa na seleção do programa de bolsas! Obrigada também a cada professor que me acompanhou desde as primeiras letras até agora, ainda que não saibam, como professora hoje entendo mais ainda todo esforço e dedicação de vocês.

Não posso deixar de agradecer ao Programa de Bolsas do Banco Santander, que viabilizou financeiramente meus estudos neste programa de pós-graduação. Obrigada por acreditarem neste projeto!

Por fim agradeço à comunidade surda que me ajudou a conhecer mais esse mundo tão fascinante, me ensinou sua língua e a amá-los do jeito que são, inteiros! Espero sinceramente que esse trabalho venha a somar em sua luta por uma educação cidadã, digna e de qualidade.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 205 da Constituição Federal

RESUMO

O presente trabalho investiga como os alunos de uma escola para surdos constroem experiências de língua portuguesa no contexto de sala de aula, e é inspirado no trabalho de Richard Donato, publicado em 1994, que buscou identificar a presença da prática do andaimento nas interações entre pares em sala de aula de língua francesa como segunda língua. 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, foram gerados dados mediante observação participante de aulas e aplicações de oficinas didáticas elaboradas 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, além de aspectos específicos da LP considerados geradores de dificuldade para aprendizes de LP como L2, como a concordância verbal. Posteriormente os alunos produziram em trios, uma carta de reclamação a respeito da escola onde estudam. Foram analisadas as transcrições das interações entre alunos e algumas intervenções da professora e pesquisadora no momento da produção das cartas, e comparadas com a produção final de trio escolhido. Foi observada uma intensa prática de andaimento coletivo entre esses alunos, onde cada um assumiu um papel na produção do texto em LP. Concluiu-se que esse tipo de prática de atividade em conjunto gera estratégias facilitadoras de aprendizagem de LP e contribuem para o desenvolvimento do aluno, tornando-o mais autônomo e solidário.

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

ABSTRACT

The present work investigates how the students from a school for deaf co-construct experiences of Portuguese language (PL) in the classroom context, and is inspired by Richard Donato's work, published in 1994, 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 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 were generated through participant observation of lessons and applications of didactic workshops 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 also specific aspects of PL considered difficult to learners of PL as L2, like verbal agreement. Subsequently, the students produced, in groups of three, a complaint letter concerning the school where they study. The transcriptions of the interactions between students and some teacher and researcher's interventions at the moment of the production of the letters were analyzed, and compared with the final production of the chosen trio. An intense practice of collective scaffolding between these students was observed, where each of them took a role in the production of the text in PL. It was concluded that these kind of activity practice in groups generates facilitative strategies of learning of PL and contributes for the students' development, allowing them to be more autonomous and sympathetic.

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

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Gráfico Evolução de Matrículas na Educação Especial.
- Figura 2** Gráfico Dados Preliminares da Educação Especial 2008.
- Figura 3** Blocos da Pirâmide usada por Wood, Bruner e Ross (1976).
- Figura 4** Quadro Aspectos positivos e negativos da escola.
- Figura 5** Quadro Reprodução das orientações da professora.
- Figura 6** Reprodução da Carta produzida pelo Grupo 1.
- Figura 7** Configuração espacial dos alunos do Grupo 1
- Figura 8** Trecho da carta produzida pelo Grupo 1.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1

Comparação de verbos.

Tabela 2

Negociação e co-construção entre os participantes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE	Língua estrangeira
L1	Língua 1
L2	Língua 2
LP	Língua Portuguesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
LP/S	Língua Portuguesa para Surdos
l.	Linha
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
AC	Análise da Conversa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO OU SOBRE O QUE TRATA ESTE TRABALHO.....	15
2. QUEM SÃO OS SURDOS?	20
2.1 Algumas considerações sobre comunidade e cultura surda	20
2.2 A aquisição de linguagem das crianças surdas	23
2.3 Língua de sinais	27
3. EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	32
3.1 Língua Portuguesa x Educação de Surdos: conceitos, alternativas e desafios	38
3.2 Bilingüismo.....	46
3.2.1 Abordagem educativa bilíngüe.....	47
4. SOCIOINTERACIONISMO: INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	52
4.1. Vygotsky: pensamento, linguagem e aprendizagem	51
4.2. Andaimento: a experiência de Wood, Bruner & Ross (1976)	56
4.3. Andaimento coletivo	61
5. METODOLOGIA: GERAÇÃO, TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	65
5.1 Como os dados foram gerados.....	67
5.2 Como os dados foram transcritos.....	68
5.3 Como os dados foram analisados	71
5.4 Outras considerações importantes	73
6. A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE ANDAIMENTO COLETIVO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS	80
6.1. A escola	80
6.2 Os alunos	81
6.3 Elaborando a proposta didática	82
6.4 Relato do conjunto de oficinas.....	86

7. ANÁLISE DAS INTERAÇÕES ENTRE OS APRENDIZES: COMO OCORRE A CO-CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO?	93
7.1 O texto produzido	97
7.2 “Eu quero LS”	100
7.3 Negociação na co-construção	106
7.4 Os seis passos do andamento	109
7.5 Intervenções ouvintes	117
8. CONCLUINDO... ..	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	134
ANEXO B – Identificação da sala de aula.....	135
ANEXO C – Cartaz 1 do banheiro feminino	136
ANEXO D – Cartaz 2 do banheiro feminino	137
ANEXO E – Cartazes “O que é bom e ruim na escola?”	138
ANEXO F – Modelos de cartas	140
ANEXO G – Modelo de carta de reclamação	142
ANEXO H – Material sobre verbos em LP	143

Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que nos parece resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida.

BAKHTIN

1. INTRODUÇÃO OU SOBRE O QUE TRATA ESTE TRABALHO

Escrever sobre o outro ou sobre uma diferença que não possuímos é sempre um desafio, porque, por mais próximos que estejamos desse outro, seremos sempre nós, e nunca o outro. Seremos sempre o outro do outro. Também é através desse olhar para fora, para o outro – ou os outros – que conseguimos formar um conceito sobre nós mesmos: constituímos-nos a partir das diferenças, da comparação com os nossos outros. Neste trabalho, os outros são os surdos, e eu, a ouvinte. Carlos Skliar tem uma observação muito contundente sobre o exercício que assumo agora: “Escrever sobre a surdez, sobre os surdos no mundo contemporâneo, constitui, sem dúvida, uma ousadia” (Skliar, 2002). Eu diria mais, diria que é um grande desafio. Mergulhemos, pois, neste desafio.

A educação dos surdos é uma área de estudo que consegue atingir a atenção de diversos profissionais: psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, lingüistas, professores especiais, psicopedagogos, neurologistas, todos buscando oferecer aos surdos um sistema de ensino adaptado às suas reais necessidades, para que esses possam conhecer e exercer plenamente seus direitos e deveres como cidadãos. Com essas participações, alguns recursos tecnológicos estão surgindo e sendo disponibilizados, como escrita de sinais (*Sign Writing*), legendas em vídeos, *closed caption*, entre outros. Neste momento, importantes estudos em Língua Portuguesa (LP) específicos para estes alunos vêm surgindo¹, demonstrando o reconhecimento e repercussão dessa disciplina nas demais do currículo escolar.

Abordagens educacionais como o Oralismo e a Comunicação Total, ainda muito presentes na realidade escolar para surdos, deixaram como herança um exagerado enfoque na limitação física do aluno. Essa visão deixa em segundo plano o desenvolvimento de outras habilidades lingüísticas, como a possibilidade de produzirem leituras críticas e subjetivas de textos escritos e de construí-los.

Neste trabalho, minha posição é de uma lingüista aplicada, professora de línguas e ouvinte, que, desde a adolescência, se interessou pela comunidade surda, suas diferenças e procurou entendê-las. Durante a graduação em Letras na Universidade Federal do Rio Grande

¹ Como exemplos de alguns destes estudos cito por ordem cronológica: Amorim, 2004; Lima, 2004; Lopes, 2004; Lodi, 2004; Lodi, 2006; Silva, 2008; Finau, 2007.

do Sul, ainda nas primeiras aulas de Lingüística, onde, pela primeira vez, a linguagem foi-me apresentada como objeto de investigação científica, comecei a me perguntar como tantas teorias funcionavam em um contexto de pessoas surdas. Para responder às minhas perguntas, tive que buscar em outros lugares: disciplinas do curso de Pedagogia, conversas com diversos professores e profissionais, literatura, cursos de LIBRAS e de outros temas relacionados à surdez. Se, por um lado, o fato de este assunto não ter sido estudado nem debatido dentro da academia, no meu próprio curso, tenha sido frustrante, por outro me senti motivada a aperfeiçoar-me profissionalmente e a divulgar e anunciar ao ambiente acadêmico quem é a comunidade surda e quais direitos dessa comunidade são negados por nós, como pesquisadores e educadores, devido a nossa ignorância ao tema. O fruto dessa “busca” foi o meu trabalho de conclusão de curso, o TCC, defendido em junho de 2005 sob a orientação do Professor Pedro de Moraes Garcez. O trabalho intitulado *O Ensino de Língua Portuguesa em uma escola especial para surdos* foi minha primeira monografia sobre o tema, relatando as observações feitas em aulas de Língua Portuguesa em uma escola municipal especial para surdos da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A experiência de realizar este trabalho foi tão impactante para mim, me questionando sobre inúmeras questões sobre o ensino-aprendizagem dos alunos surdos, principalmente o desenvolvimento lingüístico destes, que prossegui investigando o tema e buscando conviver cada vez mais perto da comunidade surda.

Dois anos depois, em 2007, ingressei no curso de Mestrado em Lingüística Aplicada da UNISINOS para o qual apresentei o projeto resultante desta dissertação. Posso dizer que, enfim, pude encontrar na figura de alguns professores e colegas, um espaço maior para aprender e apresentar meus interesses na área, e, assim, aprofundar meus questionamentos. Dessa forma o presente trabalho busca apresentar e desenvolver algumas questões sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua em um contexto bilíngüe de uma escola especial para surdos, e resulta de leituras, conversas, *e-mails*, cursos de LIBRAS, disciplinas eletivas, participação de encontros, seminários, aulas do curso de mestrado, observações e interações com a comunidade escolar surda, e tantos outros esforços que busquei, com empenho e, acima de tudo, prazer.

Este trabalho parte de alguns pressupostos básicos, outrora amplamente discutidos e estudados, mas que hoje já estão legitimados: a luta pelo direito de todo o surdo ser ensinado

em sua língua de sinais e o reconhecimento lingüístico das línguas de sinais como línguas naturais. Pretendo, nesta pesquisa, examinar como se estabelecem as interações entre aluno-aluno em sala de aula de Língua Portuguesa para surdos que freqüentam uma escola pública especial. Os textos produzidos pelos alunos investigados serão analisados sob esta ótica. Não tenho o objetivo de relacionar os “erros” encontrados neles; a presença de coesão e coerência nestes textos já foi matéria de estudo de outros trabalhos (Silva, 2001), assim como há estudos que demonstraram a interferência das LS nos textos em LP (Peixoto, 2006; Finau, 2007)

Ao longo da escrita deste trabalho, me questionei diversas vezes sobre em qual área ele se situaria. Hoje não me incomodo em não encontrar um local exclusivo e pronto para ele; talvez não haja uma “gaveta” específica, mas possa ser posto em várias gavetas. Por ser um trabalho que olha para a situação de aprendizagem de sujeitos surdos, é natural que se entrecruze com diversos temas, como ocorre com trabalhos semelhantes que se inscrevem nos Estudos Surdos, conforme relata Lopes (2007). Para dar conta, então, de conhecer quem são os sujeitos investigados, o presente texto traz um pouco do que se tem feito nos Estudos Surdos enquanto estudos culturais. Já, para entender como os surdos, enquanto alunos, co-constroem o conhecimento, busquei a teoria vygotskyana sociointeracionista, e, mais especificamente, um projeto que se aproxima de minha proposta por trabalhar a co-construção de conhecimento entre pares em uma aula de Língua Estrangeira (LE), o de Donato (1994). Como a referida co-construção a ser observada, neste trabalho, é do conhecimento lingüístico em LP, e portanto, da L2 dos sujeitos analisados, trago uma discussão sobre bilingüismo e (na) comunidade surda, a natureza das línguas de sinais, traços gramaticais em LP e LIBRAS, e a utilização de oficinas em aulas de línguas.

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).

Os objetivos norteadores dessa pesquisa, portanto, foram:

- a) observar a co-construção de aprendizagem de língua numa classe de LP/S;

b) relacionar a mediação entre pares e a internalização de certas regras da LP;

c) analisar como as práticas de atividades em conjunto geram estratégias facilitadoras de aprendizagem de LP.

Para dar conta desses objetivos, o trabalho foi dividido em oito capítulos, sendo os quatro primeiros teóricos, os três seguintes metodológicos e analíticos, além da conclusão. Primeiramente, na Introdução do trabalho, apresento os objetivos pretendidos e as ações planejadas para alcançá-los. No capítulo 2, questiono os conceitos que circundam o tema surdez: quem são os surdos, como adquirem a linguagem, como se formam as comunidades surdas e a conseqüente produção da comunidade surda, além da natureza das línguas de sinais. O capítulo 3 apresenta uma discussão sobre a história da educação de surdos, trazendo concepções educacionais indispensáveis para entendermos o estado atual da educação destes e as conseqüentes abordagens educacionais resultantes, assim como as políticas educacionais para surdos em vigor. Conta também com uma seção que faz uma relação entre Educação de surdos e o ensino de Língua Portuguesa, muitas vezes polemizado, além do tema Bilingüismo sob as perspectivas da Lingüística e dos Estudos Surdos. O capítulo 4 trata de um importante pilar teórico do trabalho, o Sociointeracionismo de Vygotsky: o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial) e o Andamento (*scaffolding*). Dentro do conceito de andamento, apresento o trabalho de Donato (1994), grande inspirador desta dissertação, que analisa a co-construção do conhecimento lingüístico em LE entre pares. Após essa preparação teórica indispensável para a execução deste trabalho, é feita uma explanação da metodologia, como os dados utilizados foram gerados, transcritos e analisados, utilizando inclusive a análise da fala-em-interação no contexto institucional escola, assim como as convenções empregadas na transcrição das gravações em vídeo realizadas. No capítulo seguinte, 6, demonstra-se como a proposta de andamento coletivo foi aplicada no contexto de ensino de LP para surdos, é apresentada a escola observada, os alunos participantes e o conjunto de oficinas realizado. O penúltimo capítulo traz as análises das interações entre os aprendizes, relacionando as seqüências interacionais destes com o texto produzido, e, por fim, a conclusão da presente dissertação.

*Há homens que lutam por um dia e são bons.
Há outros que lutam por um ano e são melhores.
Há outros, ainda, que lutam por muitos anos e são muito bons.
Há, porém, os que lutam por toda a vida,
Estes são os imprescindíveis.*

Bertolt Brecht.

2. QUEM SÃO OS SURDOS?

Não há como falar sobre educação de surdos sem falar desse sujeito que tanto instiga a nós, ouvintes: em que o fato de ouvir ou não pode diferenciar as pessoas? Em que uma pessoa que ouve difere de uma que não ouve? Essas diferenças existem realmente, no cotidiano, ou apenas nos discursos presentes em nossa cultura sobre o que é ser normal, diferente, deficiente, ouvinte e surdo?

Para Lopes (2007, p. 7), “todas as interpretações possíveis sobre o que convencionamos chamar de surdez são interpretações sempre culturais”. Portanto, qualquer esforço que eu faça para poder entendê-los, será sempre a tentativa de entender o outro, serei sempre uma ouvinte buscando me aproximar de uma realidade que não é minha. Lopes busca, em seu livro *Surdez e Educação*, interpretar a surdez do ponto de vista cultural e não da deficiência. Os surdos, como sujeitos culturais, necessitam ser aproximados um dos outros por nascerem territorialmente distantes, e quem cumpre esse papel de aproximá-los é, na maioria das vezes, associações de surdos e escolas.

Olhar o sujeito surdo a partir de sua diferença é focar a atenção no que ele tem de diverso, e não no que lhe falta. Nas palavras de Quadros:

Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem direito e possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. [...] As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes (Quadros, 2004).

O que posso afirmar daquilo que tenho visto e entendido do contato e vivência que tive com a comunidade surda é que, apesar de serem múltiplos e diversos, há uma característica presente em qualquer sujeito surdo: são, antes de nada, guerreiros. Pessoas que lutam para poder receber aquilo que a maioria de nós, ouvintes, já desfruta naturalmente: para ser reconhecido como ser humano capaz de ser o que quiser, seja profissional, pai, mãe,

cidadão; para poder receber uma língua compatível com sua condição e para pertencer a uma comunidade de pessoas que compartilham sua língua e suas lutas.

2.1 Algumas considerações sobre comunidade e cultura surda

Seria impossível definir com algumas palavras o amplo conceito de cultura e comunidade; além disso, também não seria possível (e nem é o objetivo deste trabalho) avaliar o peso, para os surdos, de viver em comunidade e produzir sua própria cultura. Entretanto, quero trazer algumas considerações sobre a comunidade e a cultura surda, entendendo que uma educação bilíngüe é, primeiramente, uma educação bicultural. É necessário que seja reconhecida a necessidade e a importância de uma cultura genuinamente surda, com espaço e respeito à escrita do surdo, pois o objetivo da educação deve ser libertar o educando, dar-lhe autonomia e ferramentas para que este seja independente e se desenvolva social, cognitiva e culturalmente.

De acordo com Lopes (2007),

A comunidade apareceu como um dos espaços mais produtivos para que a surdez fosse pensada a partir de bases culturais e históricas. Em torno do campo semântico que tem como centro o conceito de comunidade – (com)unidade; comum(idade) –, infinitas narrativas circulam produzindo infinitos e poderosos significados sobre sentimentos de pertencimento, partilha, comunhão, sociedade, identidade, segurança etc (Lopes, 2007, p.72).

Ou seja, é a partir da noção de comunidade que o ser humano se sente pertencente a algum lugar e estabelece a sua identidade. Entre os surdos, a comunidade é o espaço para construir e entenderem suas bases culturais e históricas e produzirem suas lutas: de terem uma língua própria reconhecida, uma identidade surda, escolas de surdos onde a diferença seja respeitada, orientação para famílias de surdos, com detecção precoce da surdez, intérpretes em qualquer lugar e momento, acesso e participação em todos os espaços públicos (Lopes, 2007).

O conceito de comunidade está diretamente ligado ao conceito de identidade. Segundo o dicionário Larousse (2004), comunidade é “Estado do que é comum, paridade, comunhão, identidade; conjunto de pessoas unidas por interesses, hábitos, ou opiniões comuns”. Poderíamos acrescentar também um conjunto de pessoas unidas por uma língua compartilhada. Esse conjunto não é homogêneo, único, mas diverso dentro de si mesmo. Vânia Chiella, em sua dissertação de mestrado, procura traçar marcadores culturais a partir de narrativas surdas encontradas em textos acadêmicos destes sujeitos sobre si mesmos. Ao analisar como a cultura define os sujeitos que a compõem, propõe um novo olhar sobre a cultura surda. Ao invés de defini-los a partir da dicotomia surdo vs. ouvinte, já comum em outros estudos sobre educação e cultura surda², ela sugere analisarmos a “forma surda de ser” a partir dos próprios surdos.

Portanto, se convém olhar os surdos desde os surdos, então, é necessário que conheçamos alguns elementos definidores desta norma entre eles, elementos que tenho compreendido são dados e significados na cultura. Penso que esses elementos podem nos guiar a pensar como está sendo definida uma forma surda de ser. Alguns destes dados, já são de certa forma conhecidos como, por exemplo, a marca cultural da própria língua de sinais, elemento definidor e primeiro entre os surdos. Muito embora, seja claro para muitos de nós que a língua de sinais é uma marca fundamental para estabelecer um jeito surdo de ser, ainda assim, penso que ela não é significativamente compreendida pela escola como elemento fundamental e definidor de um jeito surdo de viver. Essa e outras formas podem ser expressas, penso eu, através dos marcadores culturais. Deste modo esses marcadores podem ser capazes de explicitar parte do que significa ser surdo. Essas são questões que ainda necessitam de muitas discussões, pois, de modo geral, o que temos observado é que os surdos ainda necessitam buscar o outro ouvinte para falar de si (Chiella, 2007, p.79).

Dessa forma, procurando definir a cultura surda por ela mesma, e entendendo-a como múltipla e diversa, Quadros nos apresenta um interessante conceito. Para a autora,

Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual (Quadros, 2004).

² “A grande maioria das pesquisas em educação que investiguei contém trabalhos que narram a surdez tendo por perspectiva uma concepção clínica. São pesquisas que discutem a educação de surdos e dão ênfase à deficiência auditiva e destaque ao comparativo binário: surdo x ouvinte” (Chiella, 2007, p.46).

Conceitos como cultura e comunidade parecem andar sempre juntos. Afinal, podemos resumir cultura como o conjunto de práticas de uma determinada comunidade. Essas práticas serão marcadas pelos traços de identidade dessa comunidade, e, entre eles, podemos considerar a língua como um dos principais traços. Vale ressaltar que a língua não é a única marca de identidade de um povo, ou único fundamento de uma sociedade. O cientista político Fernando Savater, a respeito do poder político das línguas na fundação dos Estados, observa:

Deverá ser a língua, por exemplo, o fundamento ‘natural’ de um Estado? No mundo há cerca de oito mil línguas e apenas 200 Estados: nem os multiplicando por 10 conseguiríamos dar um Estado a todas (Savater, 2001).

Porém, a língua é um importante instrumento de poder de um povo e de um indivíduo, e principal meio pelo qual ele poderá alcançar sua autonomia e cidadania. Ao adentrarmos na temática da educação dos surdos, cujas questões lingüísticas são potencialmente complexas e relevantes, não se pode ignorar o processo de aquisição da linguagem pelo qual esses indivíduos passaram. A que línguas essa criança teve acesso antes de chegar à escola? Domina a LIBRAS ou oraliza a Língua Portuguesa? Como faz para se comunicar? Para um entendimento um pouco maior das questões relativas ao conhecimento lingüístico dos alunos surdos no contexto observado foi produzido o subcapítulo a seguir.

2.2 A aquisição de linguagem das crianças surdas

A primeira e principal condição para qualquer criança adquirir uma língua é a exposição a ela. Newcombe (1999, p.213) afirma que “uma vez que recebem um mínimo de insumo lingüístico, ou em inglês, *input*, as crianças normais adquirem uma língua com rapidez e facilidade”. Não sei a quem a autora se refere quando cita “crianças normais”, mas creio que as crianças surdas não estão em outro grupo, pois assim que são expostas a uma língua, sem impedimentos ou barreiras, também a adquirem com imensa facilidade. O que as leva a não adquirir a língua oral é simplesmente o impedimento auditivo que possuem, e não algum distúrbio na linguagem ou cognitivo. Mas o que ocorre quando uma criança surda é

exposta tardiamente à língua de sinais? É o que acontece na maioria das vezes, com pais ouvintes que desconhecem a LS e a surdez.

Das crianças que nascem surdas, entre 92% a 96% nascem em lares ouvintes, ou seja, são estrangeiras em sua própria casa (Quadros, 1997). Devido a vários motivos, o diagnóstico da surdez é tardio, o que posterga a exposição da criança surda a usuários de LS. Um deles é a dificuldade que os pais encontram em perceber, no início da vida do bebê, características da surdez. Pelo fato de não ouvir, é um bebê visualmente muito atento, e, como os outros bebês, balbucia a partir do terceiro mês de vida. Conforme Newcombe,

Somente no terceiro mês de vida é que os bebês começam a arrulhar e a fazer sons vocálicos, enquanto brincam sozinhos ou com outros. Esses sons representam os primeiros fonemas dos bebês. Aos 5 ou 6 meses de idade, todos os bebês começam a balbuciar espontaneamente ao combinarem sons de consoantes com sons de vogais em seqüências de sílabas que soam algo como *ba-ba-ba* ou *da-da-da* (Newcombe, 1999, p.215).

Segundo ela, “todos” os bebês balbuciam, independentemente se são surdos ou ouvintes. No mesmo texto ela descreve especificamente a questão do balbucio nas crianças surdas:

[...] crianças surdas que não podem ouvir sua própria voz ou a voz de outros também começam a balbuciar em torno de 6 meses de idade, e seu balbucio é muito semelhante ao das crianças ouvintes. Todavia, a expressão oral de crianças surdas decresce rapidamente após um ou dois meses, sugerindo que, para continuar a vocalizar, os bebês precisam ouvir a si próprios balbuciando, assim como precisam receber retorno de outras pessoas (Newcombe, 1999, p.215).

A autora também ressalta que, além do balbucio fonético, as crianças surdas também apresentam uma espécie de balbucio manual, desenvolvido quando elas são expostas a línguas de sinais e ensaiam alguns movimentos manuais, ainda que sem significados. Tais evidências nos mostram que o balbucio não gera um desenvolvimento da articulação, nem baseado em sons, mas “uma capacidade lingüística muito mais ampla, que inclui a sinalização manual e não apenas a fala oral” (op. cit., 1999, p.215).

Sem a exposição precoce a uma língua de sinais, e sem condições de ouvir a língua auditiva de sua comunidade, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes que desconhecem a

língua de sinais, passam por um angustiante processo de confusão mental, segundo muitos relatos de surdos adultos. Em trabalhos acadêmicos e biografias de pessoas surdas que viveram esse processo, também são encontradas essas afirmações, como na autobiografia da francesa Emanuelle Laborit, por exemplo, que conta em ricos detalhes a aquisição da língua oral e da língua de sinais que teve:

Entre zero e sete anos, minha vida é cheia de buracos. Só tenho lembranças visuais, nada mais. Como *flashes-backs*, imagens das quais ignoro a cronologia. Creio que nada havia em minha cabeça, nesse período. Futuro, passado, tudo estava em uma linha do espaço-tempo. Mamãe dizia ontem... e eu não entendia onde estava ontem. Amanhã, também. E não podia perguntar-lhe. Sentia-me impotente. Não tinha consciência do tempo que passava. [...] Tentando reunir o quebra-cabeças de minha primeira infância para escrever, não encontrei mais do que imagens. As outras percepções são um caos inacessível à memória. Enterradas nesse período em que, com a ausência da linguagem, o desconhecimento das palavras, a solidão e o muro do silêncio, eu me virava, não sei como (Laborit, 1994, p.15).

A confusão mental descrita por Emanuelle, a falta de noção temporal, acarretadas pela ausência de uma língua, podem ser explicadas a partir da relação feita pelo psicólogo soviético Vygotsky (1988) entre pensamento e linguagem. Segundo ele, a fala (aqui entendida como língua) seria um poderoso instrumento de organização do pensamento, e os dois devem ser estudados sob um mesmo prisma. Com a ajuda da fala, a criança começa a controlar o ambiente e o próprio comportamento. A linguagem é trazida pela criança a partir da internalização da ação e do diálogo, através, portanto, de atividade mediada pelo outro. Para Vygotsky, as funções no desenvolvimento da criança aparecerão primeiro no plano social e depois no individual, ou seja, primeiro na interação com outras pessoas e depois interpsicologicamente. Assim como a linguagem, as demais funções superiores, como a memória lógica, formação de conceitos etc, originam-se das relações reais entre as pessoas (Scarpa, 2001). A aquisição de linguagem é vista pelo interacionismo social como processo em que a criança se constitui como sujeito da linguagem e constrói seu conhecimento de mundo, e não apenas como aprendiz passiva³. Na falta de interação, no caso dos surdos, causada pela falta de uma língua comum entre crianças surdas e pais ouvintes (caso esses pais não compartilhem da LS com a criança), funções como memória, linguagem e conhecimento de mundo têm seu desenvolvimento prejudicado, conforme observado pela própria Emanuelle.

³ No capítulo 4 deste trabalho o tema “sociointeracionismo” será tratado com mais profundidade.

A maioria das crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes, começa a dizer suas primeiras palavras com significado a partir do primeiro ano de vida, geralmente em forma de vocábulos isolados. Ao longo de seu desenvolvimento, o número de léxico vai sendo ampliado, assim como a sua inserção na gramática de sua língua materna. Por volta de seis anos de idade, as crianças terão aprendido entre 10 e 13 mil palavras diferentes (Newcombe, 1999). Crianças surdas expostas à LS desde o nascimento também começam a usar os primeiros sinais com sentido no mesmo tempo em que as crianças ouvintes começam a falar.

Mas, quando a criança não é exposta à LS desde cedo, seu instinto é inventar sinais para os objetos de seu dia-a-dia, apontá-los, e criar, com as pessoas mais próximas a si, normalmente com a mãe, uma comunicação simplificada. Há a criação de uma linguagem de gestos entre eles, porém esta dificilmente se tornará realmente uma língua de sinais. Este sistema inicia-se com léxico bem simples e vai sendo ampliado e, ainda que criticado por educadores de surdos (sejam de corrente oralista ou não), parece que proporciona a aquisição de habilidades simbólicas e comunicativas que são a base constitutiva para um sistema de sinais.

O processo de aquisição da língua de sinais, no entanto, vai ocorrer na interação com surdos mais velhos, usuários da língua, os quais, interpretando os comportamentos comunicativos das crianças, as inserem no funcionamento lingüístico-discursivo da mesma (Pereira, 2005).

Conceitos abstratos como morte, gravidez, ontem, amanhã, futuro, muitas vezes, não existem para crianças que não foram expostas satisfatoriamente a nenhuma língua. Tais crianças acabam tornando-se totalmente dependentes da mãe para tentar entender as coisas que acontecem. As situações são, portanto, experienciadas pela criança através de imagens visuais, e estas são compreendidas como estáticas, ou seja, sem possibilidade de sofrerem alterações a partir de um mesmo elemento visual. Além disso, a confusão de imagens e fatos sem entendimento ocorridos durante o dia provoca, constantemente, terríveis pesadelos sem explicação durante o sono, que permanecem na mente da criança durante o dia seguinte, atormentando-a. A psicanalista Maria Cristina P. Solé cita um estudo feito com crianças e adultos surdos onde estas ocorrências se repetem, e um dos pontos levantados menciona que

“a falta de designação dos objetos do mundo interno e externo faz a criança surda atravessar momentos de desrealidade, dos quais ela não pode sair” (Solé, 2005, p.47).

Sobre a dependência extrema da mãe como seu único canal de comunicação e a falta de uma definição de identidade, Solé (2005) explica que

[...] a longa dependência da mãe gerada pela surdez traz conseqüências sobre a educação, assim como o retraimento dos pais favorece a eclosão de problemas psicosexuais em um contexto já fragilizado pelas dificuldades de construção do sentimento de identidade (Solé, 2005, p.43).

Como vimos, a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, que não conhecem ou dominam a língua de sinais. Então, em que momento essas crianças terão contato com a língua de sinais? Normalmente, esse contato ocorrerá quando a criança for inserida em uma comunidade surda. Na maioria das vezes, essa inserção ocorre quando a criança atinge a idade escolar e ingressa em uma escola especial para surdos, por volta dos sete anos de idade (caso não seja “incluída” em uma turma de alunos ouvintes).

No capítulo seguinte, abordaremos algumas questões lingüísticas e políticas das línguas de sinais, e sua fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos surdos.

2.3 Língua de sinais (LS)

A língua de um povo é a principal marca de sua identidade. Na comunidade surda, as línguas de sinais são o próprio símbolo do povo, de suas lutas pelo reconhecimento perante a sociedade ouvinte, pelo direito ao acesso às informações, cultura, educação, meios de comunicação, exercício de sua cidadania. As mãos, outrora acorrentadas, hoje inventam novos sinais, novos ritmos, e nos apresentam uma multidão de sentidos e cores expressos através das línguas de sinais. Mas, qual a origem destas línguas?

Devido ao fato de não haver um registro escrito sobre as línguas de sinais, (a escrita em sinais denominada *Sign Writing* foi desenvolvida somente nos anos 70)⁴ não se sabe quando a primeira língua de sinais foi criada. A própria discussão sobre a origem da linguagem humana discute se, historicamente, o homem não teria utilizado em primeiro lugar a LS e, posteriormente, a língua oral. Essa discussão conduz, normalmente, os estudiosos a dois caminhos opostos. O primeiro e mais tradicional, que rejeita o uso da LS, advém da visão de que o homem primitivo utilizava gestos e gritos para se comunicar, e assim, associam a LS à gestualidade primitiva, e, portanto, à inferioridade. A segunda visão entende que LS e língua oral estariam no mesmo nível lingüístico e é apresentada por Whitney (Quadros e Karnopp, p.30):

[...] para Whitney, que considera a língua uma instituição social da mesma espécie que todas as outras, é por acaso e por simples razões de comodidade que nos servimos do aparelho vocal como instrumento da língua; os homens poderiam também ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas (Quadros e Karnopp, 2004, p.30).

Mas pode-se afirmar que as línguas de sinais existiram desde que existe a língua oral humana, e sempre que existirem surdos reunidos por mais de duas gerações em comunidades (Sacks, 1990, p.62). Na realidade, é possível dizer que onde existirem dois surdos reunidos eles criarão um sistema de sinais para se comunicarem.

As línguas de sinais são, portanto, línguas naturais que utilizam a modalidade visuo-espacial, em contraste com as línguas orais-auditivas. Ou seja, enquanto as línguas orais são percebidas através da audição, principalmente, e produzidas através da articulação do aparelho fonoarticulatório, as línguas de sinais são percebidas através da visão, e produzidas a partir da articulação do corpo (mãos, braços, face) em um determinado espaço. Elas podem ser usadas por pessoas ouvintes ou surdas e possuem todos os universais lingüísticos necessários para se legitimar como tal. Vários mecanismos são expressos simultaneamente nas LS, “marcas não-manuais, como expressões fisionômicas e movimentos do pescoço, em sincronia com o movimento manual, enquanto em línguas orais, é utilizada a modulação do

⁴ *Sign Writing* é um sistema de escrita visual direta de sinais, desenvolvido pela norte-americana Sutton, que passou a utilizar, em 1970, um sistema que havia criado de notação de coreografias de dança, o *Dance Writing*, para registrar a LS, a “mais fascinante e refinada das coreografias” (Capovilla & Capovilla, 2004, p.43). Esse sistema expressa todas as características das línguas de sinais: configuração das mãos, expressões faciais associadas aos sinais, orientação das mãos e do olhar, movimentos, direções, bem como relações gramaticais que são impossíveis de serem captadas através da escrita alfabética (Quadros, 2000; Dagostim, 2005).

contorno melódico (entoação e intensidade) da cadeia lingüística, em sincronia com os segmentos fônicos” (Salles, 2004, p.84). Portanto, diferentemente do que muitas pessoas imaginam, as LS não se resumem ao alfabeto manual ou a um conjunto de mímicas, mas são um complexo sistema lingüístico que constrói seus sentidos a partir da interação de diversos elementos. Ronice Quadros, considerada uma das mais importantes pesquisadoras de LS no Brasil, e que possui a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua, diz que nas LS se utiliza a expressão facial, por exemplo, para omitir, enfatizar, negar, afirmar, questionar, salientar, desconfiar (Quadros, 1995).

Rejeitadas por muito tempo, as LS só começaram a ser reconhecidas como línguas nos anos 60, a partir dos famosos estudos de Stokoe, no Instituto de Pesquisas Lingüísticas da Universidade de Gallaudet, em Washigton. Ele percebeu e comprovou que as LS atendiam a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (Quadros e Karnopp, 2004). Stokoe também foi o primeiro a estudar a estrutura interior das LS, observando que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos e que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes, comparados aos fonemas, chamados de quiremas: configuração de mãos, localização e movimento.

No Brasil, apenas em 2005, com a Lei nº 10.436 de 22 de dezembro, a língua de sinais brasileira – LIBRAS – é regulamentada e reconhecida como uma língua oficial do país. Sua aprovação trouxe inúmeros efeitos legais e, principalmente, educacionais em questões onde o uso da LS ainda era alvo de muita polêmica. Com a afirmação da LIBRAS como L1 dos surdos, estes passaram a ter o direito de serem instruídos através dela, o que fortalece a abordagem educacional bilíngüe para surdos e movimenta a sociedade e setores públicos para aperfeiçoamento de pessoal capacitado para atender este cidadão em sua primeira língua. O ensino de LIBRAS, seja para ouvintes ou surdos, também deve ser regido, preferencialmente, por um surdo capacitado para isso.

Em uma escola especial para surdos com abordagem bilíngüe, toda a comunidade escolar deve utilizar a LS; os ouvintes devem ser bilíngües em LS e Língua Portuguesa. Assim, o número de pessoas que buscam aprender e aperfeiçoar-se em LS têm crescido grandemente, estimulando a abertura de cursos de LS em diversos lugares, como as escolas especiais para surdos, universidades, associações, etc.

Julgo conveniente mencionar dois programas recentes e significativos para a educação e qualificação de surdos e profissionais que trabalham com surdos no nosso país. A partir do ano de 2006, o Ministério da Educação e a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, em parceria com outras instituições de ensino superior, começaram a realizar periodicamente um exame nacional para avaliar a proficiência em LIBRAS de seus usuários que queiram obter uma certificação, o PROLIBRAS – Proficiência em LIBRAS⁵. Podem participar pessoas surdas e ouvintes, com escolaridade de nível médio e superior. As provas acontecem em pólos localizados nas capitais de todos os estados brasileiros, e está sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – INEP. O objetivo da criação deste programa é reconhecer e certificar usuários de LIBRAS, instrutores, professores e tradutores e intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa.

Outra iniciativa interessante da Universidade Federal de Santa Catarina foi a criação, naquele mesmo período, do curso de graduação em modalidade à distância Letras/LIBRAS⁶, destinado a instrutores surdos de Libras, surdos fluentes em língua de sinais (para o curso de Licenciatura) e ouvintes fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio (para o curso de Bacharelado). O objetivo do curso, que possui pólos em diversas localidades do país, é a formação profissional na LIBRAS para assumir a grande demanda por especialistas na área, principalmente nas instituições de ensino superior. A UFSC, portanto, se destaca no cenário nacional na área de Estudos Surdos através destas iniciativas, além de outras, como a criação de grupos de estudos surdos nas áreas de pós-graduação, formando um significativo número de mestres e doutores surdos em diversas áreas e reunindo uma equipe docente única.

Como podemos concluir, estudos das LS bem como outros aspectos da cultura e do sujeito surdo se fazem altamente necessários para o desenvolvimento de políticas educacionais e públicas que alcancem essa comunidade e lhe proporcione condições para o pleno exercício da cidadania.

⁵ Para maiores informações sobre o PROLIBRAS: www.prolibras.ufsc.br

⁶ Para maiores informações sobre o Letras/LIBRAS: <http://www.libras.ufsc.br>

*Como é "ouvir" uma mão?
Você precisa ser surdo para entender!
O que é ser uma pequena criança
na escola, numa sala sem som
com um professor que fala, fala e fala
e, então
quando ele vem perto de você
ele espera que você saiba o que ele disse?*

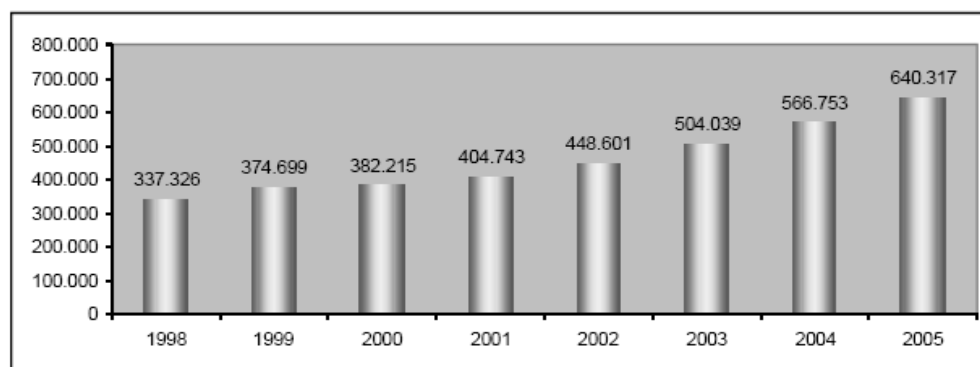
*Você precisa ser surdo para entender!
Ou o professor que pensa
que para torná-lo inteligente
você deve, primeiro, aprender
como falar com sua voz
assim
colocando as mãos no seu rosto
por horas e horas
sem paciência ou fim
até sair algo indistinto
assemelhado ao som?*

*Você precisa ser surdo para entender!
Como é ser curioso
na ânsia por conhecimento próprio
com um desejo interno
que está em chamas
e você pede a um irmão, irmã e amigo
que respondendo lhe diz:
"Não importa"?
(Willerd e Madsen)*

3. EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Seguindo a tendência da escola inclusiva, o Ministério da Educação criou, na última década, programas de Educação Especial através da Secretaria de Educação Especial – SEESP, abrindo portas das escolas regulares para a política da inclusão, e pressionando profissionais do ensino a se especializarem no atendimento a pessoas com necessidades educativas especiais. Também aumentou os atendimentos nas escolas especiais, como mostram os números das matrículas de alunos na Educação Especial em nosso país, em 42,7% entre 2002 e 2005, segundo o Censo Escolar 2005 (Figura 1). Segundo as Diretrizes Nacionais de Educação Especial, na Educação Básica de 2001, as escolas não podem recusar a matrícula de alunos com deficiência e devem se organizar para dar um atendimento de qualidade a todos.

Evolução de Matrículas na Educação Especial



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

crescimento de **42,7%** entre 2002 e 2005
crescimento de **13%** entre 2004 e 2005

Figura 1. Gráfico Evolução de Matrículas na Educação Especial

Fonte: Brasil/Ministério da Educação, 2006.

Os dados preliminares do Educacenso⁷ de 2008⁸ mostram que, até 12 de novembro de 2008, existiam 423.632 alunos matriculados em escolas especiais, classes especiais e

⁷ “O Educacenso é um sistema on-line que visa manter um cadastro único em uma base de dados centralizada no Inep de: escolas, docentes / auxiliares de educação infantil e alunos, possibilitando maior agilidade na atualização das informações, por utilizar diretamente a Internet.” (BRASIL – Ministério da Educação)

incluídos na escola regular, entre rede estadual, municipal e privada, distribuídos nas etapas educacionais conforme gráfico abaixo:

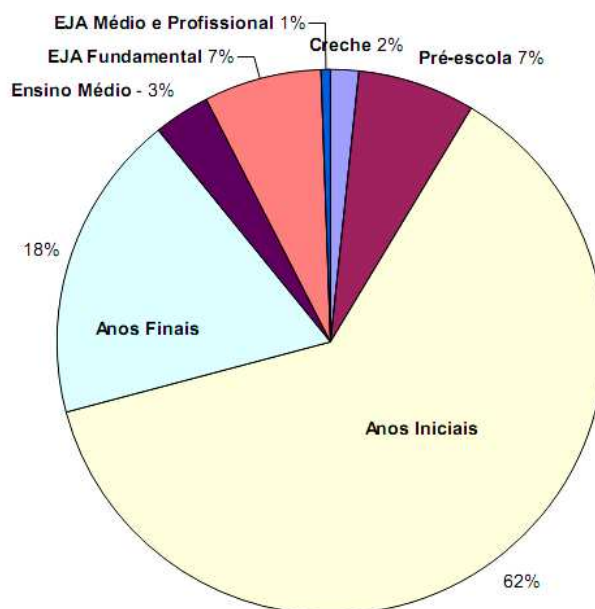


Figura 2. Gráfico Dados Preliminares da Educação Especial 2008⁹

A maioria dos estudos atuais sobre educação de surdos entende que, após tantas tentativas de metodologias de ensino, a abordagem bilíngüe é quase um consenso. Entretanto, é importante recuperar a trajetória metodológica da educação de surdos, para melhor entender o quadro brasileiro.

Em 1880, no Congresso de Milão, importante evento mundial sobre educação de surdos, os educadores passam a adotar, obrigatória e exclusivamente, o oralismo. Aos alunos surdos, era imposta a necessidade de se aprender a “falar”. Utilizavam-se severos métodos de fonoarticulação, treinamento de leitura labial e o “acorrentamento” das mãos, para que fosse

⁸ Na tentativa de obter os dados mais atualizados, foram utilizados os dados preliminares do Educacenso 2008. Os dados do Censo Escolar de 2007 não estavam disponíveis no momento da coleta de dados.

⁹ O gráfico foi elaborado pela autora a partir de dados fornecidos no site <http://sitio.educacenso.inep.gov.br/> acessado em 12 de nov de 2008. Até o momento da verificação dos dados, 88,90% das escolas já haviam fornecido informações ao Educacenso 2008.

impedida qualquer tentativa de sinalização por eles (o que prejudicaria o aprendizado da fala). O grupo que defendia o oralismo, denominado “oralista”, acreditava que o método ajudaria no desenvolvimento cognitivo e lingüístico do surdo, fundamental para a aquisição de leitura e escrita alfabéticas (Capovilla & Capovilla, 2004). Apesar dos resultados insatisfatórios, a eficiência dessa prática só começou a ser efetivamente questionada muito tempo depois. Até então, não se atribuía o desnível de desempenho escolar dos surdos à abordagem educativa oralista e, sim, a outros fatores, como a defasagem mental que lhes era atribuída naquele período, por exemplo. Apesar disso, ainda hoje muitos educadores e familiares de surdos insistem em investir custosamente na oralização de seus filhos, negando-lhes o acesso a uma Língua de Sinais (LS) e a uma identidade surda. Para Skliar (2001), essa atitude constitui-se reflexo da ideologia ouvintista dominante, que, na tentativa de “normalização” da pessoa surda, oprime e nega as identidades sociais disponíveis a ela.

Deparando-se com o fracasso do oralismo, os educadores começaram a entender que algo precisava ser profundamente mudado na Educação dos Surdos. Eles perceberam que, apesar da proibição dos usos de sinais, os aprendizes surdos seguiam comunicando-se assim nos intervalos das aulas, escondidos dos professores em seus grupos, onde criavam seu próprio sistema de sinais. Concomitantemente, no meio acadêmico surgiram as primeiras pesquisas que legitimam as LS, com Stokoe (1960, apud Capovilla & Capovilla, 2004), no Instituto de Pesquisas Lingüísticas da Universidade de Gallaudet, em Washigton, e depois com Klima e Bellugi (1979, apud Capovilla & Capovilla, 2004). Segundo Capovilla & Capovilla (2004), na década de 1970, a modalidade educacional oralista estrita cedeu lugar à Comunicação Total, que propunha fazer uso de todo e qualquer método de comunicação (sinais naturais e artificiais, palavras, símbolos, mímicas...) para permitir que a criança surda adquirisse uma linguagem. Essa metodologia resultou na criação de sistemas de sinais que têm como característica mais importante o fato de que a ordem de produção dos sinais sempre segue a ordem da produção das palavras da língua falada da comunidade ouvinte, produzida simultaneamente. Entre esses sistemas de sinais artificiais, citam o *Sistema de Sinais de Paget-Gorman (SSPG)* e o *Vocabulário Makaton*.

Como resultados positivos, a partir de então “as crianças surdas começam a participar das conversas com seus professores e familiares de um modo que jamais havia sido visto desde a adoção do oralismo estrito” (op. cit., p.25). Porém, além de causar certa confusão, a

grande desvantagem desses sistemas de sinais está no fato de constituírem uma solução que requer grande esforço por parte do aprendiz e resulta insuficiente como meio principal de comunicação devido às complexidades de inflexão da língua falada que se está tentando sinalizar com marcadores (op. cit). As habilidades de leitura e escrita dos alunos surdos continuavam muito abaixo do esperado, o que incentivou diversos estudos e pesquisas que finalmente demonstraram que o uso simultâneo entre LS e língua falada nunca foi e nem poderia ser efetivamente produtivo e eficaz devido à natureza extremamente distinta entre as LS e as línguas faladas, ou seja, à *descontinuidade* entre elas. Com isso, na Comunicação Total os alunos obtinham uma amostra lingüística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós:

[...] para sobreviver comunicativamente, as crianças estavam se tornando não propriamente bilíngües como se esperava, mas sim ‘hemilíngües’ sem ter acesso a qualquer uma das línguas plenamente e sem conhecer os limites entre uma e outra (Capovilla & Capovilla, 2004, p.29).

Essas constatações foram o marco para o surgimento da abordagem chamada Bilingüismo, em que se busca remover a atenção da fala e concentrá-la 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 LS, e “dominar” a escrita e leitura do idioma do país ou cultura em que vive. Hoje, a maioria dos profissionais envolvidos na Educação dos Surdos (professores, lingüistas, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, neurolingüistas...) defendem o Bilingüismo como a mais eficaz abordagem educacional de ensino a surdos, direito conquistado pelas comunidades surdas em nosso país. Não ignoram, no entanto, o fato de que ela ainda está sendo desenvolvida e muita coisa precisa ser aperfeiçoada nessa proposta educacional que vai além de uma simples metodologia.

A adoção da abordagem bilíngüe na educação dos surdos é intensa no Brasil, o que verificamos nas entrevistas e conversas mantidas com profissionais e material referente a encontros da área, como os Encontros de Escolas para Surdos ocorridas anualmente, organizadas pelas próprias escolas e apoiadas por universidades aqui no Rio Grande do Sul. Isto é, as escolas para surdos estão aceitando a LIBRAS como língua um (L1) do aluno surdo, apresentando todas as disciplinas curriculares nessa língua. Muitas pesquisas sustentam que, se a criança surda aprende a LS da comunidade surda em que está inserida, ela terá mais

facilidade em aprender a língua oral-auditiva da comunidade ouvinte (Felipe, apud Salles, 2004).

Em 2004, o Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos do Ministério da Educação lançou uma publicação que visa apoiar e possibilitar o ensino de LP/S, intitulada *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica* (Salles, 2004). Segundo a publicação, todas as instruções dadas aos alunos surdos devem ser feitas em LS, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva.

Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de LP como L2, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. [...] o ensino de LP deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros (Salles, 2004, p.47).

Ademais das especificidades que o ensino de segunda língua (L2) requer, o ensino de LP/S 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. Ainda segundo Salles (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” (Salles, 2004, p.77).

Não se sabe ao certo qual abordagem predomina nas escolas de surdos atualmente. Em 2007, um grupo interinstitucional de especialistas na área da Educação de Surdos, denominado GIPES (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos) iniciou o projeto “A educação de surdos no Rio Grande do Sul”, com o objetivo de mapear as escolas da rede pública e privada do Rio Grande do Sul que atendam alunos surdos, para que se conheçam as condições lingüísticas e de escolarização na educação básica destes nessas escolas da região metropolitana do Estado. O grupo é coordenado pela Dra. Maura Corcini Lopes, da UNISINOS, e participam dele também as doutoras Lodenir Becker Karnopp – UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Madalena Klein – Universidade Federal de Pelotas, Márcia Lise Lunardi – Universidade Federal de Santa Maria, Adriana da Silva Thoma – UFRGS, Tatiana Bolívar Lebedeff – Universidade de Passo Fundo, e Liliane

Ferrari Giordani – Faculdade Cenecista de Osório. Até o final de 2009 o GIPES pretende ter um panorama mais completo sobre a educação de surdos no RS.

Embora, hoje, a abordagem bilíngüe nas escolas para surdos seja predominante, ainda encontramos profissionais que trazem uma visão diferenciada do Ensino de LP/S, da época oralista. Um exemplo forte está em Gotti (1998), que defende que “a pessoa surda pode e deve falar. O conversar favorece a formação da sua identidade, além de integrá-la no mundo dos ouvintes” (Gotti, 1998, p.87). Para ela, o ato de conversar, como ato de comunicação mais complexo, só é possível na língua oral, pois a LS satisfaria apenas a necessidade “primária” da comunicação. Diferentemente da prática do Bilingüismo, essa autora defende que “todos os conteúdos dados servem para compreender o que é *verbalizado* pelo professor...” (Gotti, 1998, p.87, grifo meu). A autora expõe explicitamente qual seu conceito de ensino de LP/S: “o código, no Brasil, é a LP, e o que se pretende é ensinar ao deficiente auditivo esse código, usado pela maioria da sociedade da qual faz parte, através do oralismo” (op. cit., p.16). Nessa concepção, o papel do professor de LP/S ultrapassa a alfabetização e o letramento. Adota-se uma visão clínica da surdez como “deficiência”, sendo o professor um dos responsáveis por atenuá-la, ensinando o aluno surdo a “falar”, através de atividades de expressão corporal, ritmo, terapia da fala (correção de posturas em nível de tônus muscular, respiração, controle proprioceptivos dos órgãos fonoarticulatórios), treinamento auditivo e linguagem. A autora é consciente de que o profissional da educação não recebe capacitação para isso. Para ela, a não preparação do professor para o desenvolvimento dessas habilidades no aluno consiste em uma falha acadêmica. Apesar de não concordar com essa visão educacional de normalização, reconheço e registro aqui que esse é um discurso ainda muito presente em nossa sociedade, que, pouco informada sobre os estudos referentes à surdez e à cultura surda, visualiza na educação dos surdos a possibilidade de torná-los o mais parecido o possível com os ouvintes.

Apesar dos estudos e do incentivo à Educação Bilíngüe para Surdos, em 2007, o Ministério da Educação do governo brasileiro, através da Secretaria de Educação Especial, lançou uma proposta de reformulação da educação especial no país que atinge diretamente essa modalidade educativa. A versão preliminar do documento lançado pelo MEC em setembro de 2007, intitulada “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, traz uma série de propostas de mudanças no atual sistema de educação

do país, com o objetivo de incluir os alunos especiais nas escolas regulares, e promover assim, segundo o documento, uma integração maior desses alunos na sociedade (BRASIL, 2007).

Algumas sugestões do documento:

- Não criar novas escolas especiais e transformar as escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente;
- Suprimir de critérios meritórios para diferenciação salarial ou bonificação de profissionais que atuam na educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nos planos de carreira;
- Utilizar o critério de idade/ faixa etária para inclusão dos alunos com deficiência em turma comum do ensino regular para se suprimirem os agrupamentos com base na deficiência. O aluno surdo, devido à diferença lingüística, pode ser beneficiado com a participação de outro colega surdo em sua turma (BRASIL, 2007).

Diversos órgãos e entidades de educação especial como APAE's, escolas especiais de surdos e órgãos representativos dos portadores de necessidades especiais se manifestaram contra a proposta do governo. Os representantes dos direitos das pessoas surdas, especialmente, lutaram contra o fechamento das escolas específicas para surdos, pois isso significaria um retrocesso a tantas conquistas desta comunidade, como vemos na história da educação de surdos no país. Em 07 de janeiro de 2008 um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, constituído pela equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC, professores de diversas universidades do país e especialistas em educação especial, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, foi entregue ao Ministro da Educação. Este documento, a versão final da "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" ressaltou a importância do atendimento educacional especializado aos alunos com alguma necessidade especial de educação, assegurando que somente este tipo de apoio especializado é que garantirá a verdadeira inclusão destes na sociedade.

Além disso, a comunidade surda reivindica uma escola de surdos que atenda a suas reais necessidades sociais, cognitivas e lingüísticas. Insatisfeitos com o nome “escola especial para surdos”, que traz no adjetivo “especial” uma conotação de escola para deficientes, para aqueles alunos que não possuem as condições necessárias para estarem inseridos em escolas ditas “normais”, a comunidade surda vem conseguindo, em alguns estados, a construção de “escolas de surdos”. A mudança de “escola para surdos” para “escola de surdos” representa não apenas a troca de uma placa, mas de uma visão política diferente em relação à educação desses alunos, pois não são feitas apenas para alunos surdos, como por surdos, com profissionais surdos atuantes, políticas educacionais específicas e um currículo surdo. Desta forma, a escola de surdos legitima seu espaço de fundamental importância na vida desta comunidade, por ser, muitas vezes, o primeiro lugar “em que muitos têm a chance de conviver e de se auto-identificar com outros surdos” (Lopes, 2007, p.81).

Com essas diferentes visões no horizonte, 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.

3.1 Língua Portuguesa x Educação de Surdos: conceitos, alternativas e desafios

Para uma melhor concepção sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação de surdos, é necessário uma redescoberta de conceitos como alfabetização, letramento, escrita e leitura a partir da cultura desses sujeitos. A presente seção traz esses conceitos, discutidos sobre a ótica do surdo.

A leitura e a escrita são saberes que conferem certo grau de status em nossa sociedade. Não saber ler nem escrever, portanto, é sinônimo de estar em uma situação inferior em relação aos outros, como destaca Botelho (2002) ao escrever sobre o letramento na educação de surdos. Para Capovilla & Capovilla (2004), “a escrita permite a reflexão sobre o próprio ato lingüístico, o avanço e o aprimoramento constantes da linguagem como veículo do pensamento para o pleno desenvolvimento social e cognitivo” (Capovilla & Capovilla, 2004, p.37). Para os surdos, a escrita ainda é o principal meio de acesso ao mundo dos ouvintes e da

língua oral oficial de seu país, por meio da qual eles têm a possibilidade de exercer sua cidadania plena.

Hocevar et al (1999) atentam para o fato de que a escritura é um dos processos que podem levar a uma melhor comunicação da criança surda com seu meio, e, por isso, deve-se ter muito cuidado com os processos que auxiliem seu desenvolvimento.

Se o letramento de ouvintes em nosso país tem alcançado níveis abaixo do ideal, tanto mais o dos surdos, entre os quais ainda há poucos profissionais capacitados, pouca divulgação, recursos, mas muitos estigmas e preconceitos que subestimam a sua capacidade cognitiva. Embora tratemos muitas vezes da alfabetização de surdos apenas como ensino de L2, devemos ter em mente que “há diferenças entre a aquisição do português escrito por crianças surdas e os casos típicos de aquisição de L2” (Quadros, 1997, p.17).

Em Salles (2004), lemos que a leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como L2 para surdos, por ser uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita. A obra ainda apresenta várias condições consideradas necessárias para uma leitura eficaz e aspectos textuais que o professor deve conhecer para conduzir seu aluno ao cumprimento de etapas que envolvem aspectos macroestruturais, como gênero, tipologia, pragmática e semântica, e microestruturais, como gramática, léxico, morfologia, considerando também que para cada texto há um conjunto de procedimentos adequados à compreensão.

Quanto à interpretação e os valores considerados pelo surdo quando se depara com um texto escrito, Botelho (2002) relata a superinterpretação e a subinterpretação, conceitos importantes para pensarmos o ensino de LP/S. Esses fenômenos ocorrem em virtude de uma visão estigmatizada de si e idealizada sobre os ouvintes e sobre os textos que são capazes de produzir, quando o sujeito surdo considera que o que entendeu do texto é pouco ou nulo. A autora ainda narra a prática de leitura de alguns alunos surdos em textos que aplicou em sua pesquisa:

Palavras graficamente semelhantes eram confundidas, como, por exemplo, “vão” e “não”, “lago” e “lado”, e a frase “vão até o lago” transformava-se em “não até o lado”. Mesmo quando a frase não fazia o menor sentido, não havia estranhamento. E nos raros momentos em que havia alguma perplexidade, ignoravam-na e seguiam adiante. Talvez intuissem a impossibilidade de construir o sentido, mas não sabiam como fazer diferente daquela forma que convertia-se em não-leitura. Esse conjunto de circunstâncias tornava impossível a construção do sentido, e quando lhes perguntava o que podiam me explicar sem recorrer ao texto, não sabiam dizer, porque não haviam entendido (Botelho, 2002, p.143).

A escrita surda também possui suas particularidades. Quando um ouvinte se depara pela primeira vez com uma produção escrita de um surdo, chama sua atenção algumas “inadequações gramaticais” encontrados nela, que não encontramos em textos produzidos mesmo por falantes que não dominam a variedade culta da língua, porém se assemelham às encontradas em textos de aprendizes estrangeiros de LP.

Seguindo a proposta da abordagem educativa bilíngüe, a língua escrita a ser adquirida pela criança surda (no caso, a LP como L2) deverá ser ensinada na sua LS natural. Em relação à LS e ao ensino da escrita, Hocevar et al. (1999) dizem que o instrumento de mediação semiótica mais forte para o acesso à escrita das pessoas surdas é a LS. Portanto, ela não é a causadora dos problemas na alfabetização dos surdos, mas um poderoso instrumento:

[...] a LS é determinante para a compreensão textual das pessoas surdas, e que esta deve ser sua primeira língua de comunicação e expressão. Salienta-se que não se percebe a LS enquanto panacéia para os problemas de leitura e escrita, mas que o conhecimento prévio, o contato com diferentes textos, as possibilidades de narrativas em LS são extremamente importantes para a aquisição de leitura e escrita dos surdos (Lebedeff, 2004, p. 292).

Para Sánchez (1999) a educação dos surdos é uma enorme e perdurável fraude: “[...] não é uma educação para humanos surdos, mas sim para pessoas as quais lhes falta irremediavelmente o ouvido”¹⁰ (Sánchez, 1999, p.36). Segundo ele, não há razão que impeça os surdos de 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 faz uma lista de condições básicas necessárias para qualquer humano ser usuário competente de uma L2 escrita, porém, inexistente no atual cenário da educação de surdos. São elas:

- *Desenvolvimento normal da linguagem*: os intercâmbios lingüísticos 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 pessoas surdas que não dominam a LS ou utilizam comunicação bimodal, dadas em

¹⁰ “[...] no es una educación para humanos sordos, sino para gentes a las que irremediabilmente les falta el oído”.

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;
- *Imersão na prática social da língua escrita:* as crianças só dominam a língua escrita caso se encontrem 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.

De acordo com o autor grande parte da falta dessas condições se deve ao professor:

[...] ainda que possam conhecer muito sobre a surdez, sobretudo sobre a surdez como de deficiência auditiva, os educadores de surdos conhecem pouco sobre a língua escrita, não tiveram a oportunidade de estudar a língua escrita como objeto de conhecimento, como expressão de uma prática social, um instrumento privilegiado da linguagem para o desenvolvimento cognitivo, como uma língua particular para aceder a conhecimentos também particulares, porque a conceberam tradicionalmente como uma disciplina escolar¹¹ (Sánchez, 1999, p.43).

É latente a necessidade de maior qualificação dos profissionais que atuam na área da surdez, não apenas nos conhecimentos específicos e clínicos sobre a surdez, como um maior conhecimento lingüístico sobre aquisição, aprendizagem e ensino de línguas, assim como a importância dela para o desenvolvimento cognitivo do ser humano e como instrumento de mediação da aprendizagem. A importância do conhecimento em LS também é fundamental: “É necessário que tais profissionais, principalmente aqueles responsáveis pelo ensino da L2 – LP – tenham, além da formação pedagógica, a formação para se tornarem bilíngües (LIBRAS e LP)” (Quadros, 1997, p.117).

Ao lado de uma formação adequada que envolva constante atualização, contato com a comunidade surda, soma-se a compreensão do professor ouvinte sobre a surdez, sobre o que é ser surdo, e as diferenças entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte a qual ele pertence:

¹¹ “[...] aunque puedan conocer mucho sobre la sordera, sobre todo sobre la sordera como deficiencia auditiva, los educadores de sordos conocen poco sobre lengua escrita, no han tenido la oportunidad de estudiar la lengua escrita como objeto de conocimiento, como expresión de una práctica social, un instrumento privilegiado del lenguaje para el desarrollo cognoscitivo, como una lengua particular para acceder a conocimientos también particulares, porque la han concebido tradicionalmente como una asignatura escolar”.

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as idéias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a LS (Quadros, 1997, p.119).

Ainda a respeito das dificuldades de escrita do sujeito surdo¹², Capovilla & Capovilla (2004) defendem que há uma dificuldade crucial nesta lógica neuropsicolinguística de aquisição de leitura e escrita alfabéticas, que espera que o desenvolvimento cognitivo e lingüístico pleno permita à criança usar sua LS como metalinguagem para a aquisição delas. A partir de estudos feitos em análises dos tipos de “erros” que a criança surda tende a cometer ao ler e a escrever, eles relatam que:

Tal análise revela que a escrita mapeia o processamento de informação na língua primária, que é a fala para a criança ouvinte e a LS para a criança surda. [...] No entanto, como a escrita alfabética mapeia os sons da fala, os erros da criança ouvinte são muito menos graves do que os da surda. [...] Como a criança surda não tem acesso aos sons da fala, esses não servem de auxílio à escrita (Capovilla & Capovilla, 2004, p.35).

Para os autores, é necessário que se reconheça uma falha que ameaça o sucesso na abordagem bilíngüe, que é a desconsideração da descontinuidade existente entre língua de sinais e escrita alfabética, uma descontinuidade desconcertante que ameaça a aquisição de leitura e escrita competente. Uma proposta para equacionar essa descontinuidade seria a adoção da escrita visual direta de sinais, como o Sign Writing, a forma escrita da língua de sinais que Quadros (2000) aponta como emergente. Ela seria a ponte metalingüística para transpor o fosso entre LS e a escrita alfabética.

Sign Writing é um sistema de escrita visual direta de sinais, desenvolvido pela norte-americana Sutton, que passou a utilizar, em 1970, um sistema que havia criado de notação de coreografias de dança, o *Dance Writing*, para registrar a LS, a “mais fascinante e refinada das coreografias” segundo ela (Capovilla & Capovilla, 2004, p.43). Esse sistema expressa todas as características das línguas de sinais: configuração das mãos, expressões faciais associadas aos sinais, orientação das mãos e do olhar, movimentos, direções, bem como relações

¹² Alguns exemplos de textos escritos em LP e produzidos por surdos estão na seção 6.3.

gramaticais que são impossíveis de serem captadas através da escrita alfabética (Quadros, 2000). Ele seria usado, então, em uma terceira etapa de alfabetização da criança surda, conforme descrita por Quadros (2000), como forma de registro da produção em LIBRAS e possibilidade de reflexão sobre sua língua.

Diante da experiência com o sistema de escrita que se relaciona com a língua em uso, a criança passa a criar hipóteses e a se alfabetizar. Experiência com o sistema de escrita significa ler essa escrita. (...) Ler sinais é fundamental para que o processo (alfabetização) se constitua (Quadros, 2000, p.11).

Atualmente existem estudos sobre outros tipos de sistemas de escritas de sinais, como o ELiS – Escrita de Línguas de Sinais, desenvolvido pela doutora Mariângela Estelita Barros, durante seu curso de doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina. A respeito desses sistemas de escrita, e da dificuldade de torná-los socialmente aceitáveis e autorizados entre as comunidades surda e ouvinte, a autora declara:

ELiS é um sistema novo, ainda conhecido por poucos surdos. Porém, mesmo sistemas mais antigos, como o Sign Writing e HamNoSys, que já contam com mais experiências de ensino, ainda não se ‘firmaram’ entre as comunidades de surdos, ou seja, ainda que haja bastante interesse em aprender os sistemas de escrita, não se vêem seus usos sociais. Há, é verdade, publicações escritas nestes sistemas [...] mas não há um engajamento geral das comunidades em suas produções e consumo destas. As razões para isto devem ser seriamente pesquisadas, com profundidade. Por enquanto, apenas levanto a hipótese ainda não confirmada de que a causa disto não seja uma falha nos sistemas de escrita, nem mesmo na divulgação destes entre as comunidades surdas. O motivo parece mais ser uma questão cultural de dominação das LO¹³. A escrita em LS, seja em qual sistema for, ainda não é uma escrita ‘socialmente autorizada’. Fora do âmbito acadêmico, fora do meio de convivência dos surdos, os ataques a estes sistemas são veementes, assim como ainda é grande a resistência ao uso, ou mesmo à existência das LS. (Barros, 2008, p.16-17)

Os sistemas de escrita, portanto, ainda pouco utilizados nas escolas de surdos e menos ainda em aulas de LP para alfabetização dos surdos em sua própria língua, surgem como alternativas inovadoras e promissoras para amenizar a distância ainda existente de aulas de qualidade de LP específicas para indivíduos surdos e o cenário atual.

Tanto na alfabetização como no letramento dos aprendizes surdos, a importância do texto é essencial no ensino de LP/S, sendo que é através dele que os surdos se inserem cultura lingüística de seu país e sua comunidade, seja através de nomes de logradouros, propagandas, documentos, etc. O texto é a “ferramenta básica na comunicação entre surdos e ouvintes”

¹³ Línguas Orais.

(Salles, 2004, p.25). Na obra, o texto é o aspecto central, o recurso por excelência no ensino de línguas e propõe que o professor de LP/S articule as práticas sociais fundadas no letramento em atividades contextualizadas. O texto é apontando como

[...] instrumento importante tanto para aquisição de novos conhecimentos, para o desenvolvimento do raciocínio, da argumentação, para experiência lúdica, como promotor de prazer estético, para a aquisição e consolidação da escrita [...] o hábito de ler possibilita a internalização na mente das regras próprias da língua escrita (SALLES, 2004, p.24 e 45).

O conhecimento sistêmico da língua, ou seja, o conhecimento de vários níveis da organização lingüística, léxico-semântico, morfológico e sintático, que capacitam as pessoas a produzirem seus textos a partir de escolhas gramaticalmente adequadas e de compreender enunciados, é tido como uma das maiores necessidades de desenvolvimento de conteúdo no ensino a alunos surdos. As regras gramaticais da LP, portanto, devem ser trabalhadas de maneira eficaz, seja de forma explícita ou através de inferências feitas a partir de trabalhos com textos.

Quanto aos conhecimentos léxicos da LP, Salles (2004) afirma:

o vocabulário é ampliado ou enriquecido à medida que o falante aumenta sua convivência sociocultural, lê obras diversificadas e procura indagar metodicamente o significado de palavras desconhecidas. (SALLES, 2004, p.94)

O dicionário também possui grande importância no desenvolvimento do vocabulário nas aulas de LP/S, e se constitui como relevante documento de consulta no aumento do léxico do aprendiz, auxiliando-o a compreender os significados das palavras e aprender o de outras que não fazem parte de seu vocabulário, para então usá-las adequadamente.

A abordagem educativa bilíngüe, ao reconhecer e introduzir as LS como línguas oficiais e naturais dos surdos na sala de aula, revolucionou a educação de surdos. Porém, é de fundamental importância que esta seja estudada profundamente pelos alunos, para que possam compreender sua estrutura gramatical e serem letrados em LS, e assim, traçar paralelos no estudo da LP como L2. Infelizmente, em muitas escolas de surdos isso ainda não ocorre, o que gera dificuldades na alfabetização e letramento desses sujeitos.

Percebe-se, em muitas escolas, que a LS é utilizada apenas como mediadora de conteúdos escolares, ocorrendo uma desvalorização desta língua na atividade de produção de textos. (...) A escola deve possibilitar condições de compreensão textual a partir do texto em LS, antes do ensino da leitura e da escrita da língua oral. Deste modo, serão ampliadas as possibilidades lingüísticas e metalingüísticas dos

surdos e estes serão estimulados a conhecer melhor a LS e a língua escrita (Lebedeff, 2004, p.292-293).

O processo de alfabetização, então, vai sendo delineado a partir da descoberta da própria língua e nas relações estabelecidas através da língua (Quadros, 2000). A autora ainda cita algumas formas de produção artística em LIBRAS que podem ser incentivadas para a exploração de todos os recursos lingüísticos, como a produção de histórias, utilizando configurações de mãos específicas, produção de histórias em primeira pessoa, sobre pessoas surdas e sobre pessoas ouvintes. Uma etapa seguinte seria o registro dessas produções. Uma forma de registro por excelência, muito utilizada nas escolas de surdos, é a gravação de vídeos dessas produções literárias. Eles são instrumentos valiosos no processo de reflexão sobre a língua, além de muito prazerosos¹⁴.

Um dos maiores desafios, entretanto, é a resistência dos alunos em relação à LP escrita. Se o mito lingüístico de que a LP é muito difícil é disseminado entre os ouvintes falantes nativos da língua (Bagno, 2002), muito mais forte é esse sentimento no aluno surdo, vendo no professor também a imagem do ouvinte.

Já me questionei diversas vezes sobre o objetivo do ensino dessa disciplina, e, recentemente, fui questionada novamente. Será esta disciplina mais uma tentativa de normatização dos surdos, ou uma atitude lingüisticamente preconceituosa em relação à variedade da língua escrita utilizada pelos surdos?

Entendendo a língua também como instrumento de poder, creio que o surdo deve e tem o direito de saber usar a LP corretamente, de maneira com que o maior número possível de leitores tenha acesso e compreendam na sua totalidade o que for produzido nessa língua, sejam ouvintes ou surdos.

Os surdos têm o direito de um ensino de qualidade da Língua Portuguesa, que atenda as suas necessidades, como qualquer cidadão brasileiro. Como bilíngüe, deve ter acesso à LIBRAS, e ser instruído educacionalmente nesta. Porém, será através da LP que o sujeito surdo terá acesso a seus direitos e deveres como cidadão, como votar, fazer seus documentos de identidade, habilitação no trânsito, ingresso às instituições de ensino superior, além de bens culturais e de comunicação, como compreender legendas de filmes e vídeos, programação

¹⁴ Durante o período de observação e aplicação da seqüência de oficinas na escola em que foi desenvolvido o presente estudo, por inúmeras vezes os alunos pediram para serem filmados traduzindo histórias da LP para LS, o que se mostrou uma atividade atrativa e com inúmeras possibilidades de discussões e reflexões.

televisiva, telejornais, mensagens eletrônicas através da internet, telefone celular ou telefone acessível, entre outros.

É através dela também que o sujeito surdo terá possibilidade de ascensão sociocultural, e poderá continuar e legitimar suas lutas (por reconhecimento de LS, direito a intérpretes e tradutores profissionais, profissionalização e educação adequada, como exemplos) através de estudos acadêmicos, trabalhos de Mestrado e Doutorado, monografias, participação em concursos públicos, publicação de livros, vídeos, documentários, etc, e poderá divulgá-los à sociedade, como vem acontecendo com vários surdos pesquisadores.

Logo, a proposta de ensino de LP/S defendida aqui não despreza a importância da LS na educação dos sujeitos surdos, mas entende a educação de surdos como bilíngüe e bicultural, como explanado na próxima seção.

3.2 Bilingüismo

Nos estudos sobre ensino de L2 existem vários conceitos que ajudam a entender a situação bilíngüe na qual a maioria dos surdos se encontra. Um dos conceitos fundamentais é o da **capacidade lingüística**. Segundo Baker (1993), capacidade lingüística é uma “disposição geral latente e determinante do êxito lingüístico”, parecida, mas menos específica que as destrezas, componentes altamente específicos, observáveis e claramente definidos, como a escrita. Assim como a habilidade lingüística (resultado específico e quantificável de conhecimento da língua), a capacidade lingüística é produto de uma série de fatores, como aprendizagem/aquisição formal, inteligência etc. Para definirmos o conceito de bilingüismo, portanto, consideramos as quatro capacidades lingüísticas básicas do falante: as capacidades de expressão oral (escutar e falar) e as capacidades de expressão escrita (ler e escrever). No caso dos surdos, as capacidades lingüísticas se manifestam diferentemente, por motivos óbvios. Com treinamento de fonoaudiologia, é possível, ainda que limitadamente, que o surdo pré-lingüístico (que adquiriu a surdez antes do desenvolvimento da linguagem) oralize a língua majoritária, porém, devido a sua limitação auditiva, ele não possui a capacidade de escutar; em troca, para “receber” ou “perceber” a língua que está sendo falada oralmente, ele lerá os lábios e as expressões do falante.

Já as capacidades de expressão escrita poderão ser de duas maneiras, em uma modalidade de escrita de línguas de sinais (*sign writing*, por exemplo) ou na língua oral da maioria; no segundo caso, se o sujeito surdo for usuário de língua de sinais estará caracterizado um aspecto do bilingüismo: uso da LS e da língua oral escrita.

Na educação do aluno ouvinte, pode-se considerar bilíngüe a pessoa que faz uso de duas ou mais línguas. Há também o caso de escolas chamadas “escolas bilíngües”, onde o conteúdo escolar é dividido entre a L1 da criança e uma L2 a que ela é exposta na escola, que pode ser qualquer língua estrangeira. Mas o termo bilíngüe também não se restringe a apenas duas línguas: “aqui já temos a relativização do ‘bi’ em bilingüismo, uma vez que genericamente o termo é usado para se referir ao uso de mais de uma língua, apesar de haver o uso do termo ‘multilíngüe’ neste sentido” (Quadros, 2005, p.27). Neste contexto, a autora explica que o grau de proficiência das línguas não precisa ser necessariamente o mesmo para a pessoa ser considerada bilíngüe. Ela cita o caso de um indivíduo que fala uma L1 em sua casa, outra no convívio religioso, consegue ler em uma terceira língua, etc, sendo, portanto, um indivíduo bilíngüe. “Bilingüismo, então, entre tantas possíveis definições, pode ser considerado: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (Quadros, 2005, p.27).

3.2.1 Abordagem educativa bilíngüe

Em um capítulo dedicado ao Bilingüismo e Pessoas Surdas, Colin Baker (2006) coincide com Quadros: “Como muitos bilíngües ouvintes, os surdos tendem a usar suas duas línguas para **diferentes funções e propósitos**”¹⁵.

O movimento mundial de política educacional bilíngüe para surdos teve início nos anos 80 e vêm obtendo maior sucesso nos países escandinavos, que possuem uma política social e cultural de aceitação das diferenças.

Em termos gerais, a educação bilíngüe para surdos considera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1) no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. A partir da L1, os surdos são expostos ao ensino da linguagem escrita e, para tal, tomou-se como base os estudos sobre ensino-

¹⁵ “Like many hearing bilinguals, Deaf people tend to use their two languages for **different functions and purposes**” (tradução da autora).

aprendizagem de segunda língua (L2) e os trabalhos sobre ensino de línguas para estrangeiros. Considera-se, porém, nas práticas bilíngües para surdos, as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados (Lodi, 2005, p. 418).

A abordagem bilíngüe afirma oferecer à criança surda acesso às mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a criança ouvinte, pois somente dessa forma ela poderá desenvolver suas capacidades linguístico-comunicativas, sua identidade cultural e “aprender”.

Através da abordagem bilíngüe, a LS é reconhecida como a língua natural do surdo e colocada em destaque, pois a ênfase não está na deficiência da pessoa surda, mas em suas habilidades. Ainda segundo Baker (2006), a LS é a maior marca de um membro da comunidade surda como as línguas são o maior elo de ligação de um povo. A LS é a possibilidade de estabelecer o senso de identidade encontrando sentidos e significados, e um meio de vida próprio para a comunidade surda, pois "Língua de sinais, antes um símbolo de opressão, vem sendo transformada em um símbolo de unidade"¹⁶ (Baker, 2006).

Reconhecendo a importância da LS na educação dos surdos, ministrando os conteúdos em LS, a abordagem bilíngüe não se preocupa apenas com o ensino de duas línguas, mas entende que trabalhá-las em um contexto que abarque também suas culturas é fundamental. Segundo esta abordagem, a escola bilíngüe para surdos é aquela onde profissionais surdos participam de seu quadro de funcionários, principalmente docentes e instrutores, visto a importância do convívio de crianças surdas com adultos surdos. Também é aquela que possui currículo adaptado para o surdo e a língua oral-auditiva é ensinada como L2, na modalidade escrita (a oralização será opção do estudante surdo).

Quadros (2005) enumera sete aspectos específicos que devem ser considerados no caso da abordagem bilíngüe dos surdos:

1. a modalidade das línguas é diferente: uma é visual-espacial enquanto a outra é oral-auditiva;
2. surdos filhos de pais ouvintes: os pais desconhecem a LIBRAS;
3. o contexto de aquisição da LS: atípico, uma vez que ela é adquirida tardiamente, ainda com *status* de L1;
4. a LP representa ameaça para os surdos;

¹⁶ Sign language, once a symbol of oppression, has become transformed into a symbol of unity. (tradução da autora)

5. a idealização institucional do *status* bilíngüe para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos “devem” aprender português;
6. os surdos querem aprender “na”LS;
7. revisão do *status* do português pelos próprios surdos: reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdos.

O que a abordagem bilíngüe propõe é que os 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.*).

Espera-se que atitudes como essas, que a abordagem bilíngüe propõe, auxiliem no desenvolvimento dos sujeitos como leitores, dando subsídios para que novas pesquisas sejam delineadas e que a postura do docente ouvinte em relação à “problemática” produção escrita e leitura do estudante surdo sejam compreendidas de forma diferente: “como decorrentes da má qualidade das experiências escolares oferecidas a eles” (Góes apud Lodi, 2005).

Só o manejo e o tutoramento serão diferentes. As trepadeiras necessitarão de suportes que as levem até o topo dos muros, indicando o caminho. Estes suportes podem ser fixos ou temporários, disso vai depender a espécie escolhida e suas características. Trepadeiras lenhosas que engrossam o caule com o passar dos anos, dispensarão os tutores depois de bem estabelecidas.

(Dicas de jardinagem – Site Jardineiro.net)

4. SOCIOINTERACIONISMO: INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma leitura de temas centrais do Sociointeracionismo, que servirão de base teórica para este trabalho, como zona de desenvolvimento proximal, mediação, a relação entre linguagem e pensamento, trazidos por Vygotsky, e conceitos subsequentes a estes, como Andaimento (Wood, Bruner e Ross) e Andaimento Coletivo (Donato).

4.1. Vygotsky: pensamento, linguagem e aprendizagem

Lev Semenovich Vygotsky teve uma vida breve, porém de intensa produção intelectual. Nascido em 1896 em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielorrússia, região então dominada pela Rússia, morreu aos 38 anos, vítima da tuberculose. Vindo de uma família judaica e culta, com boas condições financeiras, Vygotsky teve uma formação sólida desde criança. Estudou direito, literatura, estética e história da arte, mas seu grande destaque foi na psicologia, produzindo mais de duzentos trabalhos científicos. Dedicou-se principalmente à psicologia evolutiva, à educação e à psicopatologia, e sua obra é referência mundial em estudos sobre aprendizagem. Dois anos após sua morte, toda sua obra foi censurada pela ditadura de Stalin e, devido à Guerra Fria, por muito tempo ficou desconhecida no ocidente, sendo revelada ao resto do mundo somente após o término desta, em meados dos anos 60. No Brasil, suas idéias só chegariam ao fim dos anos 70, e começariam a ser divulgadas nos anos 80 (Freitas, 1994).

Como era muito ligado às artes, Vygotsky começou seus estudos sobre desenvolvimento intelectual a partir da pergunta: “como o homem cria a cultura?”, e encontrou na psicologia as respostas que buscava. Desenvolvendo a teoria de que todo o conhecimento é construído socialmente, a corrente que se originou a partir de seu pensamento é chamada de sociointeracionismo. Em sua concepção, há uma grande atribuição de valor às

relações sociais do indivíduo desde a sua infância. Rejeitou as teorias inatistas, segundo as quais o ser humano já traz, ao nascer, as características que desenvolverá ao longo da vida e que relegam a educação a um nível inferior, já que seu papel é quase insignificante. Da mesma forma, foi contrário às teorias empiristas, que afirmavam que o ser humano seria produto de estímulos externos. Ao contrário, defendeu a idéia de que a formação humana se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor, criando um ciclo, no qual o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Segundo ele, na ausência do outro, o homem não se constrói homem.

Em uma de suas principais obras, Vygotsky (1988) publicou um estudo aprofundado sobre a relação entre o pensamento e a linguagem, nunca antes estudados em conjunto. Seu objetivo foi realizar uma análise genética das relações entre o pensamento e a palavra falada. Segundo ele, pensamento e linguagem têm origens diferentes, mas, por volta dos dois anos de idade do ser humano, seus caminhos se cruzam, fazendo com que o pensamento comece a se tornar verbal e a linguagem racional, o que nos diferencia dos demais animais. A linguagem, portanto, tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo, o que nos ajuda a entender como o desenvolvimento de crianças surdas, sem exposição a uma língua de sinais desde cedo, fica comprometido.

Tais afirmações reunira estudos lingüísticos e psicologia. Para Vygotsky, o estudo do pensamento e da palavra separadamente não fazia muito sentido. Era necessário estudar o pensamento em sua essência, sua unidade¹⁷, e a palavra internamente, em seu significado, era essa unidade. É no significado que pensamento e discurso se unem em pensamento verbal e onde podemos encontrar a relação entre o pensamento e o discurso. O significado das palavras, portanto, é, ao mesmo tempo, pensamento e linguagem.

Para Vygotsky, a interação social é mediadora do processo de aquisição cognitiva geral, que se dá através da linguagem. Toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos (considerados como ferramentas), principalmente da linguagem, que traz consigo conceitos consolidados da cultura à qual pertence o sujeito. A linguagem assume, portanto, dupla importância: é o principal instrumento de intermediação

¹⁷ Segundo Vygotsky “unidade é o produto da análise que conserva todas as propriedades fundamentais de todo o ser e que não pode ser subdividido” (Vygotsky, 1988).

do conhecimento entre os seres humanos e tem relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico. É neste ponto que reside grande oposição das idéias de Vygotsky às do biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). Para este, o conhecimento partia dos processos internos para os externos (sociais), enquanto para aquele o conhecimento se originava nas relações sociais e depois se exteriorizava. O desenvolvimento da inteligência é visto como produto dessa convivência social.

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). Assim, as funções psicológicas superiores, como a consciência e o discernimento, só se formam e se desenvolvem através do aprendizado. Todo aprendizado é necessariamente mediado, conceito que dá mais peso ao papel do professor e do ensino, tornando-os mais ativos e determinantes do que propõem outros pensadores da educação, como Piaget. Na educação, o professor é o principal mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais.

Para Vygotsky, o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um mediador. O papel de mediador pode ser assumido por aquele que ajuda a criança a concretizar um desenvolvimento que ela ainda não atinge sozinha. Na escola, os mediadores são o professor/a professora e os colegas mais experientes, em princípio¹⁸. A criança, portanto, precisa primeiro da socialização do conhecimento para depois internalizá-lo e torná-lo independente.

A respeito da mediação social, Vygotsky criou um dos conceitos chave da teoria sociointeracionista: 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 ZDP trata, portanto, da expansão dos horizontes

¹⁸ Veremos posteriormente que a teoria do andamento coletivo, derivada da ZDP, propõe que os próprios aprendizes, com seus pares, podem assumir o papel de mediador, ou tutor, mesmo estando, aparentemente, no mesmo nível uns dos outros,.

mentais, que não ocorreriam espontaneamente sem a intervenção pedagógica. Dessa maneira, todo o aprendizado amplia o universo mental do aluno. Em suas palavras,

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que ainda estão ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só (Vygotsky, Luria, Leontiev, 2001, p.112-113)

Dessa forma, a interação social do aprendiz com seus colegas, professores e meio lhe propiciará que atinja um nível mais profundo de seu desenvolvimento potencial, chegando além do que conseguiria sozinho. Além do plano escolar, o desenvolvimento pleno do indivíduo depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie, ou seja, com seus pares, indivíduos com quem se identifica em alguma medida. Como exemplos daquilo que a criança poderá fazer com a ajuda de um adulto ou criança mais experiente, temos a realização de tarefas e solução de problemas, através de diálogo, colaboração, imitação etc. Para Vygotsky, estes tipos de atividades são mais indicados do que aquelas que exigem apenas aquilo que a criança já sabe fazer sozinha. Ensinar ao aluno o que ele já sabe pode desmotivá-lo a ir além de suas capacidades; por isso, o ensino deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho. Diante disso, duas capacidades são essenciais ao professor, segundo o estudioso: saber identificar o que o aluno já sabe – consegue fazer sozinho, e o que ele está perto de conseguir fazer sozinho, mas ainda precisa de ajuda de alguém mais experiente. O professor assume, assim, papel de impulsionador do desenvolvimento psíquico da criança.

Lantolf e Thorne (2006) afirmam que a ZDP cativou, por vários motivos, educadores e psicólogos. Diferentemente de pesquisas anteriores que tentavam testar e medir o que o aprendiz já havia aprendido, pode-se, a partir deste conceito, identificar o grau de assistência que um determinado indivíduo necessita para possuir alguma competência específica, que servirá de indicativo para que ele seja independente no futuro (Lantolf e Thorne, 2006, p.263).

Vygotsky caracteriza os processos cognitivos em dois níveis: inferiores e superiores. Os processos cognitivos inferiores, ou no plano natural, são os que ocorrem diretamente, **não mediados** por canais humanos, através de percepções visuais e estímulos do ambiente, por

exemplo, segundo o ritmo natural de maturação. Já os processos cognitivos superiores, ou mediados, são as formas de conhecimento em que há ocorrência de **interações sociais** e culturais entre o indivíduo em desenvolvimento e o indivíduo mediador. “Assim, todo o processo de desenvolvimento intelectual dá-se devido à existência de um ambiente lingüístico-cultural apropriado” (Beyer, 2001, p.53). Ou seja, os mediadores mais importantes dos processos cognitivos superiores são o conjunto de signos, símbolos e discursos humanos, denominados instrumentos psicológicos.

Vygotsky não criou uma pedagogia própria e nem deu receitas prontas para a sala de aula, mas suas idéias apontam caminhos importantes para a prática pedagógica. Podemos pensar algumas estratégias desenvolvidas a partir dessas idéias:

- Trabalhos em duplas ou em pequenos grupos – após a explicação do professor, os alunos do grupo, em número menor do que o da turma inteira, têm possibilidades maiores de interagir, facilitando o processo de aprendizagem. Nesse tipo de trabalho, os alunos deixam de ser totalmente dependentes do professor, para serem independentes e autônomos para a realização do trabalho e formulação de hipóteses. Trabalhando em grupos, os alunos assumem diferentes papéis sociais do que aqueles desempenhados em relação ao professor em uma aula expositiva, por exemplo, o que é facilmente observado através da análise da conversa nesses dois contextos de sala de aula.
- Trabalhos individuais com assistência individual – nesse tipo de trabalho o professor pode conhecer o desenvolvimento real do aluno e auxiliá-lo a expandir esse conhecimento, indicando caminhos, explicando, dando pistas e sugestões, para que esse aluno avance, consolidando o conhecimento que era potencial para real. Por ser um trabalho individual e singular, a ZDP de cada um pode ser respeitada.
- Atividades de linguagem – no sociointeracionismo, as atividades de linguagem (fala, escrita, leitura) possuem grande importância, considerando que ela é o principal instrumento de mediação do conhecimento. Trabalhos com gêneros

textuais, por exemplo, podem oferecer modelos textuais para ajudar o aluno quanto à estrutura do texto, mas possibilitam que ele crie o seu próprio.

4.2 Andamento: a experiência de Wood, Bruner & Ross (1976)

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 “andamento” (*scaffolding*). O artigo, intitulado “The role of tutoring in problem solving”¹⁹, virou referência nos estudos sobre ZDP e esquematiza o processo do andamento em seis fases que o caracterizariam, as quais discutiremos mais adiante.

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 consolidado²⁰. 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. Para isso, os autores analisaram como um tutor ensinava crianças de 3 a 5 anos a montarem estruturas tridimensionais, tarefa que requer um nível de habilidade maior do que elas tinham naquele momento.

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 andamento, 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

¹⁹ “O papel da tutoria na solução de problemas”, tradução da autora.

²⁰ Esta analogia está exposta em sítio da web disponível em <<http://andaimesconceituais.blogspot.com/>>.

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, op. cit.).

Na pesquisa realizada por Wood, Bruner e Ross, foram observadas 30 crianças de 3 a 5 anos de idade, predominantemente de classe média, acompanhadas de seus pais, em seções individuais que variavam entre 20 minutos a uma hora. O objetivo dos pesquisadores era analisar como as crianças respondiam às diferentes formas de ajuda oferecidas pelos pais para realizarem as tarefas propostas.

Ao definir a tarefa a ser proposta para as crianças, os pesquisadores queriam que ela fosse, ao mesmo tempo, divertida e desafiadora, mas também que fosse suficientemente complexa para revelar mudanças decorrentes de seu comportamento ao longo do tempo. Eles também não queriam que a tarefa fosse tão difícil que desestimulasse as crianças, ou que exigisse apenas a força física delas para manipular as peças geométricas. Tendo em mente estes objetivos, foi desenvolvido um brinquedo de madeira que consistia em 21 blocos que, combinados, formavam uma pirâmide com cerca de 9 polegadas de altura e 9 polegadas quadradas de base. A pirâmide possuía seis níveis, e todos os blocos possuíam pinos e furos, e todos os pinos foram concebidos para se encaixarem em alguns furos, pois era preciso encontrar os pares apropriados na direção certa. Além de pinos e furos, um de cada quatro blocos tinha uma depressão superficial em sua base e uma elevação em cima (ver Figura 3).

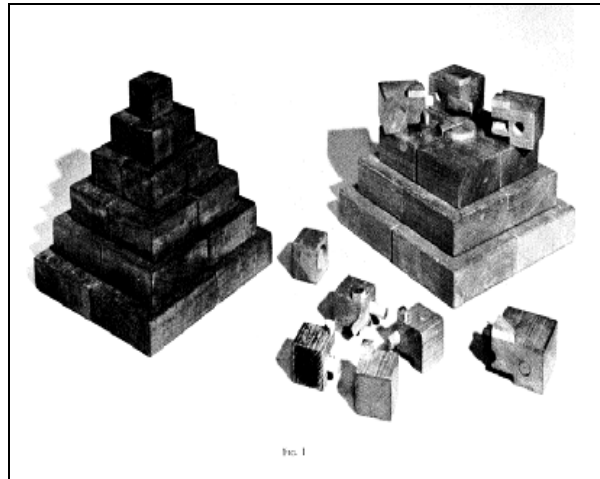


Figura 3. Blocos da Pirâmide usada por Wood, Bruner e Ross (1976)

Fonte: Wood, Bruner & Ross, 1976, p.93

Observando o comportamento dos tutores, no caso os pais, adultos que tentavam ajudar a criança na manipulação das peças, os autores puderam identificar algumas características deles. Normalmente, o tutor iniciava dando instruções verbais à criança. Dependendo do sucesso ou não da ajuda, ele partia para outra maneira de tentar “ajudá-la”. Durante os testes, as crianças chegavam na sala de pesquisa e encontravam uma mesa com as peças de madeira da tarefa, sendo orientadas somente para brincar com os blocos. Depois de alguns minutos, os pais começavam a unir algumas peças e mostravam para as crianças que elas se encaixavam, propondo que elas fizessem o mesmo com outras peças. O tutor, com seu comportamento, criava uma atmosfera de encorajamento ou desencorajamento à realização da tarefa, o que se refletia diretamente na atitude da criança. Todas as ações dos tutores e das crianças em relação a eles era anotada pelos pesquisadores, que depois as analisaram. Eles puderam identificar três tipos de comportamento principais nos tutores: a assistência direta à criança, um aviso direto e verbal que o que ela estava fazendo estava errado e uma resposta positiva de incentivo à criança.

O comportamento dos tutores de sempre oferecerem uma resposta às ações das crianças, seja positiva ou não, se assemelha à atitude clássica do professor em sala de aula, segundo vários estudos sobre fala-em-interação em sala de aula (Gabbiani, 2005; Sinclair e Couthard, 1975; Garcez, 2006). De acordo com a Análise da Conversa, a fala-em-interação em sala de aula é caracterizada como interação institucional, e difere-se da conversa cotidiana

principalmente em relação ao reparo. Na fala cotidiana, há a preferência para que o próprio falante que produz a elocução, ao identificar algum problema nela, aponte para a necessidade de lidar com esse problema, e inicia o reparo. No contexto de sala de aula, entretanto, tradicionalmente observa-se a ocorrência triádica de turnos denominada IRA, apresentada por Sinclair e Couthard (1975) como uma seqüência canônica de sala de aula de Iniciação-Resposta-Avaliação. Geralmente, a iniciação, realizada pelo professor, é uma pergunta cuja resposta já é conhecida por ele, e que tem o fim de testar o aluno, mas também pode ser uma apresentação de informações novas (inclusive é a maneira mais econômica de fazer isso), exercer controle social do aluno, etc. A seqüência IRA não exige engajamento dos participantes na produção do conhecimento em pauta, apenas uma reprodução dele.

Depois da resposta do aluno (que pode ser individual ou em grupo), há a avaliação realizada pelo professor, que pode ser um “muito bem”, um aceno de cabeça, uma repreensão, uma correção ou a repetição do que foi dito pelo aluno. Gabbiani (2005,) em seu livro sobre a distribuição do poder em sala de aula através da linguagem, observou que as professoras observadas repetiam tanto o próprio discurso como o dos alunos, mesmo para ratificar a sua posição. Assim, é o professor que mantém sempre a iniciativa conversacional no modelo IRA.

Porém, o modelo IRA não é o único possível na sala de aula. O’Connor e Michaels (1996) descrevem o uso de uma prática alternativa de interação em uma aula de Física nomeada de revozeamento. O Revozeamento é um “redizer do turno anterior para reexame de seu produtor, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo” (Garcez, 2006). Esta prática, diferentemente da IRA, possibilita a construção conjunta mais igualitária entre professor e aluno, permitindo que a interação se prolongue mais e promovendo uma construção coletiva do conhecimento.

Comportamento semelhante ao IRA foi observado na pesquisa de Wood, Bruner e Ross (1976). Eles observaram que, em 86% do tempo das tarefas, eram os pais que controlavam a situação, e, quanto menor a criança, maior era essa participação. Os tutores das crianças de 4 anos, por exemplo, ofereceram mais ajuda do que as regras permitiam.

Após as observações feitas nas crianças e tutores observados, eles puderam elaborar um panorama mais geral sobre as funções do tutor. Eles organizaram, então, os seis itens do

processo de andaimento oferecido pelo tutor (Wood, Bruner e Ross, 1976, p.98), que simplifico para uma melhor compreensão geral:

1. *Recrutamento* – a primeira e mais óbvia tarefa do tutor é chamar a atenção do aprendiz para que haja um engajamento deste a solucionar o problema;

2. *Redução dos graus de dificuldade* – o tutor deve reduzir os atos necessários para a execução da tarefa, ou seja, simplificá-lo em tarefas menores, para que o aprendiz dê um passo de cada vez e o tutor vá regulando o *feedback*, a resposta a sua ação.

3. *Manutenção do direcionamento* – apesar dessas subdivisões da tarefa, o tutor deve convencer o aprendiz a sempre continuar para o próximo nível, pois a tendência é que ele regrida e limite suas capacidades. O tutor deve motivá-lo a seguir o objetivo principal da tarefa, para que o êxito que ele teve em fases anteriores não o distraia deste objetivo.

4. *Sinalizar as características mais relevantes* – o tutor deve destacar as características mais importantes da tarefa, mostrando a diferença entre o que o aprendiz produziu e o que ele acha que deveria ter feito, o que considera uma forma correta daquela produção, interpretando as discrepâncias existentes.

5. *Controlar a frustração* – o tutor deve entender que resolver o problema com sua ajuda deve ser menos estressante e perigoso do que sem a sua ajuda, portanto, ele deve proteger a face do aprendiz diante dos erros cometidos, incentivá-lo a tentar novamente e não supervalorizar o que tem pouca importância. Também deve tomar cuidado quanto ao risco de criar uma dependência muito grande no aprendiz.

6. *Demonstração* – o tutor deve oferecer uma demonstração ou um modelo para resolver a tarefa. Isso envolve uma idealização do que ele espera que seja feito, e neste processo ele também estará fornecendo explicações sobre a realização da tarefa. O aprendiz, com o modelo, se sentirá compelido a tentar imitá-lo e resolver a tarefa da forma mais apropriada.

4.3 Andaimento coletivo

Dando seguimento às pesquisas sobre andaimento, Donato (1994) realizou uma pesquisa sobre a realização de uma tarefa com a ajuda de um tutor (pessoa mais capacitada do que o aprendiz), com o objetivo de observar as funções desse 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.

Para Donato, o desenvolvimento da gramática da interlíngua se situa num processo solitário e abstrato na cabeça do indivíduo antes dessa concretude disponível nas relações sociais entre aprendizes (daí a importância dos problemas resolvidos por grupos). Assim, o conhecimento é construído pelo aprendiz e, pela mediação da atividade social, ocorre o processo de construção da criatividade individual da aquisição do conhecimento. No estudo, Donato concluiu, assim como Vygotsky, que a colocação do andaime era oferecido não apenas pelo professor, mas também pelos outros alunos, além de o próprio andaimento fazer parte do processo de aprendizagem daquele que o oferece (concordando com aquela idéia

consensual de que, quando ensinamos alguma coisa a alguém, aprofundamos nosso conhecimento sobre ela).

Para a realização do trabalho, Donato observou interações entre alunos durante atividades de planejamento colaborativo desenvolvidas em sala de aula, propostas pelo professor. Posteriormente, ele as analisou qualitativamente, observando situações onde aconteciam as construções de conhecimento necessárias à realização da tarefa, que propunha a utilização da língua francesa em um contexto discursivo. Analisando o trabalho de Donato (1994), Simões faz as seguintes observações que muito interessam a nosso trabalho:

Ao fundamentar-se no construto de que a aprendizagem ocorre na interação e de que a linguagem é acima de tudo a co-construção de sentidos situados, os aportes sociointeracionistas à pesquisa de aprendizagem de uma segunda língua passam a olhar tais processos tal como se dão em diferentes contextos, tentando compreender de que modos esses contextos lhe são constitutivos. [...] A noção de construção apoiada ou de 'diálogo colaborativo', por exemplo, vem sendo articulada na literatura à análise qualitativa de diferentes instâncias de interação entre pares, interação que se dá em torno de atividades de leitura, tradução, escrita, planejamento ou interação oral (Simões, 2004, p14-15).

Donato analisou os protocolos de gravações das atividades do grupo escolhido e fez gráficos para cada protocolo com as seqüências interacionais mais significativas para seu estudo. Os gráficos mostravam a relação do tempo da interação, em escala horizontal, com as partes da interação em escalas verticais, onde as participações dos aprendizes observados eram registradas, assim como o uso que faziam da língua estrangeira para realizar as tarefas. Analisando os protocolos, ele observou características do andamento enumeradas por Wood, Bruner e Ross (1976) e pôde concluir que os aprendizes, embora novatos individualmente, eram coletivamente “especialistas” no conhecimento necessário para realizar a tarefa solicitada. Um orientava e guiava o outro na resolução de problemas lingüísticos complexos, testando hipóteses e construindo coletivamente. Os resultados não foram surpreendentes, mas em conformidade com as teorias vygotskianas e possibilitaram o conceito do “andamento coletivo”.

Para a sua análise, o pesquisador procurou selecionar momentos de interações espontâneas dos alunos em que eles tentavam negociar a forma lingüística correta em vez do significado, embora as tarefas não requeressem o foco na forma, o que demonstrou como eles operaram seus motivos para a atividade.

No protocolo A, por exemplo, três estudantes tentavam negociar a forma correta da utilização dos verbos reflexivos no passado da língua francesa, e o autor atenta para as várias maneiras em que o andaimento coletivo ocorre. A solicitação de ajuda apareceu algumas vezes explicitamente, quando o estudante fez perguntas para os demais colegas com duas alternativas, ou implicitamente, quando ele começou uma frase esperando que o outro a terminasse, ou o auxiliasse na tarefa de completá-la (Donato, 1994, p.44). Ele também observou, através da presença de interjeições dos participantes, como “Oh”, “Ah”, a distribuição de ajuda e orientação mútua para a realização da tarefa. Donato concluiu, através dessas análises, que os estudantes haviam construído um andaimento coletivo, pois, durante a interação, os falantes que eram novatos enquanto estavam sós, eram coletivamente especialistas, fornecendo novas orientações para o outro e pensando juntos para resolver os problemas lingüísticos. A co-construção do andaime coletivo reduziu, progressivamente, a distância entre a tarefa e as habilidades individuais (Donato, 1994, p.46).

De forma semelhante, neste projeto, após a coleta e transcrição dos dados, serão 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 é 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. Entendendo melhor como esses processos se dão, será possível pensarmos em práticas que oportunizem atividades em grupos mais proveitosas, que estimulem a co-construção coletiva de conhecimento não apenas de LP como de outras disciplinas. Nos capítulos seguintes, será explicado como essas teorias serão utilizadas para analisarmos dados gerados no contexto que nos interessa neste trabalho, a aula de LP em uma escola de surdos.

A ciência não pode ser considerada como um saber absoluto e puro, cuja racionalidade seria totalmente transparente e cujo método constituiria a garantia de uma objetividade incontestável. Não é um mundo à parte, espécie de reino isolado onde os cientistas fariam "pesquisas puras", desinteressadas, preocupados apenas com a busca do conhecimento verdadeiro. Evidentemente, eles trabalham para construir conhecimentos tão rigorosos, racionais e objetivos quanto possível: referem-se a normas racionais, testam suas teorias confrontando-as com a experiência. Contudo, na prática, as coisas se complicam, e as pesquisas nem sempre possuem a transparência e a objetividade que, de bom grado, lhes emprestamos. As idéias científicas não são totalmente independentes da filosofia, da religião e das ideologias que impregnam o meio em que vivem os pesquisadores.

5. METODOLOGIA: GERAÇÃO, TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

5.1 Como os dados foram gerados

Esta pesquisa teve como inspiração o trabalho desenvolvido por Donato (1994), já descrito na seção 5.2 deste texto, por possibilitar uma observação mais efetiva de como os alunos podem construir conjuntamente conhecimentos lingüísticos estudados formalmente, através de tarefas propostas em sala de aula. Contudo, para sua aplicação em aulas de LP como L2 para alunos surdos, alguns ajustes foram necessários. Primeiramente, não seria possível aplicá-lo a uma turma de universitários, como fez Donato, já que não há nenhuma turma de ensino superior exclusiva para surdos no sul do nosso país, mas apenas alunos surdos universitários incluídos em turmas regulares, com ou sem presença de intérprete de LS em aula.

A escolha da escola se deve a vários fatores. O primeiro foi sua localização em uma cidade intermediária entre o curso de mestrado e a minha residência. Também considerei importante a escolha de uma escola especial pública. Como já havia realizado observações em uma escola municipal anteriormente, me interessava pesquisar, agora, em uma escola estadual.

Escolhida a escola, o próximo passo foi contatá-la, conversar com a equipe diretiva e professores de LP. A equipe diretiva da escola se mostrou interessada em participar da pesquisa, porém foi preciso que eu conseguisse uma autorização da Secretaria Estadual de Educação para realizar minha pesquisa lá. Conseguida a autorização, era necessário escolher uma turma para ser observada. Como a escola enfrentava na época falta de alguns professores em seu quadro docente, só restavam as turmas regidas pela única professora de LP da escola, professora M. Depois de algumas conversas com a professora M. e a coordenadora

educacional da escola, professora S., a turma escolhida foi uma 5ª série, pelos horários de aula de LP nesta turma serem compatíveis com os horários disponíveis pela pesquisadora.

Algumas observações informais para conhecimento mútuo entre turma e pesquisadora começaram em novembro de 2007, assim que os primeiros contatos com a escola foram realizados. Porém, em virtude das avaliações de final do ano e da impossibilidade de realização de todas as oficinas programadas ainda no ano letivo de 2007, as observações foram interrompidas e retomadas em março de 2008, assim que as aulas começaram e foi estabelecido o horário das disciplinas curriculares. A turma que havia sido escolhida fora promovida para a 6ª série do ensino fundamental. Minha presença na escola se estendeu até a segunda semana de maio do respectivo ano, ocorrendo sempre às terças-feiras à tarde, quando os dois últimos períodos de aula, com cinquenta minutos cada, eram de Língua Portuguesa.

Para que os participantes tivessem conhecimento dos objetivos e da metodologia da pesquisa, desde as primeiras observações esses aspectos foram esclarecidos pela professora e por mim, em LIBRAS, colocando-nos sempre à disposição para sanar qualquer dúvida. Como durante o período das observações não houve alguma reunião com pais e/ou responsáveis pelos alunos menores de idade, foi distribuído e comentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (ver anexo A) para que os mesmos pudessem tomar conhecimento da pesquisa e autorizar a participação dos filhos na mesma. No caso da turma em questão, existe uma grande dificuldade em ter a presença dos pais na escola, tendo em vista a difícil situação sócio-econômica que possuem, além de muitos alunos morarem em outras cidades, muito distantes da escola. Lembramos também que a situação familiar de alguns participantes é instável. Um dos alunos da escola, por exemplo, perdeu seus pais, vítimas do vírus HIV, recentemente, e vive sob a guarda de um tio ausente. Por circunstâncias como esta, a única maneira de contato com os pais foi através do TCLE, apesar de sempre estarmos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

5.2 Como os dados foram transcritos

A observação de como se dá a construção de conhecimento entre os alunos surdos na disciplina de Língua Portuguesa foi realizada a partir de observações da interação entre estes em sala de aula. Vários trabalhos já foram realizados para descrever a organização em sala de aula, e como se dá o processo de aprendizagem através da interação (Gabbiani, 2005; Garcez, 2006; Conceição et al. 2005).

Os dados foram coletados através de filmagens, fotografias, acesso aos textos produzidos pelos alunos e anotações feitas pela pesquisadora a partir das observações feitas durante as aulas. Após a coleta, os dados selecionados como pertinentes à realização deste trabalho foram transcritos e analisados. Tratando-se de interações que intercalam dois códigos lingüísticos (uma Língua de Sinais – LIBRAS e uma língua oral – Língua Portuguesa), fez-se necessária a adoção de um sistema de transcrição apropriado para esse contexto, uma sala de aula envolvendo um professor ouvinte e seus alunos surdos, aprendizes de LP.

Em estudos feitos no Brasil onde a utilização de sistemas de transcrição de LS foi necessária, encontramos basicamente dois tipos de sistemas: o Sistema de Transcrição em Sinais, exposto por Quadros e Karnopp (2004) e o Sistema de Notação em Palavras, desenvolvido e utilizado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). Levando em conta alguns fatores, como a necessidade de um sistema simples e de fácil compreensão para não-usuários de LS, este trabalho baseia-se na escolha adotada por Maria do Socorro Correia Lima (2004) em sua tese de doutorado. A autora explica que utilizou na pesquisa apenas uma parte do Sistema de Notação em Palavras, para efeito de simplificação, e também discorre que este se denomina assim porque as palavras de uma língua oral (no caso, Língua Portuguesa) serão utilizadas para representação aproximada dos sinais da LIBRAS.

Portanto, segundo Lima (2004, p.113), a LS será representada a partir das seguintes convenções:

- Os sinais em LIBRAS, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais do português em letras maiúsculas. Exemplos: BRINCADEIRA, ESCOLA, SURDO.
- A datilologia (alfabeto manual), que é utilizada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal específico, será representada pela palavra separada por hífen. Exemplos: E-S-C-O-V-A-R, M-I-S-S-Ã-O.
- Para os sinais não manuais (expressões facial e corporal) que são realizados simultaneamente com um sinal, para simplificação, serão utilizadas, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação usados na escrita de línguas orais, ou seja: !, ? e !?.
- A língua oral, que é utilizada pelos sujeitos investigados (professora ouvinte, pesquisadora ouvinte, alunos surdos), será representada em letra minúscula e escrita em itálico.
- Os comentários explicativos feitos pela pesquisadora, que são utilizados no decorrer da transcrição tanto dos sinais como das falas, serão representados em letra minúscula entre parênteses.
- A pantomima²¹ será representada em letra maiúscula, escrita em negrito e em itálico.
- A mímica²² será representada em letra maiúscula, escrita em negrito.
- A tradução da língua de sinais feita pela pesquisadora será representada entre colchetes.

Na língua de sinais não existem desinências para gêneros (feminino e masculino) e número (plural), portanto, o sinal, representado por palavra do português e que possui estas marcas, receberá o símbolo @ para demarcar a idéia de ausência e não causar confusão quanto a estes aspectos. Exemplos: meu@ (meu[s] e minha[s]), amig@ (amigo[s] e amiga[s]),

²¹ Representação de uma história exclusivamente através de gestos, expressões faciais e movimentos, especialmente no drama ou na dança; mímica. A arte de representar exclusivamente por meio de movimentos corporais (Lima, 2004, p.114).

²² A gesticulação que acompanha a fala oral (Lima, 2004, p.114).

fri@ (frio[s] e fria[s]). As marcas de plural podem ser visualizadas através da repetição do sinal, e a representação será feita por um sinal de mais localizado no lado direito do sinal que está sendo repetido. Exemplos: CASA+, ÍNDIO+.

Além do descrito acima, encontrado em Lima (2004), também foi necessário utilizarmos outras convenções de transcrição, emprestadas da Análise da Conversa e de trabalhos sobre análise da fala-em-interação. São os seguintes:

- Pausas maiores de três segundos serão transcritas com algarismos entre parênteses; por exemplo, uma pausa de quatro segundos será transcrita (0.4).
- Uma pausa menor de três segundos será transcrita apenas com um ponto final entre parênteses. Exemplo: (.). Tal diferenciação se torna relevante para nossa análise, por considerar que pausas muito longas muito significativas na interação.
- Quando o que foi sinalizado em LS não for compreendido pela analista, será transcrito como (xxx).
- Quando a fala oral não for compreendida será transcrita como (#).
- Os verbos serão transcritos sempre no modo infinitivo.

Na gravação analisada, encontramos dois códigos lingüísticos distintos: a Língua Portuguesa falada, utilizada pela professora e a pesquisadora, ambas ouvintes, e por uma aluna surda que às vezes oraliza algumas palavras, e a LIBRAS. Estes dois códigos possuem canais perceptuais diferentes, sendo, portanto, de modalidades diferentes. Quadros (2004) explica:

As línguas apresentam diferentes modalidades. Uma língua falada é oral-auditiva, ou seja, utiliza a audição e a articulação através do aparelho vocal para compreender e produzir os sons que formam as palavras dessas línguas. Uma língua sinalizada é visual-espacial, ou seja, utiliza a visão e o espaço para compreender e produzir os sinais que formam as palavras nessas línguas. (Quadros, 2004, p.3)?

Por utilizarem canais diferentes, elas podem ser produzidas simultaneamente, como veremos posteriormente, o que torna o processo de transcrição mais trabalhoso e extenso do que de uma seqüência conversacional onde apenas uma modalidade de língua é utilizada (como em línguas orais-auditivas, por exemplo). Em nossa análise, quando ambas foram

utilizadas simultaneamente pelo mesmo interlocutor, foi transcrito primeiramente o sinal, e, posteriormente, a fala oral.

McCleary e Viotti (2007) listam algumas ferramentas que possibilitam a transcrição de dados em LS de maneira informatizada, onde é possível visualizar gravações de vídeo e realizar anotações simultaneamente, como o ANVIL (*Annotation of vídeo and language data*), ELAN (*EUDICO Language Annotator*), CLAN (*Computerized Language Analysis*), SIGNSTREAM e TRANSAMA. No Brasil, o ELAN²³ tem sido utilizado com sucesso em pesquisas onde a transcrição detalhada da LIBRAS é fundamental.

5.3 Como os dados foram analisados

No dia da gravação dos dados analisados a turma foi dividida em dois trios, denominados como Grupo 1 e Grupo 2 para fins de análise. Dois tipos de dados foram selecionados, transcritos e analisados: os textos produzidos pelos alunos, que serão transcritos mantendo as características físicas do mesmo, como tipo e tamanho da letra, pontuação, ortografia, etc, e as seqüências de interação entre os alunos do Grupo 1, que foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas de acordo com as convenções explicitadas no item anterior.

Assim como o trabalho realizado por Donato (1994), as atenções da pesquisadora estão focalizadas em apenas um grupo dentro da turma de alunos selecionada. As duas câmeras de vídeo utilizadas foram posicionadas de modo a captar a interação ocorrida neste grupo.

A análise da interação entre os alunos foi feita a partir da comparação do texto produzido com as transcrições das seqüências interacionais. Assim, será possível realizar o objetivo desta pesquisa ao observar como se deu a co-construção de conhecimento na produção conjunta da tarefa solicitada.

²³ “Criado pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística especificamente para análise linguística, está sendo desenvolvido junto a um grupo de pesquisadores de línguas de sinais. Permite múltiplas trilhas customizáveis para anotações e vídeos simultâneos. Distribuído gratuitamente para plataformas PC, Mac e Unix. Sítio: <<http://www.mpi.nl/tools/elan.html>>” (McCleary Viotti, 2007, p.18).

Houve a necessidade de escolher uma abordagem metodológica que desse conta destes dados para analisá-los, que considerasse o contexto onde os participantes se encontravam, ou seja, uma sala de aula, e que pudesse olhar a partir das transcrições das conversas entre eles o que estava acontecendo naquele momento a partir daquela interação, o que eles estavam fazendo enquanto sinalizavam uns para os outros. Era necessário, portanto, uma metodologia que pudesse fornecer as respostas às perguntas desta pesquisa: “como se dá a co-construção de aprendizagem de língua numa classe de LP/S?”; “qual a relação entre a mediação entre pares e a internalização de certas regras gramaticais da LP?”; “como as práticas de atividades em conjunto geram estratégias facilitadoras de aprendizagem de LP?”. Para realizar a análise dos dados gerados de modo a percorrer o caminho proposto neste trabalho, observaremos a organização da fala-em-interação²⁴ entre os sujeitos observados.

Como já foi dito na seção anterior, existem inúmeros trabalhos realizados utilizando a organização da fala-em-interação em sala de aula, como Gabbiani, 2005; Garcez, 2006; Conceição *et al* 2005. No campo da análise da interação em sala de aula com uso de língua de sinais, temos os trabalhos de Lima (2004) e Gesser (2006). Em Lima (2004) a autora utilizou trechos de gravações em vídeos de momentos interacionais em escolas inclusivas e os transcreveu segundo as convenções citadas em 5.2. Já Gesser (2006) utilizou como dados diários escritos pelos participantes, anotações de campo e entrevistas, deixando em segundo planos as gravações em vídeo realizadas durante suas observações em sala de aula de LIBRAS para ouvintes. As duas pesquisas citadas, portanto, não contemplam o contexto sala de aula de escola de surdos, e, apesar de utilizarem abordagens metodológicas de cunho sociolinguístico, não se valem do respaldo teórico da Análise da Conversa (AC).

Um recente trabalho desenvolvido com a utilização da Análise da Conversa na interação em LIBRAS é a tese de doutorado de Tarcísio de Arantes Leite (2008). O autor faz um minucioso trabalho com o objetivo de oferecer critérios para a segmentação do discurso na LIBRAS em unidades gramaticais. Para isso, foram gravadas em estúdio conversas entre surdos adultos fluentes em LIBRAS, onde eram focalizados principalmente os rostos e o

²⁴ O termo fala-em-interação será mantido, mesmo que nossos dados não sejam produzidos em Língua Oral (LO), mas em LS, pois utilizamos o termo “fala” segundo o conceito compilado por Garcez e Ostermann (2002, p.262): “qualquer produção de elocuições em situação de interlocução”. No contexto investigado, as elocuições serão produzidas, basicamente, em dois códigos: LIBRAS – principalmente – e Língua Portuguesa, alternada ou simultaneamente, em alguns momentos.

espaço de sinalização dos falantes; estes dados foram analisados a partir da Análise da Conversa. Leite (2008) traz em sua tese um resumo de trabalhos anteriores que analisam a conversação em línguas de sinais. O estudo considerado como pioneiro por ele foi o de Baker (1977), sobre o gerenciamento de turnos na conversação em LS com a língua de sinais americana (ASL – *American Sign Language*). Ele também cita os trabalhos de McIlvenny (1991, 1995) que apresentam importantes considerações sobre os desafios de estudar línguas de sinais sob o olhar da AC e Coates e Sutton-Spence (2001) que analisam conversas de LS britânica entre um grupo de surdos masculino e um grupo feminino, objetivando analisar os efeitos da disposição espacial entre os interagentes surdos participantes. Todos esses trabalhos, entretanto, buscam, através da AC, analisar aspectos gramaticais e de organização de turnos em LS, mas não contemplam contextos interacionais institucionalizados, nem a fala-em-interação em processos de ensino e aprendizagem.

O presente trabalho, portanto, vêm ocupar um importante espaço nos estudos de aprendizagem de línguas por alunos surdos através de atividades em conjunto, utilizando a organização da fala-em-interação como abordagem metodológica capaz de permitir uma análise coerente e satisfatória dos dados gerados.

5.4 Outras considerações importantes²⁵

Criei esse capítulo para explicar melhor alguns fatos ocorridos durante o curso deste trabalho, que foram determinantes para o planejamento e o desenvolvimento dele, refletindo um pouco sobre o que aconteceu durante a caminhada. Por quais motivos trilhamos esse ou aquele caminho; aonde cada caminho nos levou; se fizemos acertadamente ou não nossas escolhas; o que poderia ter sido feito de outra maneira, e o que faríamos novamente, exatamente do mesmo jeito.

²⁵ Julguei necessário abrir um espaço no trabalho para fazer algumas considerações sobre as diferentes fases do desenvolvimento deste, suas dificuldades, alguns planos alterados, alguns caminhos trocados.

Inicialmente, nossa idéia era desenvolver uma seqüência de oficinas para a produção, pelos alunos, de blogs na internet. Infelizmente ela não pode ser concretizada porque o laboratório de informática da escola estava em situação precária: os computadores estavam em condições muito ruins de serem utilizados, e não havia aparelhos suficientes para os alunos e nem internet. Em outras visitas à escola para observação ou aplicação das oficinas, a estrutura da escola e a falta de materiais foi um dos motivos que dificultaram o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. A biblioteca da escola estava sempre fechada e também por isso não foi observado, durante todo o tempo de presença na escola, o manuseio pelos alunos de nenhum material que não fosse o livro didático, como dicionários, enciclopédias, literatura, literatura surda, e principalmente, não foi encontrado nenhum material desenvolvido especificamente para o ensino de Língua Portuguesa para Surdos.

Outro motivo que causou desmotivação de minha parte, em muitos momentos, foi o comportamento agitado dos alunos, que refletia a falta de motivação deles com a disciplina de Língua Portuguesa. Quando me reuni pela primeira vez com a coordenadora da escola e a professora titular de LP para escolhermos a turma para participar de meu projeto de pesquisa, no final do ano de 2007, o fator decisivo foi a compatibilidade entre os horários que eu tinha disponíveis para realizar essa tarefa (levando em conta as aulas de mestrado no programa de pós-graduação e o meu trabalho como professora em uma escola) e os horários curriculares de LP das turmas para aquele trimestre. A turma escolhida também não poderia ser da 8ª série, por exemplo, que no ano seguinte, ao ser promovida para o ensino médio, haveria grande troca de alunos, turno de aulas e conteúdos. Pareceu-nos por bem selecionarmos uma das turmas de 5ª série, que no ano seguinte estaria na 6ª série do ensino fundamental. Entre as duas turmas que a escola possuía, optei por aquela cujo horário era mais favorável para minha agenda, mesmo não sendo a vontade da coordenadora e da professora. O motivo era o seguinte: havia duas turmas de 5ª série que eu poderia escolher. A turma A²⁶ era uma turma “ótima de trabalhar”, segundo elas. Os alunos eram tranquilos, bem educados e muito inteligentes. A turma B, ao contrário, era uma turma mais problemática. Os alunos eram muito agitados, desorganizados e viviam brigando. Mas, segundo os horários em que turma A e turma B tinham aulas de LP, precisei optar pela turma B (devo confessar que minha curiosidade também me inclinou a isso).

²⁶ Denominação fictícia para fins de identificação.

Apesar de toda a “fama”, a turma B me recepcionou muito bem. Conversei bastante com eles, contei um pouco da minha vida e eles me contaram um pouco da deles, e assim, fomos nos conhecendo. A professora explicou a eles meu objetivo ali, que eu cursava mestrado, e teve que explicar a eles o que era isso. Eles também tiveram muita paciência comigo, me ensinando vários sinais, sinalizando mais lentamente para que eu pudesse entender, e explicando o que muitos deles significavam. Tudo isso me empolgou bastante. Mas havia chegado o momento da aplicação das oficinas didáticas.

Pesquisei materiais didáticos para esta série e encontrei outra dificuldade: os materiais didáticos desenvolvidos para este nível eram pensados para alunos mais jovens, com idade média de doze anos, porém, nossos alunos, ao início das observações, possuíam entre quatorze e dezessete anos, muitos já com uma vida mais adulta, como uma aluna que já possuía uma união estável com seu companheiro e um aluno que já trabalhara.

Preocupe-me, também, em não subestimá-los, levando atividades muito infantis, mas tentei adaptar os conteúdos a serem trabalhados com a idade deles, e com o emprego de algumas imagens relacionadas às orações utilizadas nos materiais (cf. anexo H). Seria redundante mencionar que não foram encontrados materiais didáticos que trabalhassem esses conteúdos voltados para a educação de surdos. O próprio livro didático utilizado pela escola, distribuído pelo Ministério da Educação, não está de acordo com a faixa etária dos alunos e nem está adaptado às necessidades educacionais desses educandos.

Depois da elaboração das atividades e colocando-as em prática, entendi todos os alertas da professora e coordenadora em relação à turma B. Os alunos eram muito agressivos entre si, se insultavam, falavam muitos palavrões, estavam sempre brigando. Demoravam muito para regressar à sala de aula depois do recreio, quando era a aula de Língua Portuguesa, e chegavam muito agitados. Também tinham dificuldades para trabalhos coletivos, pois eram muito desorganizados para formarem grupos, e alguns alunos não queriam trabalhar com determinados colegas. Sendo assim, demorava certo tempo para a aula começar, até que eles entrassem na sala de aula, se acomodassem e se acalmassem. Muitas vezes eles queriam continuar conversando com colegas sobre o que acontecera no recreio, confusões e fofocas entre os alunos da escola. Talvez a escola fosse o ambiente onde eles pudessem extravasar

suas emoções, já que era o único lugar onde todos dominavam sua língua e podiam entender o que estavam expressando.

É importante lembrar que o trabalho com concordância verbal foi sistemático e contextualizado no conjunto das oficinas, ao trabalharmos os modelos de cartas e construção do modelo de carta de reclamação, por exemplo, onde a questão verbal era sempre exercitada, apesar da descrição das oficinas dedicar apenas um encontro para este tópico especificamente.

Agora, depois de aplicação das aulas e da análise das gravações, ao refletir sobre minha prática como pesquisadora, penso que poderia ter elaborado outras atividades, tornando as aulas mais dinâmicas, utilizando jogos, por exemplo, para aproveitar toda a energia que eles tinham. Vejo que faltou motivação no grupo para a realização da produção textual. Talvez eles não tenham se motivado tanto porque não entenderam em que a melhoria da escola podia afetar suas vidas, ou porque a pessoa a quem a carta se dirigia fosse alguém totalmente inexistente na vida deles. Outro aspecto em que não obtive sucesso durante o período na escola foi o contato com pais ou responsáveis dos mesmos. Segundo a equipe docente, a maioria das famílias dos alunos era de situação econômica muito baixa, e tinham muita dificuldade para virem até a escola. Como são poucas as escolas públicas de ensino especial para surdos, alguns alunos vinham de cidades bem distantes, o que tornava a locomoção dos pais até a escola custosa financeiramente.

Coletados os dados iniciei o processo de transcrição e análise dos mesmos, meu primeiro olhar sobre os materiais coletados e as filmagens não me mostrou exatamente o que eu procurava. A interação entre os alunos durante a produção do texto parecia se resumir apenas em um aluno escrever e os demais “ditarem” a ele o que devia ser escrito, e este perguntava aos colegas ou a uma terceira pessoa demais dúvidas, principalmente quanto a escrita de algumas palavras. Mas, assistindo aos materiais pela segunda, terceira, décima vez, algumas sutilezas foram ficando mais evidentes para mim. Tentando “desviciar” meu olhar, as estratégias de construção coletiva foram surgindo a meus olhos, e os achados apareceram, conforme este trabalho apresentou.

Outro ponto sobre o qual me questionei foi a assistência prestada pela professora e por mim aos alunos durante a produção final do texto. Os alunos, nas produções, não ficaram à

esmo, sem nenhum apoio de uma “pessoa mais habilitada”. A professora e eu estávamos sempre disponíveis para auxiliá-los na produção das cartas. Entretanto, será que esta disponibilidade gerou contribuições a eles, já que a proposta era observar como ocorria a co-construção do conhecimento entre alunos? Hoje penso que sim, porém, nossa contribuição que neste dia quase se resumiu em sanar dúvidas sobre vocabulário em LP poderia ser substituída por outro material de consulta como dicionários, por exemplo, ausentes na sala de aula. De qualquer maneira, o objetivo da pesquisa levava em conta o contexto escolar onde os alunos estavam inseridos, ou seja, a presença da professora não poderia ser ignorada apenas por ser um trabalho realizado em grupo. A grande questão é: até onde o professor/a pode intervir nesse tipo de atividade? Até onde seu auxílio pode ser benéfico ou não? Como fornecer apoio ao aluno de maneira que o estimule a ser autônomo e independente? Acredito que a resposta a estes questionamentos esteja na própria teoria sociointeracionista: a partir do conceito da zona de desenvolvimento proximal o professor pode identificar aquilo que seu aluno já sabe e o que precisa aprender e com isso o grau de assistência que este necessita para possuir alguma competência específica, que servirá de indicativo para que ele seja independente no futuro. O professor precisa, portanto, saber aonde quer que seu aluno chegue e em que local desse caminho ele já se encontra para poder direcioná-lo. Esse processo de identificação deve ser específico e feito individualmente para cada aluno.

Ao analisar as produções escritas deles, outra questão já recorrente em meu cotidiano como docente veio à tona: a necessidade de adotar, como professora, uma visão mais positiva sobre o texto do aluno, valorizando o que ele já consegue fazer em detrimento ao que ele ainda não fez. Ser uma professora que apenas faz uma correção gramatical do texto do aluno, cortando e arrumando o mesmo conforme as escolhas que ela faria como produtora não me parece contribuir para o desenvolvimento do aluno como produtor e crítico de seus próprios textos. Mas uma visão mais positiva, incentivadora, que questiona e dialoga com esse texto dá ao aluno novas possibilidades de crescimento e desenvolvimento.

Outro aspecto que merece destaque é a grande parceria que foi construída por Hellen e Thomas. Apesar do comportamento agressivo observado nesta turma e já descrito, a dupla demonstrou durante todo o processo de produção do texto o respeito mútuo necessário para a realização de qualquer trabalho coletivo. As diferenças e as histórias de vida de cada um se

somaram e se complementaram. Hellen era a aluna mais jovem da sala, sempre estudara em escola de surdos e tinha dois irmãos igualmente surdos, o que lhe conferia um domínio e fluência em LS incríveis. Thomas era o aluno mais velho da sala, o mais calmo, e trazia experiências negativas de inclusão em escola regular mal-sucedida, além de ser o único surdo em sua família. Era, porém, engajado nas causas surdas e atuante desta comunidade. A união de ambos rendeu um belo material de análise a respeito do andamento coletivo, da soma de conhecimentos em LP de ambos para a escrita da carta. Tal escrita refletiu discursos existentes nesta sala de aula, como a importância da valorização das LS na escola de surdos, a aprendizagem e as interações entre surdos que ela proporciona. Também refletiu conhecimentos que surgiram durante o período de observação naquela turma. Devido à minha presença surgiram conversas entre professora e coordenadora com os alunos falando da importância dos estudos, de se esforçar para conseguir um bom futuro. Um certo dia a coordenadora contou aos alunos sobre minha vida acadêmica, que eu havia cursado uma universidade pública e era bolsista do curso de mestrado. Alguns trechos da carta que demonstram esses discursos me deixam feliz por ter mostrado a esses alunos que é possível escrevermos nossas próprias histórias de vida com esforço e dedicação.

Para escrever
Eu devo colocar
Os meus olhos nos teus olhos
E me ver e te ver
Com os meus olhos nos teus olhos.

Hermínio Sargentim

6. A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE ANDAIMENTO COLETIVO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

6.1 A escola

Fundada há mais de quarenta anos, a escola observada (que aqui trataremos somente como Escola, para preservar sua identidade) atendia, até o ano de 2007, alunos de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Porém, no ano de 2007, a escola foi impedida pela Secretaria de Educação de continuar oferecendo o ensino infantil devido a problemas burocráticos, deixando de atender a crianças surdas desde a estimulação precoce (de zero a dois anos), maternal (de dois a três anos), jardim A (de quatro a cinco anos) e jardim B (de cinco a seis anos). A Escola aguarda decisão para a volta destas classes, já que possui toda infra-estrutura e corpo docente especializado para atender a esses alunos que deixaram de receber atendimento.

Segundo os dados escolares do ano de 2007, a Escola conta com 23 (vinte e três) professores, 03 (três) funcionários e 104 (cento e quatro) alunos. As turmas de ensino fundamental comportam no máximo 08 (oito) alunos, e as do ensino médio, até 15 (quinze), condições essenciais para que o professor possa dar atenção e se comunicar adequadamente com cada aluno. O prédio da escola possui dois andares, é todo de tijolo à vista e fica ao lado de uma escola regular. Também há jardins, estacionamento para automóveis, uma casinha de bonecas, refeitório, quadra de esportes e playground. Acima da porta de cada sala há uma placa com o número da sala, um desenho com a representação desse número em LS, um desenho da soletração do nome da sala em LS (por exemplo, secretaria, banheiro, direção), e abaixo, em negrito, o nome da sala em LP (ver anexo B). Pelas paredes do térreo do prédio, há diversos murais fixados, e chama a atenção a grande quantidade de figuras impressas nele. Nos banheiros também há instruções de como usá-lo corretamente, em LS (ver anexos C e D).

Para avisar sobre o início e término de cada período a escola possui campanhas sonoras e luminárias, com lâmpadas vermelhas que piscam durante o alerta da campanha. Na entrada da escola, também há um telefone público adaptado para deficientes auditivos. Na quadra de esportes da escola, algumas vezes antes das aulas, professores e alunos se reúnem para fazerem um alongamento, principalmente dos braços e mãos, preparando-se para as horas de intensa interação em LS que terão pela frente.

6.2 Os alunos

A turma da 6ª série teve poucas mudanças desde a 5ª série. O aluno mais novo da 5ª, Bruno, não foi promovido para a 6ª série, e um aluno novo ingressou em 2007. A turma contava então com 06 (seis) alunos: Thomas, Emanuelle, Ernesto, Ricardo, Hellen e Wiliam²⁷.

Thomas, de dezessete anos, é o aluno que veio de outra escola, também uma escola especial, localizada em uma cidade vizinha. Relatou que, anteriormente, havia estudado em uma escola regular, experiência que, segundo ele, não foi positiva. Emanuelle, de dezesseis anos, é uma das alunas mais fluentes em LS, e apesar de morar em um município distante da escola, estuda ali desde a 2ª série do ensino fundamental. Ernesto, de dezessete anos, sempre estudou na escola, e é companheiro inseparável de Ricardo, também de dezessete anos. A conversa entre os dois gira em torno das expectativas que eles têm em completar a maioridade, e assim, conseguir uma carteira de habilitação como motoristas. Wiliam, de dezesseis anos, também sempre estudou na escola, possui grande fluência em LS, e é um dos alunos mais solícitos e participativos da aula. Hellen, de quatorze anos, é a mais nova e a mais inquieta aluna da sala de aula. Geralmente está envolvida em brigas e confusões, possui uma pequena porcentagem de audição e, assim como Ricardo e Emanuelle, mora em uma cidade distante da escola.

²⁷ Para preservar a identidade dos participantes foram utilizados nomes fictícios.

As aulas de LP observadas geralmente levavam um certo tempo para iniciarem, pois, como começavam logo após o período de recreio, os alunos chegavam à sala de aula aos poucos, depois que a professora já havia entrado. Também chegavam muito agitados, correndo, conversando muito ou brigando por algum desentendimento ocorrido durante o recreio, atrasando bastante o início das atividades propostas pela professora. Os únicos materiais que eles utilizavam em aula era o caderno e o livro de LP, intitulado “Novo Diálogo”, distribuído pelo MEC, e desenvolvido para alunos ouvintes, cuja LP é L1. Algumas vezes, a atividade em aula era ler e copiar os textos contidos no livro. A biblioteca da escola estava sempre fechada, e o laboratório de informática estava obsoleto, segundo relato de professora e alunos. Não foi observado o uso de dicionários de LP em aula, nem de alguma outra literatura específica para este alunado.

6.3 Elaborando a proposta didática

Objetivando a aplicação do projeto de Donato (1994) foi elaborada uma proposta didática utilizando um gênero textual, com objetivo de trabalhar com a turma observada um conteúdo da LP considerado como gerador de dificuldade para os aprendizes surdos de LP: a concordância verbal (CV) em Língua Portuguesa. Para isso, foi proposto a produção, em trios, de uma carta de pedido/reclamação à Secretaria da Educação ou órgão competente a respeito das condições atuais da escola em que estudam, como infra-estrutura, corpo docente etc.

A respeito dos gêneros textuais, Marcuschi diz: “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” e se caracterizam, essencialmente, mais por “suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais” (Marcuschi, 2002, p. 19 e 20). Ou seja, na identificação de gêneros textuais, sua função comunicativa é a característica principal que deve ser considerada, ainda que a forma também influencie.

Com a recomendação feita pelos PCNs do uso de gêneros textuais em sala de aula, surgem inúmeras possibilidades de prática pedagógica no horizonte do professor de línguas. Segundo Schneuwly e Dolz “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”, ou seja, o gênero não tem um fim em si mesmo, mas, além disso, é um instrumento. Qualquer trabalho de produção de linguagem em sala de aula se faz sobre os gêneros, pois eles constituem “o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material, necessário e inesgotável, para o ensino de textualidade”, ainda que indiretamente (Guimarães, 2006, p.51).

A escolha da carta de reclamação como gênero textual para este estudo se deu por esta se constituir um tipo textual pouco conhecido dos aprendizes, e por ela possibilitar, através do uso da língua escrita, o exercício de sua cidadania, expressando e desenvolvendo sua autonomia e agindo no mundo que estão inseridos. Portanto, escrever uma carta de reclamação sobre a escola onde estudam é agir sobre ela, fazer com o que pensam e querem para a escola seja conhecido e esta possa ser melhorada. Diferentemente de outros tipos de cartas e correspondências pessoais, normalmente dirigidas a pessoas próximas afetivamente ao remetente, as cartas de reclamação agem num contexto interacional não familiar e impessoal. A carta de reclamação é caracterizada pela exposição de um ou mais problemas:

Na verdade, o foco, o conteúdo informacional dessas cartas é uma reclamação, ou seja, o próprio ato de fala constitui o objeto de sentido. A reclamação, como ato e objeto, traduz uma informação que envolve a expressão de um estado psicológico, em geral de insatisfação, que fala de um prejuízo (material e por vezes moral) e que, segundo a teoria da polidez, representa um grau de ameaça à face do ouvinte, além do que exige a sua participação para a resolução do problema apontado (Wilson, 2001).

Por ser um ato ilocucional de natureza pragmática (pois ao reclamar se está dizendo e agindo), a reclamação está sujeita às situações comunicativas e ao contexto de interação estabelecido entre autor(es), no nosso caso os alunos de uma escola pública, e seu destinatário (pessoa responsável pela manutenção da mesma). O conhecimento de mundo do autor, o que ele sabe do que já foi dito sobre isso, o senso comum, os seus direitos e deverem em relação ao objeto de reclamação também influenciam diretamente na produção da carta de reclamação.

Como escrito anteriormente, o gênero textual em sala de aula proporciona o desenvolvimento de diversas habilidades lingüísticas nos alunos. A proposta didática deste projeto propõe, através de criação de cartas de reclamação, trabalhar o conhecimento sobre concordância verbal em Língua Portuguesa, que ocorre de maneira diferenciada do que em LIBRAS e outras LS.

Segundo Cegalla, “Concordância é o princípio sintático segundo o qual as palavras dependentes se harmonizam, nas suas flexões, com as palavras de que dependem” (Cegalla, 2005, p.438). Na Língua Portuguesa existem dois tipos de concordância, a concordância nominal e a concordância verbal (CV). A CV ocorre quando o verbo altera suas desinências para ajustar-se em pessoa e número ao sujeito, conforme regra geral (op. cit.). Exemplos em LP: Eu *cheguei*; tu *chegaste*; o aluno *chegou*. Há alguns casos especiais, como sujeito coletivo (A maioria dos estudantes *aplaudiu*); pronomes de tratamento (Vossa Excelência *pediu*); verbos impessoais (*havia sérios problemas*) etc, porém a regra geral é que o verbo concorde sempre com o sujeito na frase em número (singular ou plural) e na pessoa do discurso. A CV em Língua Portuguesa é considerada um gerador de dificuldades para alunos de outras línguas quando na L1 destes o processo de concordância verbal não é marcado ou ocorre de maneira distinta.

Há muitos estudos que buscam identificar como se dá a concordância verbal nas LS, e ao terem um primeiro contato com elas, muitas pessoas afirmam que esse fenômeno não ocorre. Porém, essa afirmação tem se mostrado um engano. 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. Elas citam trabalhos que defendem que a concordância nessas línguas se dá em nível de pontos no espaço, e este deve ser descrito como entidade mental e não lingüístico, como Lidell (1990, 1995) (Quadros e Karnopp, 2004). Já Rathmann e Mathur (2002) consideram que a concordância em LS deve ser incorporado ao léxico, “uma vez que há correspondência entre o ponto e o referente” (op. cit., p. 200). Elas apresentam uma lista de características das LS que justificam o reconhecimento da CV como elemento gramatical:

- as formas para primeira pessoa e não-primeira pessoa são diferentes;

- a presença de marcação de número nos verbos apresenta múltiplas formas em diferentes línguas de sinais;
- a existência de auxiliar em algumas línguas de sinais expressa a relação sujeito-verbo-objeto nas construções com verbos que não marcam concordância;
- a concordância verbal está presente com objetos diretos/indiretos animados. Assim, caracteriza-se a concordância em termos estruturais.

Para exemplificar como essa diferença entre a CV em LIBRAS e LP afetam a aquisição e desenvolvimento da LP na modalidade escrita por aprendizes surdos, extraí alguns exemplos do trabalho publicado por Silva (2001) intitulado *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. A autora analisou redações de oito alunos surdos entre 16 e 21 anos produzidas sem acompanhamento pedagógico em casa. Todos eram usuários de LIBRAS. Dos textos produzidos, em apenas três há concordância verbal adequada, e em cinco há inadequação quanto a concordância verbal em Língua Portuguesa. Alguns trechos destacados de diferentes textos podem servir como exemplo (Silva, 2001)²⁸:

- *Ser* estudante não sabe nada. *Fazer*²⁹ a palavra trocando tudo para coitado. *Ser* estudante foi acabar um ano de escola, depois foi passear na festa de discoteca. Acabando na festa até às 1hs às noites. (p. 72, Redação II).
- Eu e Ronildo *passearam* na rua de noite dia do sábado. Wanderson e Ronildo *fui* conhecer as garotas na pracinha. Nos *foram namorando* muito na festa do show. (p.78, Redação IV).
- A família *vamos viajam* em Entre Rios Minas Gerais, meu avô é bom, outro primo *vamos* brincar rua. (p. 82, Redação V).

Nos trechos acima, pode-se verificar que a concordância verbal em LP é um elemento que gera dificuldades na escrita do aprendiz surdo. O presente projeto não visa realizar um levantamento dos erros cometidos pelos alunos surdos, o que já foi feito em diversos estudos, mas sim propor um conjunto de oficinas que trabalhe essa questão de maneira adequada e que

²⁸ Grifo meu.

²⁹ Texto original: “Fezer a palavra trocando tudo para coitado”.

faça sentido para estes alunos, possibilitando que a utilização da concordância em LP, segundo a norma culta, seja conhecida e possa ser usada por eles.

6.4 Relato do conjunto de oficinas

Normalmente, antes das aulas, eu e a professora combinávamos as ações pedagógicas. Nos primeiros contatos com ela, apresentei-lhe meu projeto de dissertação e ela ficou muito interessada em lê-lo. Também disse que aproveitaria as oficinas para trabalhar os conteúdos concordância e gênero carta e, ao final das oficinas, usaria as produções dos alunos para avaliá-los. Às vezes mantínhamos contato por telefone, quando algum imprevisto ocorria e, durante as observações e prática da seqüência de oficinas, conseguimos desenvolver uma prazerosa parceria. A programação das oficinas compreendia inicialmente 04 encontros de 02 aulas com 50 minutos cada aula. Devido a algumas circunstâncias ocorridas durante o transcorrer das oficinas, algumas alterações foram necessárias, como o acréscimo de um encontro. A seguir, apresento as propostas aplicadas e uma descrição e análise das oficinas.

- **Oficina 1: Observando a escola**

O primeiro encontro “oficial” com a turma ocorreu no dia 25 de março de 2008. Digo oficial porque, conforme já relatado anteriormente, desde novembro do ano anterior eu já vinha visitando a escola e observando algumas aulas, para conhecer melhor os alunos e para que eles se acostumassem com minha presença. Também considerei relevante conhecê-los e conhecer as práticas de LP da escola para planejar melhor a proposta didática a ser aplicada, pois penso que o plano de aula deve ser elaborado levando em conta não apenas os conteúdos referentes àquela série escolar, mas as peculiaridades de cada grupo de alunos e suas características (necessidades, preferências de atividades, etc).

Nesta data, eu e a professora apresentamos aos alunos os objetivos de minha presença ali, como se desenvolveriam as aulas, as filmagens, etc. Também lhes mostrei a filmadora que passaria a me acompanhar durante o período de observações. Expliquei como ela funcionava

e fiz algumas gravações dos alunos sinalizando, mostrando-lhes em seguida para que entendessem como ela funcionava e para, aos poucos, se acostumarem com a presença dela nas aulas. Além das filmagens, em que os alunos apresentavam o seu próprio sinal³⁰, seu nome em LP “soletrado” através de datilologia, e explicavam onde moravam, quantos anos tinham, também foram tiradas algumas fotos deles, além de filmagem de partes da escola e dos momentos em que os alunos pediam que eu filmasse eles traduzindo algum texto de LP para LS.

Depois desse momento de primeiro contato com a câmera, iniciamos as atividades que havíamos planejado para a primeira oficina. O objetivo era fazer um passeio com os alunos e a professora pela escola, para observar quais são os pontos positivos e negativos dela, o que eles gostariam que fosse modificado. Essas observações deveriam ser anotadas pelos alunos, para, depois, ser discutido em sala de aula o que cada um observou e chegarmos a algumas conclusões.

Começamos pelo segundo andar, onde se localiza a sala de aula da 6ª série. Os alunos levaram cadernos e lápis para anotarem o que seria observado. A princípio alguns se dispersaram, como era esperado, mas a professora e eu conversávamos com eles para que observassem as coisas na escola que gostariam que fossem modificadas. Para minha surpresa, ao darmos a volta no primeiro andar, havia quatro cartazes de papel pardo feitos pela equipe pedagógica no início das aulas, com listas de coisas boas e ruins que a escola possui, elaboradas pelos alunos e equipe docente, incluindo metas para melhorar a escola neste ano. Todos foram, então, até os cartazes e começaram a copiar o que havia lá. Eu e a professora pedimos que eles não só copiassem, mas pensassem em outras coisas e também refletissem se concordam com essas metas ou não. A maioria das coisas “boas” da escola eram relativas ao relacionamento entre os alunos, as amigadas, e atividades de interação, como festas e passeios que a escola realizava. As coisas “ruins” tratavam, basicamente, da infra-estrutura da escola: falta de computadores mais modernos e o uso de internet, bolas, má conservação dos banheiros, e a falta de fluência de alguns professores (ver anexo E). Fiquei junto aos alunos,

³⁰ Em LIBRAS, cada pessoa possui um sinal próprio, como se fosse um nome que a caracterizasse em LS. Esse sinal é dado por um usuário de LIBRAS com algum contato com a pessoa, e normalmente faz referência a alguma característica dela. Ainda que essa característica mude com o passar do tempo (por exemplo, um corte de cabelo ou sinal na pele), o sinal da pessoa continuará o mesmo.

por vezes interagindo quando me solicitavam, outras vezes filmando a atividade e a escola. Nosso objetivo era, ainda nesta aula, voltar com os alunos à sala de aula e discutir com eles sobre as anotações feitas, mas não foi possível por uma questão de tempo.

▪ **Oficina 2: Analisando as observações da escola**

Nosso segundo encontro ocorreu no dia 1º de abril de 2008. Neste dia, os alunos estavam muito agitados devido a uma confusão ocorrida durante o recreio, e entraram em sala de aula discutindo muito. Levou algum tempo para eles se acalmarem e podermos começar a oficina de hoje. Depois das discussões, eles aproveitavam para fazer piadinhas uns com os outros e comigo e com a professora, a respeito do “dia da mentira”. Pedimos a eles que retomassem as anotações feitas durante o passeio nos corredores da escola, e contassem quais eram os pontos positivos e os pontos negativos observados. Ao comentarem o que foi observado, os alunos deram maior ênfase aos pontos negativos, reclamando, principalmente, dos problemas de relacionamento entre os alunos, pois o que mais lhes incomoda, segundo eles, é a fofoca³¹.

Enquanto os alunos iam sinalizando para a professora aquilo que consideravam como pontos positivos e negativos da escola, ela ia anotando no quadro em duas colunas, uma para os positivos e outra para os negativos. A professora e eu também fazíamos perguntas a eles sobre alguns aspectos, e eles iam concordando ou não em acrescentar nossas sugestões às listas do quadro. A seguir encontram-se representadas as colunas.

31 Ao se referirem sobre esse assunto, intercalavam dois sinais para designar “fofoca”, e eu fiquei intrigada para saber a diferença entre os dois sinais. Perguntei ao aluno Wiliam, o que sempre me socorria, se os dois sinais eram iguais e ele afirmou que sim, mas foi perguntando a outros colegas, e eles tentavam me explicar mas eu não entendia. A professora também não conhecia esse segundo sinal usado para “fofoca”, e então um aluno foi até a sala de aula ao lado, onde estava o professor Marcus, que também é um experiente tradutor e intérprete em LIBRAS e ele veio até a nossa sala para explicar a diferença entre os dois sinais. Segundo ele, o primeiro e mais comum é usado para “fofoca” no sentido de comentar com outros sobre a vida de alguém, falar de uma pessoa; o segundo sinal se referia mais ao sentido de calúnia, quando se fala uma mentira sobre outra pessoa, algo que não seja verdadeiro.

<i>Aspectos positivos</i>	<i>Aspectos negativos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • limite • amizade • união • paz • educação (parabéns) • parar com fofocas, fim 	<ul style="list-style-type: none"> • fofoca • comportamento ruim • pessoas brabas, tristes • falta de educação e respeito • falta de professores • falta de maturidade • muitas brincadeiras e gritos na sala de aula • computadores quebrados e ruins, sem internet – trocar os computadores por novos • discussões e brigas é muito feio • palavrão • falta webcam

Figura 4. Quadro Aspectos positivos e negativos da escola.

Como pode-se observar ao fazermos a lista, houve maior número de aspectos negativos, incluindo aspectos de comportamento (fofoca, gritos na sala de aula, falta de respeito) e de infra-estrutura (computadores e *webcam*, muito utilizadas na interação via internet entre comunidade surda, por possibilitar a comunicação em LS à distância).

Também perguntamos a eles se sabiam qual era o nosso objetivo em fazer estas listas, e relembramos o nosso objetivo com as oficinas: produção de uma carta de reclamação sobre a escola, reivindicando melhorias nela. O próximo passo foi o da identificação de cartas de reclamação, entre outros tipos de cartas. Levei, então, algumas folhas com modelos diferentes de cartas, pesquisadas e/ou criadas por mim, que continham uma carta de reclamação, uma carta de amor, uma carta de pêsames, uma carta de boa sorte e uma de parabenização (ver anexo F). Preocupe-me em utilizar termos que fossem facilmente entendidos pelos alunos. Distribuímos, então, as cópias das cartas para os alunos e pedimos que eles identificassem cada carta segundo as nomenclaturas dispostas, aleatoriamente, no quadro da sala de aula. As nomenclaturas eram as seguintes:

- Carta de reclamação
- Carta de amor

- Carta de pêsames (tristeza)
- Carta de boa sorte
- Carta de parabéns

Os alunos tiveram um tempo para ler as cartas e identificá-las, e alguns alunos pediam a mim e a professora para que os ajudassem a entender alguma palavra. Em seguida, cada um era convidado a indicar qual o tipo de cada carta, e todos relacionaram-nas corretamente. Agora, que já fora entendido que uma carta pode ser escrita para vários fins, nos concentramos na carta de reclamação. Elaboramos, então, uma situação hipotética e contamos aos alunos. Como as câmeras usadas para registrar as oficinas eram muito visadas por eles, criamos uma situação onde uma pessoa, depois de comprar uma câmera filmadora nova em uma loja, ao chegar em casa percebe que a câmera não funciona, está quebrada. Perguntamos aos alunos: o que vocês acham que devemos fazer? Thomas disse que já havia acontecido isso com ele, uma vez ele comprara um tênis e quando chegou em casa viu que ele tinha um defeito, então ele voltou à loja e trocou por outro tênis. Explicamos então que a situação era como a de vivida por Thomas, mas nós escreveríamos uma carta para pedir a substituição da câmera estragada.

Cada parte da carta foi construída com a ajuda dos alunos, no quadro da sala de aula (ver anexo G). Pedimos que eles observassem, nos modelos distribuídos anteriormente, o que uma carta continha, e a medida que eles iam observando e comentando, íamos escrevendo (local, data, etc...). Depois identificamos cada estrutura da carta, os alunos leram e copiaram-na em seus cadernos.

- **Oficina 3: Trabalhando com os verbos**

O objetivo desta oficina era trabalhar a concordância verbal de alguns verbos em Língua Portuguesa que provavelmente seriam utilizados pelos alunos na produção de carta proposta. Para este trabalho, elaborei uma folha com ilustrações e frases com relação aos verbos. Também procurei utilizar frases simples, mas que, comparadas, mostrassem as flexões dos verbos em número e pessoa (ver anexo H). Os verbos utilizados foram: ser, ter, estar, precisar e querer. Mais uma vez, os alunos voltaram muito agitados do recreio, e foi difícil

explicar a eles o conteúdo da folha, e os exercícios propostos nela, pois conversavam muito entre eles e estavam alheios a qualquer tentativa nossa de comunicação. Com a nossa insistência, depois de conversarem e interagirem um pouco, foi possível explicar a eles, indo individualmente nas classes, que os verbos, ao serem flexionados, em Língua Portuguesa, ficavam “diferentes”, que em LS eu poderia dizer aquelas frases usando o mesmo sinal do verbo para todas elas, mas em LP a “palavra” mudava. Fomos pedindo a eles que fossem completando e elaborando outras frases, observando as tabelas com os verbos na folha. O foco maior foi dado nas pessoas mais utilizadas no gênero carta: 1ª pessoa do singular e plural e 3ª pessoa do singular. Dessa maneira, a atividade foi realizada individualmente, com acompanhamento meu e da professora indo em cada carteira dos alunos. Eu, pessoalmente, fiquei mais envolvida durante essa atividade com a aluna Hellen, que pareceu bem interessada em construir as frases, e fazia bastante perguntas sobre as formas dos verbos. Eu a instruí a procurar na lista de verbo das folhas as flexões deles, que isso poderia ajudá-la, mas também havia a necessidade da aluna de certificar-se constantemente se as frases estavam “certas”.

- **Oficina 4: Produzindo uma carta de reclamação**

Foi proposto aos alunos reunirem-se em trios e juntos, construir uma carta de reclamação/pedido à Secretaria de Educação ou outro órgão competente, para relatar suas opiniões sobre a escola e o que gostariam que fosse mudado nela, utilizando as anotações que haviam feito anteriormente. As produções foram filmadas pela pesquisadora e os trechos mais relevantes foram transcritos e analisados. Cinco alunos estiveram presentes em aula, e os dois grupos que produziram cartas foram: Emanuelle, Thomas e Hellen (Grupo 1) e Ricardo e Ernesto (Grupo 2). Seguindo o modelo de Donato (1994), apenas um dos grupos formados neste dia foi filmado para ser posteriormente analisado. Devido às observações anteriores, às participações em sala de aula e nas atividades, o grupo selecionado para ser filmado foi o Grupo 1. O capítulo seguinte traz uma análise detalhada desta oficina, com passo-a-passo da elaboração desta atividade e o que ocorreu neste dia.

Você precisa ser surdo para entender!
Como é ser surdo e sozinho
em companhia dos que podem ouvir
e você somente tenta adivinhar
pois não há ninguém lá com uma mão ajudadora
enquanto você tenta acompanhar
as palavras e a música?

Você precisa ser surdo para entender!
Como é estar na estrada da vida
encontrar com um estranho que abre a sua boca
e fala alto uma frase a passos rápidos
e você não pode entendê-lo e olhar seu rosto
porque é difícil
e você não o acompanha?

Você precisa ser surdo para entender!
Como é compreender alguns dados ligeiros
que descrevem a cena
e fazem você sorrir
e sentir-se sereno com
a "palavra falada" de mão em movimento
que torna você parte deste mundo tão amplo?

(Willerd e Madsen)

7. ANÁLISE DAS INTERAÇÕES ENTRE OS APRENDIZES: COMO OCORRE A CO-CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO?

Após a coleta de dados durante os dias de observação e aplicação das oficinas, alguns dados que nos apresentam pistas de como se dá a co-construção de aprendizagem entre os alunos durante as aulas de LP foram selecionados e serão analisados nesta seção. Estes dados consistem em anotações das observações realizadas pela pesquisadora, filmagens em vídeo (DVD), transcrições de segmentos interacionais destas filmagens, e produções escritas dos alunos.

A professora, no início da aula, propôs aos alunos que eles se reunissem em dois grupos para a produção em conjunto das cartas. Faz-se necessário dizer que, em todas as oficinas, era sempre difícil organizar os alunos e chamar a atenção deles para as atividades. A maior resistência, entretanto, ocorria com as atividades de produções escritas. Gesueli (2006) em seu trabalho intitulado “A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos” observa que esta atitude não é isolada, e se justifica pelo sentimento de fracasso que acompanha a vida escolar desses alunos:

Nossa experiência tem mostrado que os surdos, em geral, mostram-se muito resistentes às atividades de produção escrita, fato decorrente dos fracassos vivenciados no ambiente escolar (Gesueli, 2006, p.45).

Dando prosseguimento à atividade, a professora dividiu o quadro negro em três partes: na primeira, colocou a proposta de trabalho, na segunda parte, fez um modelo de cabeçalho da carta para eles copiarem, sem nenhuma construção conjunta, e na terceira algumas sugestões do que poderia ser melhorado. As três colunas ficaram assim (conforme quadro a seguir):

<p>Hoje: trabalho: fazer uma carta para a Secretária de Educação, fazendo um pedido sobre o que a 6ª série gostaria que melhorasse.</p>	<p>Esteio, 22 de abril de 2008. Senhora Secretária de Educação do RS, Nós da 6ª série vimos pedir...</p>	<p>O que precisa melhorar? - Professor de LS - Ensino Infantil - Ensino Noturno - Bar na escola</p>
---	--	---

Figura 5. Quadro Reprodução das orientações da professora.

Depois de passar essas informações no quadro, a professora explicou a eles, em LS, o que estava escrito e o que eles deveriam fazer. Ao explicar o que poderia ser solicitado para que a escola melhorasse, conforme a coluna 3, os alunos conversaram sobre a importância da LS, e a professora lembrou do papel da escola especial, adaptada para os alunos surdos, e a diferença de uma escola inclusiva. Thomas, então, explicou que estudou algum tempo em uma escola regular, e a professora o convidou a ir à frente contar aos alunos sobre essa experiência, e ele começou a contar, em LS, o que acontecia, como ele não entendia os professores e os professores não o entendiam, como ele tentava conversar com eles mas a comunicação era muito difícil. O discurso de Thomas mostrou como estar em contato com outros surdos foi importante para o desenvolvimento cognitivo dele, além de poder interagir e se relacionar melhor, o que ficou depois expresso na produção de carta deste grupo.

A turma que neste dia contava com cinco alunos presentes em sala de aula (William havia faltado), se reuniu em dois grupos: Emanuelle, Thomas e Hellen (Grupo 1); Ricardo e Ernesto (Grupo 2). Neste trabalho, nossa análise será focalizada no primeiro grupo citado, devido a seu engajamento e a outros fatores já observados anteriormente, como o interesse nas atividades escolares, disposição para realizar as tarefas solicitadas e uma certa “harmonia” entre participantes do grupo. A seguir apresento a transcrição³² da carta³³ produzida pelo Grupo 1:

³² 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.

³³ Para facilitar a análise do texto da carta, as linhas do mesmo foram organizadas em alíneas alfabéticas, já que as seqüências conversacionais serão numeradas.

a. ESTEIO, 22 De ABRIL De 2008.

b. SENHORA SECRETÁRIA DE

c. EDUCAÇÃO .DO .RS,

d. NÓS DA 6ª SERIE VIMOS

e. PEDIR

f. EU QUERO LS ~~QUERO~~ .APR.OV.E.I.TA. PORQUE

g. C.ONT.A.TO. Surdos LS PORQUE TODOS

h. PESSOAS AJUDAR TODAS A.P.RE.N.DER

i. D.E.S.ENVO.LVE.R PALAVRA PORTUGUÊS

j. siná. Entender Aprender coisas

k. Palavra eu .verdade completa ~~Intelig~~

l. Inteligente famoso todo Ajuda

m. Sempre eu PorQue eu Quer ajuda

n. eu quer mulhores todos Palavra.

o. Já faculdade eu Quer feliz.

p. eu quero escolar aprender

q. eu ajudar Todos futuros .

r. Faculdade Também Formatura

s. tua ganhar ganha Igual

t. E.E.E. XXXXXX Iguais bom

u. feliz

Figura 6. Carta produzida pelo Grupo 1.

Durante a produção do texto, os alunos do Grupo 1 sentaram-se próximos. Hellen estava em uma carteira própria, de frente para Emanuelle e Thomas, que dividiam a mesma carteira (sentando-se um em frente ao outro), e os dois de lado para Hellen (conforme ilustrado na Figura 7, a seguir). Duas câmeras filmadoras (c1 e c2) foram posicionadas em direção aos participantes do grupo com o objetivo de registrarem com maior eficiência as interações entre eles:

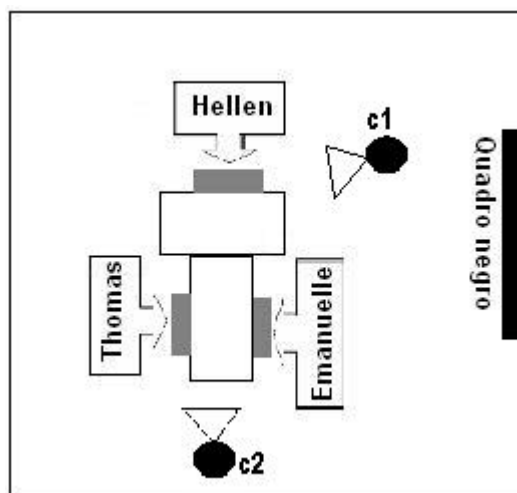


Figura 7. Configuração espacial dos alunos do Grupo 1

Hellen se encarregou de escrever o texto que seria produzido, copiando as instruções dadas pela professora e sendo a primeira a chamar seus colegas para a produção do texto. Também é de Hellen a letra de toda a carta, exceto a assinatura de Emanuelle no final da produção. Algumas vezes, conversas paralelas aconteciam com o outro grupo, e em alguns momentos a professora teve que intervir, solicitando que eles se voltassem para a realização da tarefa. Hellen, então, se voltava para Thomas, e Emanuelle parecia desinteressada em realizar a tarefa, ficando a maior parte do tempo sem participar da produção do texto. Hellen e Thomas também não solicitaram a sua atenção em nenhum momento, nem a autorização ou confirmação dela sobre nenhuma construção textual, exceto quando tinham dúvidas a respeito de algum vocábulo em LP. Emanuelle permaneceu grande parte do tempo da realização da tarefa manipulando um aparelho de telefone celular.

Para nossa análise, serão utilizadas a transcrição do texto produzido pelos alunos do Grupo 1, e transcrições das gravações em vídeo do momento em que o texto era produzido. Para facilitar nossa análise, as linhas das seqüências conversacionais foram numeradas e as linhas do texto produzido foram organizadas em alíneas alfabéticas³⁴.

³⁴ Assim, quando nos referirmos, por exemplo, à 1.5 se tratará à linha 5 da seqüência conversacional; 1.b se referirá ao texto.

7.1 O texto produzido

O “cabeçalho” do texto, contendo cidade, data e destinatária da carta (l.a-e) 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.f) 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 nosso conjunto de oficinas 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 considerados por não se tratar de uma produção genuína dos alunos observados (no que se trata das linhas a-e do texto analisado).

Uma das hipóteses da falta de conexão entre o cabeçalho e o restante do texto pode ser a utilização de termos muito distantes da realidade dos alunos, como “vimos pedir” (l. d-e), desconhecido e 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 proposta 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.

Um aspecto importante a ser verificado na produção dos alunos é a concordância verbal em LP, também trabalhada nas oficinas durante nossa proposta didática. No Texto 1 verificamos a flexão ou concordância de apenas um verbo, “quero”, ocorrida duas vezes (l. f e o). No entanto, o mesmo verbo é flexionado na 3ª pessoa do singular – quer – em orações em 1ª pessoa do singular, “eu quer”, em três ocasiões (linhas l. m, n), 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 nas oficinas, 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 nas oficinas
Aproveitar [1] (f)	Ser
Ajudar [4] (h, k, l, p)	Ter
Aprender [3] (8, 10, 15)	Precisar
Desenvolver [1] (i)	Estar
Entender [1] (j)	Querer
Querer [5] (f, l, m, n, o)	
Ganhar [1] (r)	

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 no conjunto de oficinas, “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, 2004). 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 E, e utilizados pelos alunos na primeira oficina, 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.

Da mesma forma como devem ser as aulas de línguas para alunos ouvintes, a oferta de materiais escritos que despertem curiosidade no aprendiz/leitor é fundamental.

No caso da criança surda, o trabalho com a escrita será fundamentado no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual – cabendo do professor incentivar o contato com materiais escritos para que ele venha a sentir necessidade do ler e do escrever (Gesueli, 2006, p.40).

7.2 “Eu quero LS”

Ainda a respeito do verbo “querer”, na l. f da Figura 1 observamos a frase “eu quero LS quero”, onde a primeira oração “eu quero” está escrita em letras menores que o restante da frase, e deslocada às margens do texto, e o segundo “quero” está rabiscado. Ao compararmos a gravação em vídeo e o texto produzido por Hellen e Thomas, observamos que o processo de produção da carta funciona basicamente assim: primeiramente, Thomas sinaliza em LIBRAS

para Hellen, que, em seguida, escreve o que foi ditado por Thomas, processo este que demonstra a interferência da LS no texto escrito, inclusive a ausência de concordância verbal, como observamos no decorrer do texto. Entretanto, essa escrita não é direta, “automática”, mas Hellen demonstra, em alguns momentos, ter noção desta interferência, e também o entendimento que o texto deve ser produzido em outro código lingüístico, que possui suas próprias regras, como modalidade escrita da LP. Para analisarmos como essa consciência de Hellen é manifestada durante o processo de produção da carta, observaremos primeiro a seqüência de interação 1. A professora havia solicitado ao grupo que parassem de conversar sobre outros assuntos e iniciassem a tarefa de produção do texto imediatamente, visto que a hora avançava. Hellen, então, copiou do quadro negro o cabeçalho da carta, enquanto Thomas e Emanuelle conversavam, esperando que a colega terminasse de copiar. Observamos na gravação que, ao terminar de copiar, Hellen continua olhando para o quadro negro, provavelmente lendo a terceira coluna dele, com as sugestões de solicitações da carta, conforme Quadro 1³⁵ (O que precisa melhorar? Professor de LS, Ensino Infantil, Ensino Noturno, Bar na escola). Em seguida, ela se dirige a Thomas, e inicia a interação seguinte:

Seqüência 1 – Início da produção do texto

01	Hellen:	EU, POR EXEMPLO, EU QUERO LS (xxx) EU QUERO LS
02	Thomas:	OK, SIM, PORQUE APROVEITA QUER CONTATO PORQUE
03	Hellen:	ENTENDI (começa a escrever imediatamente)
04	Thomas	(ao ver Hellen copiar, pára de sinalizar e espera que ela volte a dar atenção a ele) L-S-QUERO
05		
06	Hellen	(olha para Thomas e escreve)
07	Emanuelle:	(toca o braço de Thomas e chama a atenção dele)

Na seqüência acima, Hellen ao ler as sugestões dadas pela professora no quadro negro (Professor de LS, Ensino Infantil, Ensino Noturno, Bar na escola...) se identifica com o primeiro item e apresenta a proposta para Thomas, conforme a l. 01. Na l.02, Thomas concorda com a sugestão da colega, e complementa a frase. Hellen sinaliza que entendeu a mensagem, e começa a escrever a carta, a partir do que é ditado por Thomas. Na l. 05 constatamos que é dele a construção do enunciado “LS quero”, perfeitamente gramatical em LIBRAS. Hellen escreve no texto exatamente o que foi ditado por ele, sem analisar se era

³⁵ Cf. p.66, 3ª coluna do Quadro 1.

gramatical em LP. Porém, na seqüência 2, transcrita abaixo, Hellen se dá conta da necessidade de uma adaptação para a LP, e decide modificar a sentença.

Seqüência 2 – EU QUERO LS

01	Thomas:	(está sinalizando para Hellen, que está redigindo o texto)
02		PORQUE CONTATO
03	Hellen:	CONTATO? (abana com a cabeça e não escreve, demonstrando
04		que desconhece a forma escrita daquele sinal. Ela volta-se para
05		trás, em direção à professora, que está atendendo a outro grupo de
06		alunos.)
07	Thomas:	CONTATO (#) CONTATO
08	Hellen:	(olha para Thomas, faz expressão de dúvida e chama a
09		professora, puxando-a pelo braço.)
10	Professora:	(vai até Hellen e olha para ela).
11	Hellen:	CONTATO?
12	Professora:	C-O-N-T-A-T-O.
13	Hellen:	(copia letra por letra sinalizada pela professora, muitas vezes nem
14		sendo necessário olhar para o caderno, onde escreve).
15	Thomas:	(durante a interação entre a Hellen e a Professora, ele se distrai
16		com o celular de Emanuelle).
17	Hellen:	(ao terminar de escrever a palavra digitada pela Professora, se
18		volta para Thomas).
19	Professora:	(vai para outra parte da sala de aula).
20	Hellen:	(chama a atenção de Thomas, batendo na carteira).
21	Thomas:	(olhando para o celular) ESPERE
22	Hellen:	(demonstra impaciência, e então volta a ler o texto, demonstrando
23		estranhamento). EU QUERO.
24	Thomas:	(deposita o celular em cima da mesa, e volta a olhar para Hellen).
25	Hellen:	(aponta para o texto, mostrando-o para Thomas, com expressão
26		de dúvidas).
27	Thomas:	(olha para o texto e para Hellen). PORQUE
28	Hellen:	OLHA <u>EU</u> QUERO (olha para Thomas, pensativa.) (0.7) (#) (.)
29		(Hellen redige alguma coisa e depois rabisca o texto) ³⁶ .

Na seqüência 2, descrita acima, Hellen, ao reler o texto que estavam produzindo (l.15) sente um certo estranhamento na frase que estava sendo construída “LS quero”, e, em leitura silenciosa (sinalizando em LS para si mesma), repete “eu quero”. Na l. 18 ela compartilha sua incerteza com Thomas, que nada responde, e os dois ficam pensativos por sete segundos, pausa considerada altamente significativa, até que Hellen, por conta própria, decide alterar a frase, deslocando o verbo “quero” para a posição anterior ao objeto “LS”, acrescentando o

³⁶ Pode-se acompanhar que neste momento ela faz as alterações da l.6 do Texto 1.

sujeito “eu” e descartando o segundo “quero” que havia posterior ao objeto. A frase, que antes era “LS Quero”, agramatical em LP padrão, agora é adaptada às regras desta última língua, passando a ser “Eu quero LS”.

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. Tal prática foi recorrente neste período, assim como em observações em aulas de outras escolas especiais (Dagostim, 2005). Uma demonstração da prática pode ser observada na linha 02 da segunda seqüência, 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” (1.6), “aprender”(1.8), “desenvolver” (1.9), estas duas últimas, verbos no infinitivo. Sendo assim, a não flexão desses dois últimos verbos pode ser explicada pela tradução LIBRAS/LP feita por quem ofereceu a ajuda, o que pode ter influenciado os aprendizes no restante do texto, ao manter os demais verbos no infinitivo. Todos esses vocábulos referidos foram transcritos por Hellen com letras maiúsculas e separadas com pontos entre algumas delas. Talvez essa pontuação represente a pausa entre as letras ditadas pela professora.

Na seqüência 3, apresentada a seguir, observamos que nem tudo o que é ditado por Thomas para Hellen é aceito e escrito no texto por ela, contrariamente ao que julgamos no início das análises. Observando mais atentamente a produção do texto, comparando com a interação dos participantes, verificamos que Hellen faz uma seleção do que é ditado pelo colega, e que, muitas vezes, ela espera receber toda a mensagem ditada por ele, para depois, então, traduzi-las para LP.

Seqüência 3 – Ditado de Thomas para Hellen

01	Thomas	(puxa a folha que está diante de Hellen, chamando a atenção dela)
02	Hellen:	(volta-se a Thomas. Olha a carta e começa a ler, sinalizando o
03		que já foi escrito para ele) LER (aponta o dedo para um ponto do
04		texto) EU QUERER LS (aponta novamente para o texto) ³⁷
05		APROVEITAR PORQUE CONTATO (olha para Thomas) ³⁸
06	Thomas:	SURDO CONTATO
07	Hellen:	(olha para Thomas e escreve)
08	Thomas:	(espera Hellen terminar de copiar)
19	Hellen:	(para de escrever e olha para Thomas)
10	Thomas:	SURDO LS CONTATO
11	Hellen:	(olhando para o texto) JÁ já (aponta para um ponto do texto)
12	Thomas:	CONTATO SURDO LS
13	Hellen:	(escreve)
14	Thomas:	CERTO. L-I-B-R-A-S

³⁷ Provavelmente convidando Thomas a acompanhar a leitura do texto com ela.

³⁸ Provavelmente para que ele continue a “ditar” e concluir a frase que estava formulando.

15	Hellen:	(xxx)
16	Thomas:	CERTO. LS APROVEITAR PORQUE
17	Hellen:	(olha para o texto e depois para Thomas) PORQUE (escreve e
18		depois olha para Thomas)
19	Thomas:	CERTO. PORQUE DESENVOLVER
20	Hellen:	(escreve)
21	Thomas:	PESSOAS
22	Hellen:	(escreve)
23	Thomas:	PESSOAS TODOS+
24	Hellen:	(escreve) CONTINUAR
25	Thomas:	PESSOA CERTO TODOS CERTO AJUDAR
26	Hellen:	ESPERA (escreve e aponta para um ponto do texto, lê e sinaliza
27		para si mesma) PESSOA AJUDAR (une as mãos e olha para
28		Thomas)
29	Thomas:	AJUDAR NÓS APRENDER
30	Hellen:	CALMA (e continua olhando para ele)
31	Thomas:	APRENDER
32	Hellen:	NÓS
33	Thomas:	CERTO CONTINUA VOCÊ CERTO. AJUDAR TODOS
34		AJUDAR (inicia o sinal)
35	Hellen:	(escreve e olha para Thomas)
36	Thomas:	(completa o sinal)
37	Hellen:	(escreve)
38	Thomas:	AJUDAR NÓS APRENDER
39	Hellen:	APRENDER <i>aprender</i> (se vira para trás, procurando ajuda; vira-
40		se para a pesquisadora, que está atrás dela, mas esta não a vê; se
41		dirige então para a professora, que está perto do quadro, à sua
42		esquerda). APRENDER DOIS ³⁹
43	Pesquisadora:	(se aproxima de Hellen) APRENDER? <i>aprender</i>
44	Hellen:	APRENDER
45	Pesquisadora:	A-P-R-E-N-D-E-R
46	Hellen:	(copia e volta-se para Thomas)
47	Pesquisadora:	(se afasta)
48	Thomas:	(está conversando com Emanuelle sobre outro assunto)
49	Hellen:	(chama Thomas, mas acaba participando também da conversa,
50		observando o que Thomas e Emanuelle conversam.)
51	Thomas:	(risos)
52	Hellen:	(risos)
53	Emanuelle:	(risos)
54	Thomas:	(risos) (.) CONTINUA. APRENDER DESENVOLVER
55	Hellen:	(volta-se novamente para a pesquisadora) DESENVOLVER +++
56		(volta-se para a professora, que está atrás de si, puxa a manga da
57		camisa da professora).
58	Professora:	(se aproxima de Hellen, permanecendo atrás dela)

³⁹ Quando Hellen se vira para a professora, vê a segunda câmera posicionada, e sinaliza: DOIS

59	Hellen:	DESENVOLVER
60	Thomas:	(está de cabeça baixa, sinalizando para si próprio)
61		DESENVOLVER APRENDER DESENVOLVER ⁴⁰
62	Professora:	DESENVOLVER. D-E-S-E-N-V-O-L-V-E-R
63	Hellen:	(copia o que a professora está sinalizando, sem olhar para o
64		papel).
65	Thomas:	(aponta para a folha, chamando a atenção de Hellen, que está
66		escrevendo fora da linha).
67	Hellen:	(risos; volta-se para a folha, e depois de escrever, volta-se para
68		Thomas) DESENVOLVER
69	Thomas:	DESENVOLVER PALAVRA (e fica pensativo)
70	Hellen:	DESENVOLVER PALAVRA
71	Thomas:	PALAVRA++ PORTUGUÊS PALAVRA++

Na seqüência acima, Hellen e Thomas continuam interagindo sem a participação de Emanuelle. Algumas vezes ela interagia com o grupo, como na linha 7 da Seqüência 1, porém sua intervenção era para falar sobre outros assuntos, chamar a atenção para o telefone celular que carregava, ou para conversar sobre outros jovens. Nessas vezes, Thomas e Hellen acabavam se envolvendo na conversa com Emanuelle e deixando a atividade proposta de lado (como nas linhas 48 a 53 da Seqüência 3). Para que retornassem à atividade, algumas vezes a professora ou a pesquisadora chamavam a atenção deles, ou o convite de retorno partia dos próprios integrantes, como ocorre nas l.1 e 54 da interação anterior.

Em nenhum momento Thomas ou Hellen produziram independentes um do outro o texto, sempre houve a participação ou aceitação do outro. Por diversas vezes, um esperava que o outro terminasse a conversa com Emanuelle ou outra pessoa para, juntos, voltarem à atividade. Na l.1, Thomas chama a atenção de Hellen para que esta, que estava dispersa observando a interação de Emanuelle com integrantes do outro grupo (como se estivesse “ouvindo a conversa dos outros”, como dizemos nós ouvintes), volte para a tarefa solicitada. Ela prontamente volta-se para Thomas, e começa a ler para ele, sinalizando o texto, aquilo que já fora escrito até aquele momento. Ela também aponta para Thomas o trecho do texto que está sendo lido, possibilitando que ele acompanhe, e assim possa revisar ou alterar alguma coisa. Quando termina de ler a frase, ela faz uma pausa e olha para seu colega,

⁴⁰ Ao que nos parece, ao sinalizar para si mesmo, Thomas está procurando a palavra correspondente em português para “desenvolver”, ou “desenvolvimento”.

passando o turno para ele. Thomas então segue ditando as palavras a serem escritas através de sinais e datilologia, sinalizando e parando, à medida que Hellen escreve o texto a ser ditado.

No entanto, em nenhum momento reivindicaram a participação de Emanuelle, nem reclamaram de sua abstenção na atividade, o que nos surpreendeu um pouco, já que, em muitos momentos observados por nós nas aulas de LP, esta era uma das alunas mais interessadas em realizar as tarefas solicitadas pela professora.

7.3 Negociação na co-construção

Grande parte da co-construção da tarefa realizada, neste caso, a produção de texto em L2, se deu através de uma negociação que consistia em ambos aceitarem ou não o que estava sendo proposto pelo colega. Aqui, o termo negociação é utilizado para expressar as propostas apresentadas, aceitação e não aceitação dessas propostas na interação entre os participantes para realizar a tarefa solicitada. Thomas apresentava suas propostas em língua de sinais, ditando para Hellen o que devia ser escrito, e esta, por sua vez, aceitava (escrevendo) ou não aceitava (não escrevendo) o que estava sendo proposto. Na Tabela 2, elaborada para demonstrar melhor a negociação entre eles, podemos observar que Hellen também propunha alterações e correções do texto:

<i>Negociação</i>	<i>Segmentos conversacionais</i>	<i>Produtor do enunciado</i>
<i>Seqüência 1</i>		
Apresentação	▪ EU, POR EXEMPLO, EU QUERO LS (xxx) EU QUERO LS	Hellen
Aceitação	▪ OK, SIM	Thomas
Apresentação	▪ PORQUE APROVEITA QUER CONTATO PORQUE	Thomas
Aceitação	ENTENDI	Hellen
<i>Seqüência 2</i>		
Apresentação	▪ OLHA EU QUERO	Hellen
Aceitação	-----	Thomas
Apresentação	▪ PORQUE CONTATO	Thomas
Não aceitação	▪ CONTATO?	Hellen

<i>Seqüência 3</i>		
Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SURDO CONTATO ▪ SURDO LS CONTATO ▪ CONTATO SURDO LS ▪ L-I-B-R-A-S ▪ LS APROVEITAR ▪ PORQUE ▪ PORQUE ▪ DESENVOLVER ▪ PESSOAS ▪ PESSOAS TODOS+ ▪ AJUDAR NÓS ▪ APRENDER ▪ APRENDER ▪ AJUDAR TODOS ▪ AJUDAR ▪ AJUDAR NÓS ▪ APRENDER ▪ APRENDER ▪ DESENVOLVER ▪ DESENVOLVER ▪ PALAVRA ▪ PALAVRA++ ▪ PORTUGUÊS ▪ PALAVRA++ 	Thomas
Aceitação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CONTINUA ▪ ESPERA ▪ CALMA ▪ DESENVOLVER ▪ PALAVRA 	Hellen
Não aceitação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ JÁ já 	Hellen
Aceitação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CERTO (7 vezes) 	Thomas

Tabela 2. Negociação e co-construção entre os participantes

A Tabela de Negociação procura representar de maneira resumida e compacta a interação que se deu entre Hellen e Thomas na produção do texto proposto. As interações em cinza foram produzidas por Hellen, e as em branco pertencem a Thomas. Procuramos selecionar os segmentos em Apresentação – quando um dos dois apresenta ao colega uma proposta para o texto; Aceitação – quando o colega aceita o que foi proposto pelo companheiro e Não-aceitação – quando o que foi proposto não é aceito, seja para evitar uma repetição no texto ou por desconhecimento do vocábulo correspondente em LP (não-aceitação imediata). Conforme pode ser observado na Tabela 2, várias eram as marcas que expressavam a aceitação ou a não-aceitação do que fora proposto pelo colega. Hellen aparentemente aceitava o que era proposto por Thomas quando, imediatamente após a compreensão do que ele ditara, ela fazia anotações no texto, e ele então esperava que ela escrevesse e o olhasse

novamente para continuar ditando. Na Seqüência 2, 1.3 a 12, ela questiona o sinal “contato”, buscando logo depois a palavra correspondente em LP. Outro momento da interação em que ela não aceita imediatamente o que foi proposto é quando ela sinaliza e oraliza “já”, pois o que estava sendo ditado por Thomas já estava no texto. É possível observarmos, então, que Hellen analisa e seleciona o que vai ou não ser escrito no texto daquilo que Thomas dita. Essa seleção que ela faz, além da procura por uma compreensão total do enunciado que está sendo produzido por Thomas, para então traduzi-lo à modalidade escrita da LP, se caracteriza, segundo meu entendimento, em uma importante estratégia de co-construção de conhecimento.

Segundo Donato (1994), no andaimento coletivo mesmo que os aprendizes sejam inexperientes ou “novatos” individualmente, coletivamente se tornam “especialistas” no conhecimento necessário para realizar a tarefa solicitada, um orientando e guiando o outro na resolução de problemas lingüísticos complexos, testando hipóteses e construindo coletivamente. Nos alunos observados aqui, verificamos que o texto produzido por eles em LP (tarefa solicitada) só é possível com a participação de ambos, e que Hellen e Thomas têm papéis que se completam na execução da tarefa. A Hellen cabe a função de analisar e selecionar o que é ditado por Thomas e traduzir isso, de LIBRAS para LP escrita. Ela também faz suas próprias sugestões e revisa o que já foi produzido, além de ir em busca da tradução de algumas palavras que não conhece ou não se recorda em LP. Thomas não se envolve com a escrita da carta, mas planeja o que vai ser abordado nela, produz os enunciados em LIBRAS, procura dar seqüência lógica e coesão a esses enunciados e também traduz para a LP alguns vocábulos.

A interação entre os alunos observados lhes possibilita que alcancem um nível mais profundo de seu desenvolvimento potencial, chegando além do que conseguiriam sozinhos, ou seja, nível de desenvolvimento real, conforme vimos no Capítulo 5. Esse desenvolvimento se realiza a partir de indivíduos que se identificam, como no caso de Hellen e Thomas.

7.4 Os seis passos do andaimento

Assim como Donato (1994) analisou em sua pesquisa os seis passos do andaimento organizados por Wood, Bruner e Ross (1976), buscaremos identificá-los também nas interações observadas em nosso trabalho, conforme já explicitado na seção 5.1. A identificação delas nos permitirá avaliar se houve ou não o andaimento coletivo entre nossos participantes, de acordo com as teorias sociointeracionistas nas quais nos baseamos. Observaremos nesta seção o andaimento sob dois níveis: o suporte oferecido por indivíduo mais especializado (como a professora ou a pesquisadora) e, principalmente, o andaimento coletivo, construído pelos próprios aprendizes (Hellen e Thomas).

A idéia inicial era de que a tarefa fosse realizada em trios. Porém, infelizmente, no grupo selecionado não houve a participação de uma aluna, Emanuelle, que permaneceu todo o tempo apartada das conversas sobre a produção da carta, conversando com outros colegas e manipulando um telefone celular, atitude que nos surpreendeu, já que, em todas as aulas observadas anteriormente, ela era uma das alunas que mais participava das aulas, realizando as tarefas solicitadas pela professora. Vários fatores podem ter influenciado essa atitude, mesmo porque os alunos, até então, tinham realizado apenas tarefas individuais, e talvez Emanuelle tenha alguma dificuldade em trabalhar em grupos, ou, simplesmente, tenha sido uma atitude peculiar e isolada, por algum motivo pessoal da aprendiz, do qual qualquer um está sujeito.

Sendo assim, nossa atenção se focaliza na interação entre Thomas e Hellen. Qual dos dois exerce o papel de tutor sobre o outro? Quem é o mediador do conhecimento no momento da produção em LP? Cabe ressaltar que, para a realização da tarefa proposta aos alunos, vários conhecimentos e habilidades eram requeridos. Era necessário que eles desenvolvessem um pensamento a respeito do tema: o que queriam para a escola onde estudam? O que lhe falta? Após, era necessário externalizá-lo para o seu par, em LS. Uma terceira etapa era traduzir esses enunciados em LS para a LP escrita, dentro de um gênero textual específico, qual seja, a carta de reclamação. Sendo assim, não se tratava de uma tarefa simples e única, mas ela possuía várias etapas.

Observando as transcrições das interações, notamos que o papel de tutor era “revezado” entre os dois interagentes, que, para aquela etapa eram mais habilitados. Durante a produção da tarefa realizada na primeira etapa ao formular um raciocínio sobre o que vai ser escrito na carta, o que os alunos vão reivindicar, a tutoria é passada para Thomas. Quando Hellen, na l. 1 da Seqüência 1 exemplifica a Thomas o que pode ser escrito (Eu, por exemplo, eu quero LS), ela passa o turno para ele, e logo, começa a traduzir, para a LP, os enunciados produzidos por ele. Como Thomas aceita esse papel e não recusa ou questiona, os papéis ficam assumidos assim: Thomas irá desenvolver o conteúdo a ser expresso na carta e compartilhá-lo com Hellen através da LS; esta, por sua vez, irá completar, quando julga necessário, o enunciado do colega, selecioná-lo, traduzi-lo para a LP escrita e escrever no texto, adaptando-o conforme o gênero textual proposto. Essa distribuição de papéis, entretanto, não é estanque. Veremos que, algumas vezes, os papéis são novamente trocados, e assim, o conhecimento vai sendo construído em conjunto.

A seguir, analisaremos cada item dos seis passos de andamento estabelecidos por Wood, Bruner e Ross (1976), e já explicitados no Capítulo 5, seção 5.1.

1. *Recrutamento* – “a primeira e mais óbvia tarefa do tutor é chamar a atenção do aprendiz para que haja um engajamento deste a solucionar o problema”.

Ao propor a atividade para seus alunos, a professora procura chamar a atenção deles para a realização da tarefa. Todo o conjunto de oficinas foi desenvolvido com o objetivo de que os alunos entendessem qual a função de uma carta de reclamação, e como ela poderia ser-lhes útil para a melhoria da escola onde estudam. Eles foram convidados a analisar a estrutura física e humana da mesma, a fim de pensar em soluções e melhorias que pudessem ser conquistadas com iniciativa pública e engajamento do corpo escolar. Assim, considero que em todo o tempo da proposta didática, a professora, com o auxílio esporádico da pesquisadora, chamou a atenção deles para a realização da tarefa.

Entre os aprendizes também se observou esta característica. Na seqüência 2, entre as linhas 15 e 21, Hellen chama a atenção de Thomas, que havia se distraído com Emanuelle:

15	Thomas:	(durante a interação entre a Hellen e a Professora, ele se distrai
16		com o celular de Emanuelle).

17	Hellen:	(ao terminar de escrever a palavra digitada pela Professora, se
18		volta para Thomas).
19	Professora:	(vai para outra parte da sala de aula).
20	Hellen:	(chama a atenção de Thomas, batendo na carteira).
21	Thomas:	(olhando para o celular) ESPERE

Na seqüência seguinte, é Thomas que chama a atenção de Hellen para que esta volte a participar da tarefa:

01	Thomas	(puxa a folha que está diante de Hellen, chamando a atenção dela)
02	Hellen:	(volta-se a Thomas. Olha a carta e começa a ler, sinalizando o
03		que já foi escrito, para ele).

Nestes dois exemplos, verificamos que ambos aprendizes chamavam a atenção do parceiro para a realização da tarefa proposta, ou seja, a produção de uma carta em LP.

2. *Redução dos graus da tarefa* – “o tutor deve reduzir os atos necessários para a execução da tarefa, ou seja, simplificá-lo em tarefas menores, para que o aprendiz dê um passo de cada vez e o tutor vá regulando o *feedback*, a resposta a sua ação.”

Após apresentar a proposta de produção da carta para os alunos, a professora participante dividiu o quadro negro em três colunas, como foi descrito no Quadro 1 do Capítulo 9. Na primeira parte do quadro a professora descreveu a atividade do dia; na segunda coluna, ela elaborou um modelo de cabeçalho, pelo qual os alunos poderiam iniciar a produção de sua carta; na terceira coluna ela colocou sugestões de pedidos de melhoria que poderiam ser solicitados nas cartas produzidas por eles. Tal atitude teve como objetivo sistematizar os passos necessários para o objetivo final de produção da carta, simplificando e dividindo o problema a ser solucionado em pequenas tarefas, comprovando a presença do segundo passo para a presença de andaimento entre tutor e aprendiz.

Na interação entre os aprendizes, observamos duas atitudes com objetivo de reduzir os graus de dificuldade da tarefa para o outro: estratégias de facilitação e a presença de *feedbacks*, ou seja, respostas e avaliações da produção do outro. A primeira atitude pode ser encontrada quando, ao ditar para Hellen suas propostas do que deve ser escrito, Thomas espera que a colega escreva parte por parte do enunciado, pacientemente, muitas vezes

sinalizando com bastante calma ou até soletrando a palavra a ser escrita, através da datilologia, conforme exemplo abaixo, da primeira seqüência analisada:

04	Thomas:	(ao ver Hellen copiar, pára de sinalizar e espera que ela volte a
05		dar atenção a ele) L-S-QUERO

Outro exemplo pode ser encontrado na Seqüência 3:

12	Thomas:	CONTATO SURDO LS
13	Hellen:	(escreve)
14	Thomas:	CERTO. L-I-B-R-A-S

Nos dois exemplos acima, Thomas aguarda que Hellen escreva o que está sendo ditado por ele, pacientemente. Muitas vezes o aprendiz usa de repetição da frase ou do enunciado, e, como podemos observar no exemplo acima, utiliza a datilologia da palavra “LIBRAS” ao invés do sinal correspondente a ela (1.14) para facilitar a Hellen a tradução para a LP.

Também localizamos, nas interações entre os participantes, a presença de *feedbacks*. As respostas de aceitação ou não-aceitação às propostas do colega detalhados na Tabela 2 podem ser classificados como respostas ao turno anterior produzido pelo colega e, portanto um *feedback* ou avaliação da produção do outro.

3. *Manutenção do direcionamento* – “o tutor deve convencer o aprendiz a sempre continuar para o próximo nível, pois a tendência é que ele regrida e limite suas capacidades. O tutor deve motivá-lo a seguir o objetivo principal da tarefa, para que os êxitos que ele teve em fases anteriores não o distraia deste objetivo”.

Várias eram as ofertas de distrações para Hellen e Thomas, começando pela própria companheira deles que se absteve de participar da tarefa, Emanuelle, que constantemente os chamava para conversar sobre outras coisas, participar da interação entre ela e os demais alunos ou observar alguma coisa no telefone celular, conforme podemos notar nas 1.7 da Seqüência 1, 1.15 e 16 da Seqüência 2 e 1.48 a 54 da Seqüência 3. Portanto, todas as vezes que

alguém chamava a atenção do outro para voltar à tarefa, estava procurando manter o direcionamento do objetivo.

Além disso, nas interações entre Thomas e Hellen é possível encontrarmos palavras de incentivo a continuar na tentativa de solucionar o problema proposto, como no excerto abaixo, extraído da Sequência 3:

32	Hellen:	NÓS
33	Thomas:	CERTO CONTINUA VOCÊ CERTO. AJUDAR TODOS
34		AJUDAR (inicia o sinal)

Na interação acima, pode-se notar que Thomas avalia a sugestão de Hellen, com a repetição de “certo” em dois momentos do mesmo turno, e incentiva a continuação da construção coletiva com “continua”, ou “continua você”.

O terceiro passo também aparece na interação da professora com os alunos, quando diversas vezes ela os chama a atenção para que continuem a tarefa e não distraiam suas atenções.

4. *Sinalizar as características mais relevantes* – “o tutor deve destacar as características mais importantes da tarefa, mostrando a diferença entre o que o aprendiz produziu e o que ele acha que ele deveria ter feito, o que considera uma forma correta daquela produção, interpretando as discrepâncias existentes.”

Um bom exemplo do quarto passo do andaimento pode ser observado na interação abaixo, destacada da Sequência 2, quando Hellen corrige uma parte do texto que julgou estar errada conforme as normas da língua alvo, a LP:

22	Hellen:	(demonstra impaciência, e então volta a ler o texto, demonstrando
23		estranhamento). EU QUERO.
24	Thomas:	(deposita o celular em cima da mesa, e volta a olhar para Hellen).
25	Hellen:	(aponta para o texto, mostrando-o para Thomas, com expressão
26		de dúvidas).
27	Thomas:	(olha para o texto e para Hellen). PORQUE
28	Hellen:	OLHA <u>EU</u> QUERO (olha para Thomas, pensativa.) (0.7) (#) (.)
29		(Hellen redige alguma coisa e depois rabisca o texto) ⁴¹ .

⁴¹ Pode-se acompanhar que neste momento ela faz as alterações da l.f do Texto 1.

Na 1.22 Hellen lê para si mesmo a primeira frase do texto, que no seu início dizia “LS quero”, mas ela sinaliza “Eu quero”, demonstrando estranhar a primeira construção. Em seguida ela solicita a atenção de Thomas para este problema (1.25-26), que parece não entender o motivo da desconfiança (1.27). Hellen faz mais uma tentativa, ao enfatizar o sinal “eu” e sua ausência na frase (1.28) e após uma pausa de 7 segundos, resolve corrigir o texto por conta própria, acrescentando “Eu quero” (ver Figura 3).

5. *Controlar a frustração* – “o tutor deve entender que resolver o problema com sua ajuda deve ser menos estressante e perigoso do que sem a sua ajuda, portanto, ele deve proteger a face do aprendiz diante dos erros cometidos, incentivá-lo a tentar novamente e não supervalorizar o que tem pouca importância. Também deve tomar cuidado quanto ao risco de criar uma dependência muito grande no aprendiz”.

O controle da frustração entre o par Hellen e Thomas pode ser encontrado na proteção de face do colega quando os “erros” cometidos por algum deles não é exposto, mas relevado. Como exemplo, podemos citar quando Thomas está sinalizando a mensagem que deve ser escrita na carta para Hellen e esta desconhece o vocábulo correspondente em LP; ou, ainda, quando um incentiva o outro a continuar, com expressões como “certo”, encontrado nas linhas 15, 17, 20, 26 e 34 da Seqüência 3 e “continua”, nas linhas 25, 34 e 55 do mesmo segmento. É interessante observar também que, apesar do clima da sala de aula ser na maior parte do tempo tenso entre os alunos, com freqüentes brigas e discussões, a relação entre Hellen e Thomas é cordial e respeitosa, havendo, inclusive, momentos de descontração e bom humor.

A participação intensa dos dois interagentes também demonstra como ambos têm consciência da importância e participação do outro na execução da tarefa. Cada um assume um papel durante o desenvolvimento do trabalho proposto, que se encaixa perfeitamente ao papel assumido pelo outro: Hellen e Thomas conversam sobre o assunto, argumentam, um chama o outro para concentrarem-se no que precisa ser feito. Através da troca de turnos, percebe-se como Hellen inicia a seqüência interativa, através de seu primeiro enunciado transcrito aqui determinando o tópico da conversa que será estabelecida:

01	Hellen:	EU, POR EXEMPLO, EU QUERO LS (xxx) EU QUERO LS
02	Thomas:	OK, SIM, PORQUE APROVEITA QUER CONTATO PORQUE
03	Hellen:	ENTENDI (começa a escrever imediatamente)

Desta maneira ela convida Thomas a continuar o assunto proposto, qual seja, o que ele quer para a escola onde estuda, e, ao chamar a atenção para a importância das LS na escola de surdos, Thomas se sente confortável para argumentar sobre os benefícios que a adoção da LS propicia para os alunos, como um elo que permite o contato entre os seus usuários.

6. *Demonstração* – “o tutor deve oferecer uma demonstração ou um modelo para resolver a tarefa. Isso envolve uma idealização do que ele espera que seja feito, e neste processo ele também estará fornecendo explicações sobre a realização da tarefa”.

A demonstração do que o tutor espera que seja feito fica mais evidente na interação da professora com os aprendizes, quando esta apresenta um modelo de cabeçalho da carta para que eles utilizem na execução de sua tarefa. Durante as oficinas ocorridas anteriormente ao momento de produção, os alunos também receberam modelos de outros tipos de texto do gênero carta (conforme anexo F).

Hellen também exemplifica o que pretende escrever na carta no início da Sequência 1, na l.01, o que é aceito e seguido por Thomas, que continua o turno de Hellen na l.02:

01	Hellen:	EU, POR EXEMPLO, EU QUERO LS (xxx) EU QUERO LS
02	Thomas:	OK, SIM, PORQUE APROVEITA QUER CONTATO PORQUE

Logo podemos constatar que em maior ou menor grau, os seis passos do andamento sugeridos pelo trio de pesquisadores e depois aplicado por Donato em 1994 em seu trabalho sobre andamento coletivo em um grupo de aprendizes ouvintes também estão presentes no grupo de alunos surdos participantes da presente pesquisa.

7.5 Intervenções ouvintes

O objetivo desta pesquisa desde seu início foi observar como ocorria a co-construção de conhecimento em LP entre os aprendizes surdos, através das interações aluno-aluno. Porém, não se podem ignorar outras intervenções não pertencentes a este grupo, mas que também contribuíram na execução da tarefa solicitada aos alunos. Tais intervenções foram feitas pela professora titular de LP da turma, que chamamos aqui apenas de “Professora”, e por mim, observadora participante, denominada de “Pesquisadora”.

Essas intervenções possuíam duas diferenças principais das demais interações: eram produzidas por indivíduos mais capazes que os aprendizes na matéria solicitada, Língua Portuguesa, por serem adultas, falantes nativas da língua alvo dos alunos, professoras de LP e ouvintes. Eram, portanto, interações assimétricas entre seus participantes. Por esse motivo, talvez não possamos dizer que o texto, apesar de escrito por indivíduos surdos, seja genuinamente um texto surdo, pois apresenta os reflexos dessas intervenções ouvintes ocorridas nas interações entre seus produtores. Tal fator mereceu um item especial neste capítulo de análise, para que possamos refletir até que ponto esse tipo de influência pode ajudar ou prejudicar o aprendizado da L2 pelo aprendiz surdo, à medida que cria uma maior dependência deste no processo de escrita.

Para essa reflexão, utilizaremos trechos retirados das interações transcritas anteriormente. Das quatro seqüências interacionais analisadas neste trabalho encontram-se cinco segmentos conversacionais com a intervenção da Professora ou da Pesquisadora. Todas essas intervenções foram solicitadas pela aluna Hellen, responsável pela escrita do texto do grupo 1. Hellen recorria a elas quando não encontrava em LP escrita um vocábulo correspondente ao sinal em LS que necessitava para a construção do texto, pois essa era a única fonte de recurso para esse tipo de dúvida, já que não havia na sala de aula nenhum outro material como dicionário de LP ou LIBRAS/LP⁴². Os demais materiais utilizados durante as oficinas, apesar de terem sido entregues aos alunos durante a aplicação das mesmas, também

⁴² Como exemplo podemos citar o DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO ILUSTRADO TRILÍNGÜE: Língua de Sinais Brasileira de Fernando César Capovilla; Walkiria Duarte Raphael – São Paulo: EDUSP, 2002.

não foram utilizados pelos alunos, e nem lembrados pela professora. Não se observou nenhum outro tipo de solicitação à Professora ou Pesquisadora durante a atividade de produção da carta, como uma maior explicação do que deveria ser escrito ou pedido de revisão gramatical, por exemplo, ficando as intervenções exclusivas para sanar as dúvidas sobre os vocábulos (conforme demonstram as seqüências) ou quando era solicitado ao grupo que voltassem suas atenções à produção da carta quando esses se dispersavam (segmentos não transcritos neste trabalho).

Sobre o pedido de ajuda solicitado por Hellen, observamos que ela se virava para a solicitada, sem levantar-se de seu lugar, e, para chamar a atenção, puxava o braço ou a manga da camisa de ambas. Também é interessante observar que, nos pedidos de Hellen, os vocábulos não estavam inseridos em um contexto, mas isolados, como já mencionado na seção 8.1. Sendo assim, as respostas dadas à aluna também eram descontextualizadas: apenas vocábulos ditados através da datilologia, e imediatamente transcritos pela mesma. Em alguns pontos do texto produzido, é possível observarmos quais palavras foram solicitadas por Hellen, pois a aluna as transcreve no texto de maneira diferenciada: em letras maiúsculas, não-cursiva, e com alguns pontos finais entre as letras, como observado abaixo:

f.	EU QUERO LS QUERO .APR.OV.E.I.TA. PORQUE
g.	C.ONT.A.TO. Surdos LS PORQUE TODOS
h.	PESSOAS AJUDAR TODAS A.P.RE.N.DER
i.	D.E.S.ENVO.LVE.R PALAVRA PORTUGUÊS

Figura 8. Trecho da carta produzida pelo Grupo 1.

Podemos observar na Figura 8 que quatro vocábulos geraram dúvidas entre os integrantes do grupo 1 e para sua escrita foi solicitada a ajuda da Professora e da Pesquisadora. São eles: “aproveita”, da l.f; “contato”, da l.g.; “aprender”, da l.h. e “desenvolver”, da l.i. Durante a datilologia destas palavras, não foi utilizado em momento nenhum o sinal em LIBRAS “ponto final”, porém, por alguma razão, a aluna Hellen julgou necessário representá-lo entre as palavras, fato que não foi contestado por Thomas, que, como vimos anteriormente, revisava o que a colega escrevia na carta.⁴³ Talvez o motivo da escolha por essa tipologia em sua escrita seja para marcar que estes vocábulos foram conseguidos

⁴³ Tal afirmação pode ser confirmada na Seqüência 3, linhas 65 e 66 da seção 8.1.

através de consultas à Professora e/ou Pesquisadora. Podem-se levantar várias hipóteses sobre esse fato, e ele pode até ser inconsciente. O que não se pode negar, porém, é que essas formatações textuais marcam as palavras “dadas” através das intervenções de ouvintes no texto e evidenciam sua descontextualização (e essa também pode ser uma hipótese para explicar tal ocorrência).

A assimetria entre interagentes fica visível também quando as respostas dadas pela Professora ou Pesquisadora são prontamente aceitas por Hellen, e jamais questionadas. A aluna as reconhece como tutoras mais eficientes na língua alvo e por isso aceita sem questionar a ajuda oferecida por ambas, diferente do que ocorre quando a colaboração é dada por Thomas, por exemplo. Tal comportamento é recorrentemente encontrado em salas de aulas tradicionais, onde o professor se encontra no local privilegiado de detentor do conhecimento.

O que concluímos com essa seção é que não queremos negar a presença e importância da participação de tutores (instrutores, professores...) na realização de tarefas entre pares; porém, em contextos escolares como o observado aqui essa participação precisa ser repensada e ocorrer através de uma intervenção de qualidade, ou seja, que contribua para o propósito a que foi proposto e não ser mais um entrave na realização da tarefa. As intervenções ocorridas na realização da tarefa proposta neste trabalho poderiam ter sido muito mais vantajosas para os alunos se fosse considerado o contexto textual no qual os vocábulos se encaixariam, garantindo a coerência e coesão textuais, além de sentenças gramaticais na língua alvo do aprendiz, neste caso, a LP. Faz-se necessário que nós, professores, ao procurarmos alternativas de co-construção conjunta de conhecimento entre nossos aprendizes não tenhamos tanta hesitação para não atrapalharmos ou intervirmos, a tal ponto que nossa escassa ajuda seja de pouca valia. Ainda que haja essa proposta, devemos estar atentos aos seis passos do andamento já mencionados e discutidos aqui, não esquecendo de reduzir os graus das tarefas e acompanhando o processo de produção dos aprendizes, para que qualquer ajuda prestada sirva realmente como um suporte para eles.

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis....ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes os caminhos, se não fora

A presença distante das estrelas.

Mario Quintana

8. CONCLUINDO...

O presente trabalho de dissertação foi construído e reconstruído inúmeras vezes, com o apoio de leituras na área da psicologia e construção do conhecimento com Vygotsky e alguns de seus seguidores, principalmente o trio Wood, Bruner e Ross e Richard Donato; leituras na área da lingüística e lingüística aplicada com estudos sobre bilingüismo, aquisição de L2; estudos sobre a surdez a partir de uma visão sócio-antropológica da mesma, incluindo cultura e comunidade surda, línguas de sinais e educação de surdos. A partir dessas leituras, montou-se um conjunto de oficinas de Língua Portuguesa para Surdos com o objetivo principal de observar como os alunos surdos constroem andaimes mútuos para a resolução de problemas em conjunto em língua portuguesa (L2 para eles). Esses dados foram gravados, transcritos e analisados, e, a partir deles, podemos pensar algumas conclusões que não almejamos serem definitivas, mas que ajudam a entender melhor como esses processos ocorrem e como professores podem orientar melhor atividades de co-construção de conhecimento em aulas de LP para surdos, e até mesmo para ouvintes.

Para uma melhor organização deste capítulo ele foi subdividido em três partes que abarcam os objetivos norteadores dessa pesquisa, apresentados no início do trabalho, e um subcapítulo final que procura relacioná-los e arrematar essa linha que costurou esse trabalho até aqui.

a) A co-construção de aprendizagem de língua numa classe de LP/S

Os interacionistas trouxeram para a área da educação a noção de que um conhecimento construído torna-se mais concreto e permanente para o aluno que o construiu, seja com seu professor, com seus colegas, com outro tutor ou de maneira solitária, utilizando outros meios de mediação para fazê-lo.

O conjunto de oficinas aplicado pela professora titular da turma observada e por mim, pesquisadora, tentou aliar conceitos e atividades com o objetivo de construir, juntamente com

os alunos participantes, os conhecimentos em Língua Portuguesa necessários para a tarefa que seria proposta posteriormente a eles: a construção conjunta de uma carta de reclamação. Para realizar tal tarefa, alguns conhecimentos de língua escrita seriam necessários para os aprendizes: o reconhecimento do gênero textual “carta” e, mais especificamente “carta de reclamação”, com o objetivo de reivindicar alguma coisa (pedido, reclamação, substituição ou qualquer providência) para pessoa responsável (diretor, coordenador, gerente, secretário); estrutura textual da carta de reclamação; argumentação; norma padrão da língua portuguesa na modalidade escrita (o aspecto escolhido para ser trabalhado foi a concordância verbal).

A partir da transcrição dos dados registrados em vídeo durante a produção da carta pelos alunos Thomas e Hellen, uma análise da fala-em-interação destes dois interagentes foi reveladora para observarmos como ocorreu o processo de co-construção de aprendizagem de língua na classe de LP/S. Cada um dos dois assumiu um papel diferente para a produção da carta. Thomas sinalizava em LIBRAS para Hellen as reivindicações a serem dirigidas à secretaria de educação estadual para a melhoria de sua escola, tecendo um discurso sobre a importância social e cognitiva da LIBRAS neste contexto escolar; Hellen, por sua vez, era a responsável pela transcrição desta carta, tarefa não muito simples. Ela então traduzia de LS para LP escrita o que Thomas ditava, fazia seleção e uma espécie de resumo dessas idéias, evitando repetições e procurando tornar a mensagem mais clara e direta, demonstrando entender a diferença de um texto oralizado/sinalizado para um texto escrito. Quando desconhecia a forma correspondente em LP ela consultava a professora e/ou a pesquisadora que estavam presentes na sala de aula no momento da produção.

A partir desse trabalho em conjunto, foi possível encontrar os seis passos do andamento apontados por Wood, Bruner e Ross (1976), provando que é possível encontrarmos essa estratégia de aprendizagem no contexto estudado. Várias estratégias foram criadas por Thomas e Hellen para construir esse andaime mútuo: a negociação da produção do texto entre eles, com a apresentação de propostas de enunciados, aceitação ou não-aceitação do colega foi um grande indício desta prática, encontrada durante a análise da transcrição de dados. Mesmo quando a proposta não era aceita pelo companheiro havia uma proteção da face deste, minimizando esta negação e evitando qualquer desarmonia entre os dois interagentes.

Outra característica do andamento foi o constante incentivo que um dava ao outro para que ambos mantivessem-se unidos na mesma tarefa, através de sinais como “OK”, “CONTINUA”, “CERTO”. Também pode-se observar, comparando a transcrição do vídeo e o texto produzido, como Hellen selecionava o que era proposto para Thomas, fazendo sua própria construção a partir da interpretação do que era dito pelo colega e do que traduzia da LS para a LP escrita. Além disso, a aprendiz também revisava aquilo que já havia sido escrito, procurando realmente dar sentido àquele texto.

Assim, a co-construção de aprendizagem de língua, já estudada em outros cenários, pode ser verificada também em uma classe de língua portuguesa para aprendizes surdos usuários de LS como L1.

b) Relacionar a mediação entre pares e a internalização de certas regras da LP;

A partir do entendimento de que é altamente produtiva uma co-construção de aprendizagem de LP entre os alunos surdos, partindo da dupla analisada, foi possível relacionar essa interação dos alunos com a internalização de regras da língua-alvo observada.

Essa relação foi possível graças a três fatores: metodologia adotada, visualidade das LS e aplicação da análise da conversa. Ao comparar as transcrições das interações entre os alunos no momento da produção através de filmagens com a transcrição do texto produzido é possível ver claramente como o texto foi construído, o que cada aluno trouxe de contribuição para ele, inclusive as correções feitas. Ao observarmos na Sequência 2 Hellen relendo o que havia escrito e corrigindo seu texto de “LS QUERO” para “Eu quero LS” ela explicita seu conhecimento lingüístico sobre a LP. A aluna substituiu uma oração estruturalmente aceita em LS por uma oração mais adequada à gramática da LP na modalidade escrita, fazendo inclusive a concordância verbal, conforme trabalhado nos oficinas.

Outro aspecto positivo da análise deve-se à natureza visual das LS. Nas gravações em vídeo realizadas foi possível observar não apenas as interações entre os aprendizes, como a “fala silenciosa” individual deles em alguns momentos, como reflexões e questionamentos que Hellen fazia a si mesma ou testagens lingüísticas de Thomas (sequência 2, 1.22-23;

seqüência 3, 1.60-61, por exemplo), que eram produzidas em LS. Com isso não ficava oculto o que esses alunos pensavam para produzir o texto.

O terceiro fator considerado relevante para relacionar a mediação dos pares foi o uso de elementos da sociolinguística interacional para a análise dos dados. Dessa maneira foi possível ir além de uma simples transcrição do que era dito, oportunizando ver o que acontecia enquanto cada interagente produzia seus enunciados. Fica evidente, portanto, a necessidade de outras pesquisas que busquem “ver as vozes” das salas de aulas de surdos, olhar possível através da análise da fala-em-interação:

Aqueles de nós que desejamos pensar a instituição escolar como um espaço comunitário para a construção conjunta de conhecimento e para a formação do cidadão crítico (e não como um espaço que pode se prestar inclusive para a legitimação de um controle social transgressivo sobre crianças que dificilmente assim terão um espaço de exercício para a cidadania plena) talvez tenhamos, portanto, no entendimento da organização da fala-em-interação um bom modo de olhar o que está acontecendo em nossas salas de aula (Garcez, 2006, p.78).

- c) Analisar como as práticas de atividades em conjunto geram estratégias facilitadoras de aprendizagem de LP.

É importante pensar em atividades e estratégias aplicáveis ao contexto de ensino de LP/S que facilitem a aprendizagem desta disciplina, visto a escassez de materiais e estudos com este objetivo. Para este fim é necessária uma reflexão sobre um ambiente escolar bilíngüe e bicultural, com a presença e valorização tanto da LS quanto da LP.

A LS permitirá o pleno desenvolvimento cognitivo da criança surda, não impedido pela presença da surdez, além de oportunizar que ela interaja socialmente e que receba informações e conceitos necessários para o seu crescimento e maturidade. Portanto, quanto mais cedo a criança surda for exposta à LS de sua comunidade, maior será o seu desenvolvimento. Como vimos, a maioria das crianças surdas nascem em lares ouvintes e seu primeiro contato com a LS se dará somente na escola. Em minha opinião, esse é mais um fator que aumenta a importância de uma escola de surdos preparada, qualificada e aberta à comunidade.

A LP, por outro lado, possibilita o acesso aos bens culturais (literatura, educação), informações através da mídia, preparação para o exercício da cidadania, podendo participar politicamente em uma sociedade onde tudo é expresso e regulamentado em LP. Como cidadão brasileiro, o surdo tem o direito de aprender essa língua com qualidade. Quando o conhecimento em LS for deficiente, haverá uma dificuldade maior para aprender a língua oral da sociedade em que está inserido.

Para que essa disciplina seja ofertada com qualidade precisa ser assumida como uma L2 do aluno surdo. Ou seja, ela precisa ser concebida de maneira semelhante a uma LE, com metodologias e práticas específicas, professores especializados e material didático adequado a esse corpo de aprendizes, levando em consideração sua L1 (LIBRAS), sua faixa etária e os objetivos destes a aprender a LP. Não me parece ideal também que sejam adotados livros didáticos para aprendizes estrangeiros, o que descaracterizaria o surdo como cidadão brasileiro. Apesar de possuir uma cultura surda, esta não exclui a cultura brasileira, mas convive e está inserida dentro dela. O surdo está imerso na sociedade ouvinte brasileira e é rodeado de informações e imagens próprios desta sociedade. Também me parece interessante adotar práticas que reconheçam o conhecimento lingüístico e cultural que este aluno já possui para construir seu conhecimento em LP, assim como atividades de seu interesse.

As práticas de atividades em conjunto em LP já são conhecidas por todos. Porém, estudos como este mostram como elas podem ser frutíferas também no ensino de alunos surdos. Nos dados analisados pode-se encontrar diversas estratégias utilizadas por Hellen e Thomas, como maior engajamento na atividade, oferecimento de *feedbacks* ao colega, auto-correção e correção do colega, incentivo a continuar, oferta de exemplos, divisão de tarefas. A atual dissertação reforça, através destas conclusões, a importância do conhecimento construído coletivamente, onde todos têm participação importante no processo de aprendizagem. Na proposta do andaimento coletivo, o suporte é construído por todos envolvidos no processo, ao mesmo tempo que todos são erguidos pelo andaime. O que cada um sabe é somado e esse conhecimento se dinamiza, soluciona problemas, constrói novas possibilidades coletivamente e confere mais autonomia a cada indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M.A.C. **O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: elementos conectores-conjuntivos**. 2004. Tese (Doutorado em Letras) - Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2004.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999. 6 ed. 148 p.

BAKER, C. Regulators and turn-talking in American Sign Language. In: F. Freedman (Ed) **On the other hand: New Perspectives on ASL**. New York: Academic Press, 1977. p.215-241.

_____. **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo**. Madrid, Ediciones Cátedra: 1993.

_____. Deaf people, Bilingualism and Bilingual Education. In: **Foundatios of Bilingual Education and Bilinguism**. 4th ed. Multilingual Matters LTD, 2006.

BARROS, M. E. **Elis – Escrita das Línguas de Sinais** – proposta teórica e verificação prática. Tese (Doutorado em Lingüística) - Curso de Pós-graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

BELTRÃO, E.S.; GORDILHO; T. **Novo diálogo**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2006. 5ª série (6º ano).

BEYER, H. O. **O Fazer Psicopedagógico**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na Educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 160 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados preliminares do Educacenso 2008**. Disponível em: <<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/>> Acesso em 12 de nov. de 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: 1996.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental, 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/Semtec, 1998.

_____. _____. **Plano Nacional de Educação**. Brasil: 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2005.

_____. _____. Secretaria de Educação Especial. **Números da Educação Especial no Brasil, 2006**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191>> Acesso em: 28 jan. 2007.

_____. _____. _____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Versão Preliminar. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pol%EDtica%2013%20de%20setembro.pdf>

_____. _____. _____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Versão Final. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

_____. _____. _____. **Programa de Proficiência em LIBRAS**. Disponível em: <<http://www.prolibras.ufsc.br>> Acesso em 20 nov. 2008.

_____. _____. Universidade Federal de Santa Catarina. **Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras**. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br>> Acesso em 20 nov. 2008.

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

CAPOVILLA, F.G. et al. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe**: Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: EDUSP, 2002.

CAPOVILLA, F.G; CAPOVILLA, A. G. S. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngüe do surdo congênito. In: RODRIGUES, C;

TOMICCH, L. M. et. al. **Linguagem e cérebro humano**: contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p.19-51.

CEGALLA, D.P. **Novíssima gramática de língua portuguesa**. 46 ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2005.

CHIELLA, V. **Marcas Surdas**: escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de educação/Programa de pós-graduação em educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

COATES, J.; SUTTON-SPENCE, R. Turn-taking patterns in deaf conversation. **Journal of Sociolinguistics**, v. 5; n.4. p.507-524. 2001.

DAGOSTIM, V. **O Ensino de Língua Portuguesa em uma escola especial de surdos**. Monografia (Graduação em Letras) - 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.

FELIPE, T. Bilingüismo e surdez. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. v.14, p.101-112. 1989.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

_____. (Org.) **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2v. p.59-81.

FINAU, R. O processo de formação de interlíngua na aquisição de Língua Portuguesa por surdos e as categorias tempo e aspecto. In: SALLES, H. (Org.). **Bilingüismo dos Surdos**. Questões Lingüísticas e Educacionais. 1 ed.: Cãnone, 2007, v. 1, p. 161-191.

FREIRE, A. M. F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2v. p.25-34..

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

GABBIANI, B. **Escuela, lenguaje y poder**. 2ª ed. Montevideo: Departamento de publicaciones, Universidad de la República: 2005.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, 4(1), 66-80. Unisinos: São Leopoldo, 2006. Disponível em: http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publicacoes/Calid_v4n1/art07_garcez.pdf

GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua de sinais**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - UNICAMP: São Paulo, 2006.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L; (Orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.39-49.

GOTTI, M. O. **Português para deficiente auditivo**. Brasília: Edunb, 1998. 151p.

GUIMARÃES, A. M. M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v.6, n.3, p. 347-374, set./dez. 2006.

HOCEVAR, S. O. et al. Adquisición de la lectura y escritura en niños sordos en una escuela bilíngüe. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2v. p.83-94.

KARNOPP, L.B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.65-80.

LABORIT, E. **O Vôo da Gaivota**. Trad. Lelita Oliveira. São Paulo: Ed. Best Seller, 1994.

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

LANTOLF, J.; THORNE, S. L. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LAROUSSE ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.

LEBEDEFF, T. B. Compreensão textual e surdez: análise do desempenho da compreensão de histórias em Língua de Sinais por alunos de EJA. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v.39, n. 3. p.285-295, setembro, 2004.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEITE, T. A. **A segmentação da língua de sinais brasileira (libras)**: Um estudo lingüístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos. Tese (Doutorado em Letras) - USP, 2008.

LIMA, M. S. C. **Surdez, bilingüismo, inclusão**: entre o dito, o pretendido e o feito. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). – UNICAMP, 2004.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: oficinas com surdos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). - PUCSP, 2004.

_____. A leitura em segunda língua: práticas constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Cad.Cedes Campinas**, v.26, n.69, p.185-204. Maio/Ago. 2006.

_____. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.409-424. set/dez 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf . Acesso em: 29 jan. 2007.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 104 p.

LOPES, R. G. **O bilingüismo e a compreensão da Língua Portuguesa na modalidade escrita: um experimento científico com surdos congênitos profundos.** **Cadernos Interdisciplinares: Saúde, Tecnologia e Questão Social.** Ano 1, n.1, v.1, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 2001. 5 ed. 94 p.

_____. Os gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais.** Dionísio, A. P. et al (Orgs). 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. (2007). Transcrição de dados de uma língua de sinais: Um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira. In: SALLES, H. (Ed.) **Bilingüismo e surdez: Questões lingüísticas e educacionais.** Goiânia, GO: Cãnone Editorial.

MC ILVENNY, P. Some thoughts on the study of sign language talk. In: K. Sajavaara et al (Eds.) **Proceedings of the 3rd. Finnish Seminar of discourse analysis.** Jyväskylä, p. 187-202.

MORATO, E.M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C.(org) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras.** v.3. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NARDI, T. N. P. **Educação Bilíngüe para surdos: reflexões sobre leitura em Língua Portuguesa.** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – UFRGS, 2003.

NEWCOMBE, N. Linguagem e Comunicação. In: **Desenvolvimento Infantil.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

NOVA ESCOLA ON-LINE. **Especial Grandes Pensadores.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 8 dez. 2008.

O'CONNOR, M.; MICHAELS, S. Shifting participant frame-works: Orchestrating thinking practices in group discussion. In: D. HICKS (org.), **Discourse, learning and schooling.** Cambridge, Cambridge University Press, p. 63-103. 1996.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre s interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad.**

Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PEREIRA, M.C.C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, E. (Org.) **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.82-86.

QUADROS, R. M. A expressividade na língua de sinais. In: STROBEL, K. (Org.) **Surdez: abordagem geral**. Curitiba: APTA/FENEIS, 1995.

_____. As categorias vazias pronominais e a LIBRAS: uma análise alternativa e reflexos no processo de aquisição. In: **Anais do XI Encontro Nacional da ANPOLL** p.373-381. 1996.

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 126p.

_____. Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda. In: Anais do III Seminário Internacional de Lingüística.. 1v. p.67-74. Porto Alegre: Epecê, 1999.

_____. **Alfabetização e ensino da Língua de Sinais**. Artigo submetido para publicação na Revista Textura/ ULBRA II. 2000.

_____. **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. 94 p.

_____. O “Bi” em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.26-36.

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

RODRIGUES, C; TOMICH, L. M. et al. **Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p.19-51.

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

SALLES, H. M. M. L. et. al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos: 2004. 2v.

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.

SAVATER, F. **Política para meu filho**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C.(org) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. v2. 2 ed. São Paulo: Cortez: 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

SILVA, S. G. L. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). - UFSC, 2008.

SIMOES, L. J. O papel da pesquisa em aquisição de segunda língua na formação do professor de língua estrangeira: apreciações sobre alguns encontros e desencontros. **Calidoscópico**. v.2, n.1. jan/jun 2004.

SINCLAIR, J.M; COULTHARD, M. **Toward an analysis of discourse**. Londres, Oxford University Press, 1975. 163 p.

SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 207p. 2v.

_____. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2001. 2 ed. 192 p.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2001. 2 ed. p.7-32.

_____. Prefácio. In: BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na Educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 7-12.

SOLÉ, M. C. P. **O sujeito surdo e a psicanálise: uma outra via de escuta**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

VYGOTSKY, L; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

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

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

WILSON, V. Cartas de reclamação: um gênero de discurso expressivo. **Anais da V CNL**. Disponível em: http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/civ11_01.htm

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

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Título da Pesquisa: Práticas de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa para Surdos: uma análise sociointeracionista

Termo de consentimento livre e esclarecido

O(a) aluno(a) _____ está sendo convidado/a a participar de um estudo sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa para surdos. O estudo está sendo conduzido pela mestrandia Vanessa de Oliveira Dagostim, orientada pela Profa. Dra. Ana Maria de Matos Guimarães (professora e pesquisadora da Unisinos, São Leopoldo, RS). Através desse estudo, queremos entender um pouco mais como se dão as interações entre professores e alunos de escolas especiais para surdos.

A participação nesse estudo exige gravações em vídeo de aulas e momentos de interação entre os alunos, fotos, entrevistas e cópias de atividades escolares feitas por eles. Depois disso, essas gravações serão transcritas e os materiais analisados para que possamos investigar, com mais precisão, as interações em sala de aula desses alunos.

Não há riscos associados a participação nesta pesquisa para além daqueles associados à vida cotidiana. As informações que obtivermos desses alunos serão rigorosamente confidenciais. Os nomes de todos os participantes serão substituídos por nomes fictícios em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Os dados serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Os integrantes do estudo poderão se recusar a participar ou se retirar a qualquer momento sem qualquer penalidade, além de poderem fazer perguntas e esclarecer dúvidas sobre o estudo a qualquer momento.

Se você tiver outras dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone 3476-5045, ou pelo e-mail vanessadagostim@gmail.com. Você recebeu uma cópia deste documento de consentimento que ficará em seu poder. Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

Vanessa de Oliveira Dagostim

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

EU, _____, concordo em participar com o projeto descrito.

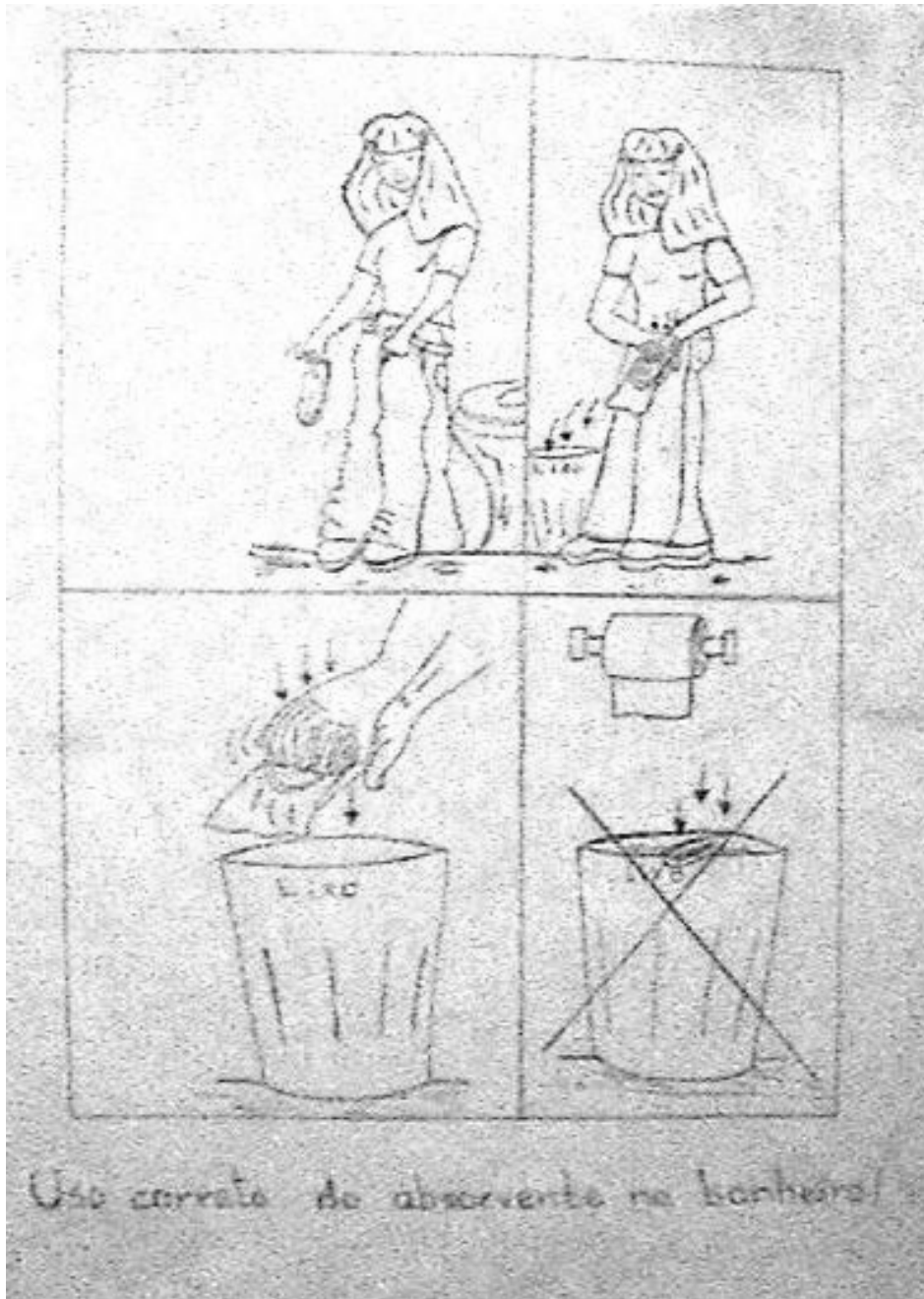
Assinatura da participante: _____

Local: _____ Data: _____

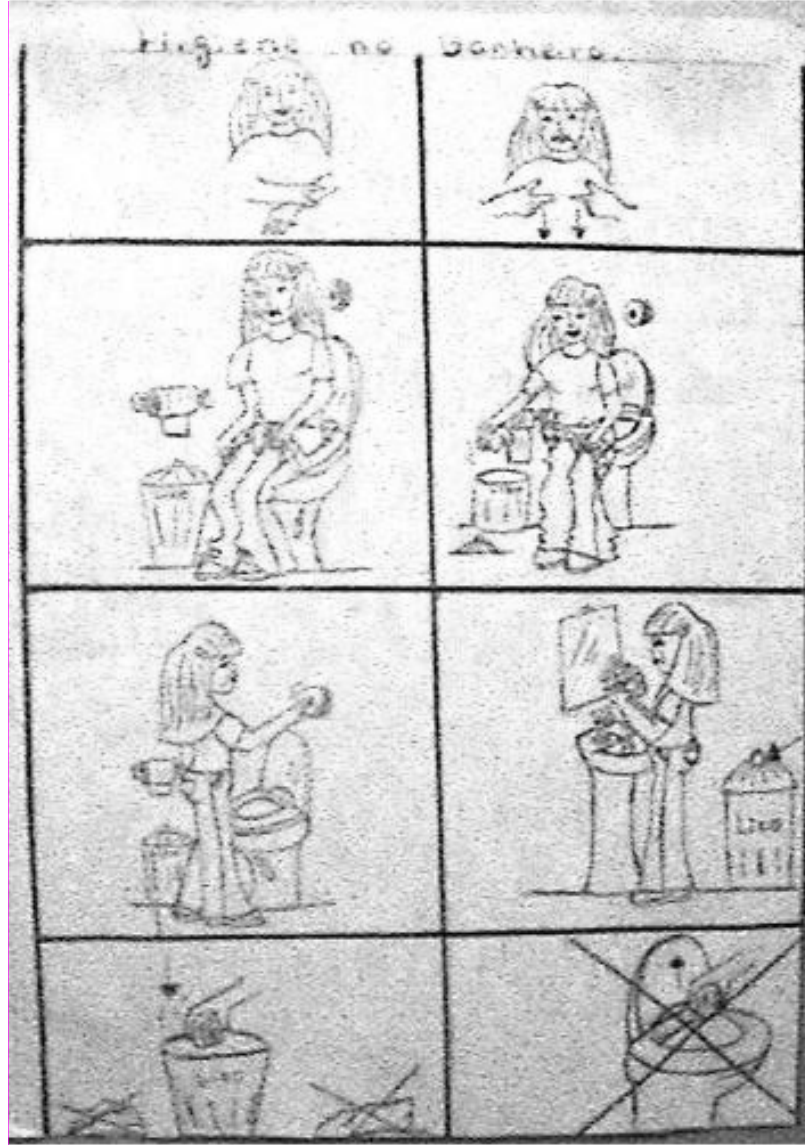
ANEXO B – Identificação de sala de aula



ANEXO C – Cartaz 1 do banheiro feminino



ANEXO D – Cartaz 2 do banheiro feminino



ANEXO E – Cartazes “O que é bom e ruim na escola?”**Cartaz 1:****O QUE É BOM NA ESCOLA(P/ 2008)**

- Tem amigos e colegas
- Tem brincadeiras, conversas, piadas e passeios;
- Bom estudo, professores legais;
- Professores ajudam a estudar e dão conselhos;
- Festas em datas comemorativas com a família;
- Ter escola própria para surdos;
- Professor usar teatro para aluno aprender;
- Ter dança na Escola;
- Ter laboratório de informática com acesso a internet para todas as disciplinas;
- Oferecer cursos de sinais para alunos que não dominam a própria língua (LIBRAS), extensivo a familiares;
- Importância do ensino de Língua Portuguesa diferenciada (2ª língua), próprio para surdos;
- Oferecer oportunidade com práticas esportivas, convênios e academias;
- Ter professores e instrutores surdos

Cartaz 2:**O QUE É RUIM NA E.SCOLA (2008)**

- Fofoca, confusão, brigas;
- Não ter pessoa responsável pela limpeza;
- Não cuidar do patrimônio da escola;
- Não ajudar na limpeza (banheiros, salas de aula, corredores, refeitório...), procurando manter sempre em ordem;
- Não ter turno integral com atividades complementares e esportivas;
- Muito “papo” (conversas) em sala de aula;
- A quadra de esportes, às vezes, fica suja e molhada;
- Não ter um ginásio de esportes;
- Pintura do muro e a placa com o nome da Escola;
- Bebedouros de água com problemas
- Não ter agenda escolar

Cartaz 3:**O QUE É RUIM NA ESCOLA?**

- falta bebedouros gelados;
- falta reconstruir o ginásio (fechar, fazer arquibancadas ...)
- falta mais bolas boas (futebol, voleibol...)
- falta computadores (novos) e internet para uso dos alunos;
- algumas cadeiras devem ser substituídas ou serem xxxxx consertadas (falta às vezes algum parafuso);
- vestiário e banheiros para uso após ed. Física (alunos não gostam de sair da aula cheirando e muito suados);
- limpeza dos banheiros femininos com maior frequência;
- grade do 2º piso chaveada no recreio;
- alunos participarem da escolha da merenda da escola (fazer cardápio).
- Banheiro masculino de baixo deve ser mais cuidado, limpo. Cheira muito mal e esta sempre muito sujo.
- Falta de professores.
- Professores desanimados e desmotivados.
- Professores (alguns) e alguns alunos sempre atrasados.
- Após trocas de períodos ou/e no intervalo chegam com atraso na sala.
- Cadeiras estofadas na sala.
- Alunos infreqüentes que provocam o fechamento de turmas da escola
- Fluência em LIBRAS dos Professores (*em cor destacada*)
- maior responsabilidade por parte dos alunos na questão de matricular-se e vir um, dois dias e faltar muito, podendo causar o fechamento da escola;
- mau uso de xerox (prof.os só fazem xerox, pouco escrevem no quadro)
- TDD quase sempre com defeito.
- na passeata surdos os alunos não participaram, só poucos;

Cartaz 4**O QUE É BOM NA ESCOLA**

- Passeio na Praia, continuar mais vezes.
- Passeios em sítios.
- Festas: São João, Dia das Bruxas, Dia Criança (Manhã, Tarde, Noite)
- Festa Dia Surdo com escolha garota/garoto, em clube (expointer).
- Festa aniversário P. Réus, no ginásio (p/ todos da comunidade c/ buffet).
- Torneios (futebol)
- Que todos os alunos da escola e professores participem da passeata dos surdos.
- Que a escola volta-se a participar dos GERGS
- Integração c/ outras escolas (dormir, café M., almoço, atividades)
- Tem na escola professores bons.

ANEXO F – Modelos de cartas

EXEMPLO 1

Curitiba, 18 de março de 2007.

Prezado Senhor ou Senhora,

Vocês realmente são muito incompetentes. Mas o que mais se pode esperar, já que obviamente não dão a menor bola para seus clientes? Vocês têm alguma idéia do tempo que já perdi, do trabalho que já tive e do dinheiro que já gastei por causa de sua ineficiência?

Não contentes em grafar meu número de telefone incorretamente, vocês ignoraram minhas instruções expressas relativas à maneira como eu queria que meu nome fosse colocado na lista telefônica. Nós pagamos uma quantia extra para aparecermos no catálogo com dois nomes diferentes - o meu e o de minha mulher - , e por isso acho que temos direito a sermos listado como os nomes que escolhemos. De qualquer maneira, constar no catálogo como R. Souza de nada adianta para mim. Verifiquem vocês mesmos e vejam quantas pessoas nesta área estão listados sob este nome. Queria que meu primeiro nome fosse incluído por motivos óbvios, mas meu pedido foi simplesmente ignorado. Certifiquem-se de que o erro será corrigido imediatamente ou terei de deduzir a soma já paga das minhas futuras contas telefônicas.

Atenciosamente,

Riberval Souza

EXEMPLO 2

São Paulo, 30 de novembro de 2006.

Queridos Luiz e Viviane

Parabéns pelo nascimento de sua filhinha. Por favor avise-nos quando vocês tiverem escolhido um nome para ela. E quando estiverem prontos para receber visitas, ficaremos encantados em ir visitá-los para conhecer o bebê. Nesse meio tempo, aqui vai um macacãozinho para ela. Nada muito original, mas eles nunca são demais! Procurem agora dormir e descansar o máximo que puderem vai ser sua última chance nos próximos anos!!

Com todo carinho

Jonas e Andreia

EXEMPLO 3

Querida Bel,

Este é apenas um bilhete rápido para desejar-lhe boa sorte nos seus exames. Você sempre foi uma boa aluna no colégio, e por isso temos certeza absoluta de que vencerá sem maiores dificuldades as próximas etapas de sua carreira. Você sabe o que fazer para chegar lá, e por isso não há com que se preocupar. Hora de voltar para os estudos.

Tia Aninha e Tio David

EXEMPLO 4

Porto Alegre, 01 de fevereiro de 2005.

Cara Jane,

Fiquei muito triste ao saber da morte de sua mãe. De certa maneira, porém, foi um alívio saber que ela já não mais está sofrendo daquela maneira. Ela era uma senhora encantadora, que nos cativou pela maneira simpática como nos recebia e pelo interesse que demonstrava por nossa família. Tenho certeza de que todos vocês sentirão muita falta dela. Estaremos pensando muito em você nas próximas semanas. Se houver qualquer coisa que possamos fazer para ajudar por favor, ligue pra mim. Com todo carinho,

Luísa.

EXEMPLO 5

Canoas, 08/08/07.

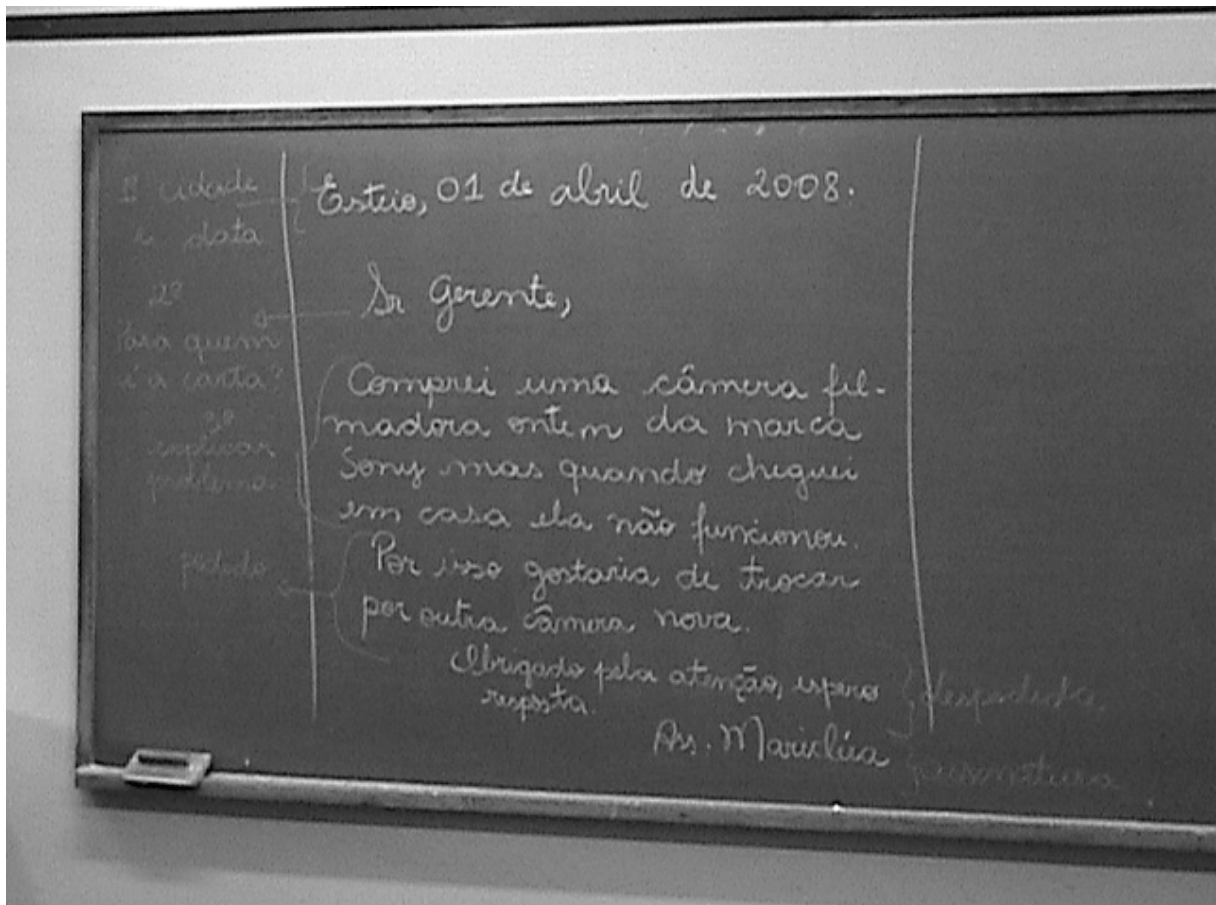
Meu amor,

Desde que te conheci minha vida mudou totalmente. Quero que nunca esqueças o quanto eu te amo e quero compartilhar minha vida a teu lado. Apesar das brigas, que são comuns a qualquer casal, a cada dia cresce minha vontade de ficar contigo e as palavras não expressam tudo o que eu sinto.

Te amo muito,

Bia.

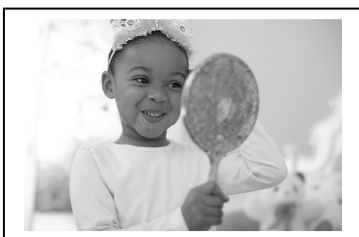
ANEXO G - Modelo de Carta de Reclamação



ANEXO H – Material sobre verbos em Língua Portuguesa

Trabalhando com alguns verbos.... (PRESENTE DO INDICATIVO)

❖ SER



Eu	<u>SOU</u>
Tu	<u>ÉS</u>
Ele	<u>É</u>
Nós	<u>SOMOS</u>
Vós	<u>SOIS</u>
Eles	<u>SÃO</u>

A menina é bonita.

Os prédios são diferentes.



No Português, os verbos mudam de forma dependendo da pessoa a quem ele se refere. Por exemplo, “a menina é bonita”; “os prédios são diferentes”. Nas frases o verbo é o mesmo (verbo SER), mas ele tem formas diferentes dependendo do sujeito (**menina** e **prédios**).

❖ TER

Eu	<u>TENHO</u>
Tu	<u>TENS</u>
Ele	<u>TEM</u>
Nós	<u>TEMOS</u>
Vós	<u>TENDES</u>
Eles	<u>TÊM</u>



❖ Outros verbos:

PRECISAR

Eu	<u>PRECISO</u>
Tu	<u>PRECISAS</u>
Ele	<u>PRECISA</u>
Nós	<u>PRECISAMOS</u>
Vós	<u>PRECISAIS</u>
Eles	<u>PRECISAM</u>

ESTAR

Eu	<u>ESTOU</u>
Tu	<u>ESTÁS</u>
Ele	<u>ESTÁ</u>
Nós	<u>ESTAMOS</u>
Vós	<u>ESTAIS</u>
Eles	<u>ESTÃO</u>

QUERER

Eu	<u>QUERO</u>
Tu	<u>QUERES</u>
Ele	<u>QUER</u>
Nós	<u>QUEREMOS</u>
Vós	<u>QUEREIS</u>
Eles	<u>QUEREM</u>

Agora, tente formar algumas frases com esses verbos: