

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO**

**TANIA MARIA DOS SANTOS**

**A MEDIAÇÃO EM ATIVIDADES DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS  
SURDOS, USUÁRIOS DA LIBRAS, EM UMA ESCOLA INCLUSIVA**

**SÃO LEOPOLDO  
2021**

TANIA MARIA DOS SANTOS

**A MEDIAÇÃO EM ATIVIDADES DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS  
SURDOS, USUÁRIOS DA LIBRAS, EM UMA ESCOLA INCLUSIVA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

SÃO LEOPOLDO  
2021

S237m Santos, Tania Maria dos.  
A mediação em atividades de produções textuais de alunos surdos, usuários da Libras, em uma escola inclusiva / por Tania Maria dos Santos. – 2021.  
101 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2021.  
“Orientadora: Dra. Cátia de Azevedo Fronza”.

1. Mediação. 2. Língua brasileira de sinais (Libras). 3. Língua portuguesa. 4. Produção textual. 5. Aprendizagem.  
I. Título.

CDU: 800.954:376.353

**TANIA MARIA DOS SANTOS**

**“A MEDIAÇÃO EM ATIVIDADES DE PRODUÇÕES TEXTUAIS  
DE ALUNOSSURDOS, USUÁRIOS DA LIBRAS, EM UMA ESCOLA  
INCLUSIVA”**

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

**APROVADA EM 22 DE JULHO DE 2021.**

**BANCA EXAMINADORA**

**PROF. DR. VINÍCIUS MARTINS FLORES - UFRGS  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. CHRISTINE SIQUEIRA NICOLAIDES – UNISINOS  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**ORIENTADORA**



---

**PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS**

A meu pai, pelos ricos momentos de mediações experienciados, e aos meus filhos, Gabriel, Vitória e Lucas, fontes de inspiração para as vitórias vivenciadas.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só aconteceu devido à ajuda de muitas pessoas, às quais agradeço. Em primeiro lugar, a Deus, pois, sem Ele, nem existiria e por estar presente em todos os momentos de minha vida, me dando forças para não desistir.

A meu marido Edinaldo, pelo apoio, compreensão e incentivo.

A meus irmãos, pela compreensão e estímulos, principalmente, minha irmã Ana, por estar sempre disposta a me ajudar.

A meus amigos da turma do Diocesano, especialmente, Joaquina, Fausta, Nayrla, Joselita e Cledinaldo, pelos momentos de descontração e conhecimentos vivenciados.

À UNISINOS, por seu corpo docente dedicado e pela oportunidade ofertada por meio da turma do Diocesano em Teresina.

À professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza, pela orientação, confiança e paciência durante a elaboração deste trabalho.

À professora Dra. Maria Cristina Pires Pereira e à professora Dra. Christine Siqueira Nicolaides, pelas contribuições valiosas recebidas na Banca de Qualificação.

À professora Dra. Christine Siqueira Nicolaides e ao professor Dr. Vinicius Martins Flores, pelas contribuições para a versão final da dissertação.

Aos professores que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pela competência e incentivos.

Ao grupo Falescbras, pelos encontros animados e pelos conhecimentos compartilhados.

À colega Simone Luiz, pela leitura e dicas no projeto de qualificação e na dissertação.

À família da Salete, pela acolhida, risadas e conselhos, quando estava em São Leopoldo.

À escola campo e aos participantes dessa investigação, que muito contribuíram para a realização desta pesquisa.

A familiares, amigos, professores, que direta ou indiretamente ajudaram para que esse trabalho se concretizasse, principalmente à amiga e comadre Joana D'arc, à amiga Silvia Eleticia, pelo incentivo, e ao meu genro João de Deus, pelo auxílio técnico.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Critérios a serem observados da Experiência de Atividade Mediada .....	33
Quadro 2 - Informações sobre as observações realizadas .....	62

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional especializado
ASL	Língua Americana de Sinais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAS	Centro de Atendimento a Pessoas com Surdez
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
ICELP	Instituto para o Desenvolvimento do Potencial da Aprendizagem
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
TrPV	Tradução Oral à Prima Vista



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>16</b>
2.1 INCLUSÃO E SURDEZ: CONCEITOS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS .....	17
<b>2.1.1 A importância da escola no desenvolvimento da linguagem de alunos surdos .....</b>	<b>23</b>
2.2 MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL VYGOTSKYANA.....	27
<b>2.2.1 Mediação sob a perspectiva de Feuerstein e Feuerstein (1991): a experiência de atividade mediada (EAM) .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.2 Mediadores do processo de produção textual de alunos surdos .....</b>	<b>38</b>
2.3 DA SINALIZAÇÃO EM LIBRAS AO ESCRITO EM LÍNGUA PORTUGUESA: CAMINHOS POSSÍVEIS.....	45
<b>2.3.1 Produção textual de alunos surdos sinalizantes: um processo de tradução .....</b>	<b>49</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>54</b>
3.1 CONTATOS INICIAIS .....	56
3.2 LÓCUS DA PESQUISA .....	57
3.3 OS PARTICIPANTES: PROFESSORA, INTÉRPRETE, ALUNOS SURDOS E OUVINTES .....	59
3.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	61
<b>4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISES DOS DADOS .....</b>	<b>65</b>
4.1 SITUAÇÕES DE IN(EX)CLUSÃO E OS TIPOS DE MEDIAÇÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS SURDOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	65
4.2 ASPECTOS ESSENCIAIS PARA A MEDIAÇÃO EM AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS SURDOS.....	72
4.3 PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS SURDOS COMO PROCESSO DE TRADUÇÃO MEDIADA .....	78
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA)....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO (INTÉRPRETE DE LIBRAS).....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES.....</b>	<b>101</b>

## RESUMO

A Libras é reconhecida como a língua que a comunidade surda brasileira dispõe para interagir, mas não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa. Esta dissertação, inserida no campo da Linguística Aplicada, teve como objetivo investigar, no processo de produção textual escrita de alunos surdos, usuários da Libras como L1, a mediação realizada pela professora e pela intérprete de Libras, considerando o contexto de uma escola inclusiva. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso e de cunho etnográfico, pois procurou interpretar as ações desenvolvidas nesse ambiente, considerando o uso de duas línguas com modalidades distintas. A geração de dados se deu por meio de observações de cinco dias de aulas registradas em um diário de campo e questionários respondidos pela professora e pela intérprete de Libras. Entre os aspectos discutidos na fundamentação teórica e considerados para as análises, estão inclusão e surdez, com destaque para os trabalhos de Mantoan (2011) e Lodi (2018); mediação na perspectiva sociocultural Vygotskyana, de acordo com Vygotsky (2011, 2017), Lantolf (2011) e Figueiredo (2019); aspectos da mediação a partir das experiências de atividades mediadas, baseados em Feuerstein e Feuerstein (1991) e Meier (2004); mediadores da produção textual dos alunos surdos e a concepção do processo envolvido na elaboração do texto, com base em Marques (2009), Pereira (2008) e Lacerda (2007), dentre outros. Entre as constatações a serem destacadas, aponta-se para o fato de que a mediação durante a produção textual escrita acontece entre os alunos surdos sinalizantes, entre a professora e os alunos, com o auxílio da intérprete de Libras, por meio da fala privada, mediação por pares (VYGOTSKY, 2011; PAIVA, 2019) e do andaime (PAIVA, 2019). Verificou-se também que as mediações foram viabilizadas por meio da língua de sinais, principalmente através da tradução (FERREIRA 2011, PEREIRA; VARGAS, 2020). Registra-se, ainda, que embora a docente intencione um enriquecimento de vocabulário da língua portuguesa por meio da reescrita e demonstre ciência quanto à importância da Libras, privilegia aspectos da língua portuguesa em detrimento da língua de sinais nas produções escritas.

**Palavras-chave:** mediação; libras; língua portuguesa; produção textual.

## ABSTRACT

Libras is recognized as the language that the Brazilian deaf community has to interact, but it does not replace the written modality of the Portuguese language. This dissertation, inserted in the field of Applied Linguistics, aimed to investigate, in the process of written text production of deaf students, users of Libras as L1, the mediation performed by the teacher and the interpreter of Libras, considering the context of an inclusive school. This research is qualitative, case study and ethnographic in nature, because it sought to interpret the actions developed in this environment, considering the use of two languages with different modalities. Data were generated through observations of five days of classes recorded in a field diary and questionnaires answered by the teacher and the Libras interpreter. Among the aspects discussed in the theoretical foundation and considered for the analyses are inclusion and deafness, with emphasis on the works of Mantoan (2011), Lodi (2018); mediation in the Vygotskian sociocultural perspective, according to Vygotsky (2011, 2017), Lantolf (2011), Figueiredo (2019); aspects of mediation from the experiences of mediated activities, based on Feuerstein and Feuerstein (1991), Meier (2004); mediators of deaf students' textual production and the conception of the process involved in drafting the text based on Marques (2009), Pereira (2008), Lacerda (2007), and others. Among the findings to be highlighted, it is pointed out that the mediation during the written textual production happens among the deaf signer students, between the teacher and the students, with the help of the Libras interpreter, through private speech, peer mediation (VYGOTSKY, 2011; PAIVA, 2019) and scaffolding (PAIVA, 2019). It was verified that mediations were made possible through sign language, mainly through translation (FERREIRA 2011, PEREIRA; VARGAS, 2020). It is also noted that although the teacher intends to enrich the vocabulary of the Portuguese language through rewriting and demonstrates awareness of the importance of Libras, she privileges aspects of the Portuguese language over the sign language in written productions.

**Keywords:** mediation; libras; portuguese language; textual production.

## 1 INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida em 2002 pela Lei 10.436 e impulsionou estudos e pesquisas a respeito do ensino e aprendizagem de alunos surdos, especialmente ao que diz respeito à Língua Portuguesa. Apesar de a Lei reconhecer a Libras como a forma de comunicação de pessoas surdas, ela estabelece que esta não substitui o português em sua modalidade escrita.

Esta condição mobiliza pesquisadores de várias áreas do conhecimento, como, por exemplo, fonoaudiólogos, assistentes sociais, professores de vários componentes curriculares e pedagogos. Esses profissionais, atentos ao desenvolvimento social, cultural e linguístico desses alunos, buscam estratégias e metodologias que satisfaçam a condição do aluno surdo, que, em certa medida, precisa ser bilíngue, pois precisa ser proficiente em duas línguas: Libras e língua portuguesa. Ressaltando que o bilinguismo não precisa ser considerado a partir do domínio das línguas como se o falante fosse monolíngue em cada uma, mas que consiga manter uma comunicação e ter suas necessidades atendidas, o que não impede um desenvolvimento linguístico gradual em uma segunda língua.

Considero que estudos sobre a dificuldade apontada acima, ou seja, uso eficiente de duas línguas no ambiente educacional, estão no campo da Linguística Aplicada (LA), que, dentre outros fenômenos, pretende viabilizar pesquisas para favorecer o uso da linguagem de forma efetiva, satisfazendo as necessidades linguísticas do falante, independente da língua utilizada. A LA tem caráter interdisciplinar, mediador, além de centrar-se no uso da linguagem (MOITA LOPES, 1996). O caráter mediador é também considerado na teoria sociocultural (TSC), desenvolvida por Vygotsky e na teoria da Experiência da Atividade Mediada (EAM), desenvolvida por Feuerstein (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991). Os conceitos desenvolvidos pela LA, TSC e EAM podem facilitar as relações desenvolvidas em sala de aula, possibilitando a inclusão de seus participantes por meio de interações/mediações e da própria linguagem.

As relações estabelecidas no contexto escolar contribuem para o desenvolvimento linguístico do aluno surdo, tornando-o proficiente nas línguas utilizadas no processo educacional, refletindo em suas ações cotidianas para além da escola. Apesar da possibilidade do uso eficiente da língua(gem) pelo aluno surdo, ainda se percebe um cenário preocupante, principalmente para o egresso no Ensino Médio. Nesse período da escolarização, são cobradas habilidades dos alunos avaliadas com certo rigor, principalmente a partir de frequentes

produções textuais escritas. Diante desse cenário, o processo de produção textual de alunos surdos sinalizantes e inclusos em escolas regulares<sup>1</sup> inquieta-me há algum tempo.

Atuo há mais de 11 anos como tradutora e intérprete de alunos surdos, em escolas inclusivas, principalmente no Ensino médio. No entanto, comecei minha experiência profissional na educação especial, em salas inclusivas, no ano de 2007, quando, em um estágio obrigatório de minha primeira graduação, tive contato com alunos com dificuldades de aprendizagem e com outras deficiências. Minha primeira experiência profissional foi com alunos não surdos, ou seja, não envolvia a língua de sinais. Essa experiência foi marcante e me envolveu profissionalmente, porque vislumbrei a possibilidade de atuação em um campo onde, muitas vezes, pelo desconhecimento, seja pela escola, seja pela família, os alunos necessitam de um olhar diferenciado.

Em 2008, realizei meu primeiro curso de Libras, oferecido pela secretaria de educação para os professores efetivos das escolas municipais de Teresina/PI. Mesmo não sendo professora efetiva, na época ainda estagiava, fui selecionada para participar do curso, porque trabalhava com alunos especiais. Apesar de a escola não ter alunos surdos matriculados, a capacitação do curso visava preparar os profissionais para atuarem com alunos com surdez, quando fosse necessário.

Nesse curso, tive oportunidade de conhecer membros da comunidade surda da minha cidade que até aquele momento não conhecia. Percebi também outra forma de comunicação que não conhecia, apesar de ter uma prima surda, que estudava na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAÉ). Mesmo sinalizando, nós da família não entendíamos a Libras como língua ou forma de comunicação eficiente. A partir desse curso e dos surdos com quem interagia, fui expandindo meus horizontes e me dediquei a aprender e comunicar por meio da Libras, quando encontrava alguma pessoa surda. Em 2009, fui aprovada em um concurso público para o cargo de tradutor/intérprete de Libras, do Estado do Maranhão. Assumi o cargo em 2010 e fui designada para atender uma demanda de escola que tinha uma aluna surda que cursava o 2º ano do Ensino Médio.

O encontro com pessoa surda em ambiente escolar foi uma descoberta para mim, pois conversar com um surdo fora do ambiente escolar é muito diferente. No contexto cotidiano, a Libras flui, e não há uma preocupação com o modo como a língua se apresenta. Em sala de aula de uma escola inclusiva, uma das principais preocupações do aluno surdo é dar devolutiva de uma atividade ao professor, sobretudo quando a atividade deve ser na

---

<sup>1</sup> A expressão “escola regular” será utilizada como sinônimo para “escolar inclusiva”, como contraponto à expressão “escola especial”.

modalidade escrita da língua portuguesa. A partir dessa primeira experiência com a discente surda, surgiram outras tantas experiências com alunos de níveis diferenciados de aprendizagem, em Libras ou língua portuguesa, diferenças também na quantidade de alunos surdos inclusos atendidos, variando entre 1, 2, 3, 4, e chegando até 8 alunos surdos em uma mesma sala de aula. Isso gerou, muitas vezes, situações angustiantes não só para mim, mas também para os professores das disciplinas curriculares.

Nesses 11 anos de atuação como tradutora e intérprete de Libras em contexto educacional, observei vários momentos de produção textual de alunos surdos e acredito que que a grande maioria dos professores, por desconhecimento, não consegue conceber a escrita do aluno surdo como aceitável, seja por sua estrutura, sistematização ou “falta” de sentido. Às vezes aceitam, depois de algumas adequações ao padrão que consideram ideal, forma nem sempre realizada com independência pelo discente surdo. É muito comum o profissional tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) que acompanha o aluno realizar algumas intervenções no léxico e, posteriormente, se necessário, nos demais aspectos da língua portuguesa. O TILS<sup>2</sup> é então um mediador não só em relação à comunicação entre surdos e ouvintes, mas também entre o aluno surdo e suas produções textuais.

Considerando esse contexto e elaborando meu projeto de pesquisa para a conclusão do curso Licenciatura em Letras Espanhol que aconteceu em 2017, pensei no tema “O ensino de L3 para alunos surdos”, uma vez que a Libras pode ser considerada sua L1, e o português escrito sua L2. Do projeto inicial até a conclusão do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), foram muitas leituras que aguçaram a vontade de saber mais sobre como ocorre a mediação do professor e/ou do intérprete de Libras na produção textual de alunos surdos, usuários da Libras. Pelo fato de estar dentro do processo, atuando como TILS, ou seja, intermediando interações comunicativas, me envolvo nas atividades pedagógicas, principalmente nas escritas, nas quais a maioria dos surdos apresentam maiores dificuldades pela modalidade exigida.

Além do contexto profissional e acadêmico, expostos anteriormente, ao entrar em contato com a Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), através de uma apresentação realizada no Colégio Diocesano em Teresina, identifiquei-me com a linha de pesquisa “Linguagem e práticas escolares”, na qual atua a professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza. Fazendo parte da equipe de pesquisa do projeto “Línguas de sinais e línguas orais:

---

<sup>2</sup> A sigla TILS será utilizada, neste trabalho, como sinônimo para “Tradutor Intérprete de Língua de Sinais, “tradutor intérprete”, “intérprete de Libras” ou simplesmente “intérprete”. Em razão disso, para melhor progressão no texto, os respectivos termos estarão sendo utilizados como substituição vocabular, a fim de se minimizarem as repetições.

possibilidades e potencialidades na escolarização de surdos” e do grupo de pesquisa “Desenvolvimento e aquisição da linguagem: relações entre fala e escrita”, ou Falescbras, vi a oportunidade de realização da investigação no curso de Mestrado.

No âmbito do grupo de pesquisa, diversos trabalhos de Mestrado e Doutorado foram realizados com foco na educação de surdos. Com ênfase no ensino de línguas para surdos, considerando também falas e registros de docentes, citam-se os estudos de Muck (2008), Didó (2012), Couto (2015), Maquieira (2018), Ildebrand (2020), Steyer (2020) e Oliveira (2021). Há, ainda, as pesquisas de Pereira (2008, 2014) e Reichert (2015), que consideraram aspectos relacionados à interpretação e tradução da Libras. Esta dissertação, de modo semelhante, tem seu olhar sobre a educação de surdos em escola regular, cujo ensino é mediado por professora ouvinte e intérprete de Libras, observando os processos de mediação durante atividades de produção textual.

Durante esse processo de formação, percebi que muitos conceitos, como língua, linguagem, avaliação, ensino e aprendizagem estão envolvidos em uma prática pedagógica, mas nem sempre são compreendidos por aqueles que atuam junto ao aluno surdo. Há surdos que têm a Libras como único meio de comunicação e usam a língua portuguesa de forma mecânica ou fragmentada, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esse fato leva a casos de evasão e desistência.

Estudos como os de Guarinello (2005), Ferreira (2011), Lacerda, Santos e Caetano (2018) e Lodi (2018) voltam-se para o ensino de português para alunos surdos, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com o propósito de uma inclusão ou mesmo de um desenvolvimento linguístico mais satisfatórios, visando a uma educação bilíngue.

Para o presente trabalho, o destaque será dado às escolas inclusivas, nas quais estudam alunos do Ensino Médio. Nessas instituições, a língua de instrução é a língua portuguesa. Ademais, ainda são poucos os professores regentes que conhecem as singularidades linguísticas do aluno surdo de modo a favorecer seu aprendizado. E, muitas vezes, sem perceber, esses docentes entregam a responsabilidade que é sua ao TILS, que nem sempre tem a formação adequada para corresponder a esta demanda e nem pode assumir um papel que é de outro profissional.

Em se tratando especificamente da produção textual, voltando-me um pouco mais para os recursos humanos que atuam lado a lado com o público surdo, usuários da Libras, tenho interesse em responder à seguinte problemática: como é realizada a mediação de uma professora de Língua Portuguesa e da intérprete de Libras em produções textuais escritas por alunos surdos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola inclusiva?

Para responder a esta pergunta de pesquisa, tem-se como objetivo geral: investigar, no processo de produção textual escrita de alunos surdos, usuários da Libras como L1, a mediação realizada pela professora e pela TILS, considerando o contexto de uma escola inclusiva. Como objetivos específicos elencam-se: a) descrever, nas interações estabelecidas entre professora, TILS e alunos (surdos e ouvintes) durante o processo de produção textual, os tipos de mediações realizados e situações de in(ex)clusão; b) identificar os aspectos essenciais de mediação existentes nas orientações da professora e no desempenho da função da TILS; c) analisar as mediações ofertadas pela professora e pela TILS no momento das produções textuais dos alunos surdos, identificando o processo utilizado, tendo em vista o uso de duas línguas.

Para melhor atender às perspectivas dessa pesquisa, na primeira seção, a revisão bibliográfica apresenta aspectos dos trabalhos de Marchesi (2004), Lopes (2007), Mantoan (2011), Campos (2018), Lodi (2018), entre outros, que falam sobre inclusão e surdez. Em seguida, para dialogar sobre mediação e linguagem na teoria sociocultural e sobre os critérios de mediação, foram utilizados os trabalhos de Feuerstein e Feuerstein (1991), Meier (2004), Vygotsky (2011; 2017), Lantolf (2011) e Figueiredo (2019). Com a intenção de abordar temas como produção textual, processo envolvido na produção, assim como modalidades linguísticas, consideram-se pesquisas de Fernandes (2006), Marcuschi (2010), Sampaio (2017) e Koch (2018). Por fim, são levados em consideração estudos de Marques (2007), Lacerda (2009) e Turetta e Lacerda (2019) para falar sobre as possibilidades de produções mediadas e seus mediadores.

Na sequência, trago o percurso metodológico, descrevendo o ambiente da pesquisa, os participantes e os instrumentos de geração de dados: observações das aulas e registros em diários de campo e questionário. Por último, apresento as análises e reflexões sobre os dados gerados com base nos autores e abordagens teóricas selecionadas. Encerro a dissertação com as considerações finais pertinentes a este momento da pesquisa.

O presente estudo, com esta configuração, visa contribuir com reflexões e possíveis encaminhamentos para a realização de produções escritas em língua portuguesa de alunos surdos sinalizantes, com destaque para a importância da mediação pedagógica, buscando o desenvolvimento linguístico desses alunos quanto à apropriação da escrita da língua portuguesa, valendo-se das contribuições da Linguística Aplicada, Teoria Sociocultural e Experiência de Atividade Mediada. Além disso, o estudo se faz relevante à formação de um sujeito crítico, ciente de seus direitos, empoderando a comunidade de que faz parte.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão do aluno surdo<sup>3</sup> em ambientes acadêmicos é uma realidade que gera desafios e conflitos. Isso ocorre em razão do modo como o ensino deve ser ministrado, como a escola deve proceder, os papéis que os profissionais devem desempenhar, utilizando a mediação necessária, com base em concepções inerentes às práticas desenvolvidas pelos profissionais que atuam junto a esse público.

Concebendo o processo de produção textual do aluno surdo como forma de desenvolvimento linguístico bilíngue, acredito que a mediação e os critérios por ela requeridos, podem proporcionar um desenvolvimento linguístico satisfatório a alunos surdos inclusos em escolas regulares. Esse crescimento pode se concretizar por meio da linguagem verbal, em produções sinalizadas e/ou escritas, contribuindo de modo singular para que as práticas de linguagem que norteiam o fazer pedagógico dos profissionais que atuam com alunos surdos, sinalizantes, sejam efetivadas.

Considerando que a inclusão do aluno surdo se relaciona principalmente com o contexto das linguagens, no uso proficiente de duas línguas, Libras e língua portuguesa, o desafio enfrentado pela comunidade escolar, incluindo o próprio aluno surdo, situa-se no campo da Linguística Aplicada (LA). A LA “é entendida como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na solução de problemas de uso da linguagem” (MOITA LOPES, 1996, p. 22). Dificuldades relacionadas à linguagem e à comunicação podem trazer prejuízos cognitivos, culturais, sociais e linguísticos para vários grupos de estudantes, incluindo os surdos. Nesse sentido, a escola, por meio de profissionais desafiados a conhecer e compreender as dificuldades e as potencialidades dos seus educandos, tem condições de buscar em experiências exitosas exemplos para encontrar caminhos que promovam a inclusão de seus alunos. Em relação aos alunos surdos, uma das condições relaciona-se a um contexto bilíngue, nem sempre presente na escola.

O desafio de uma educação inclusiva que satisfaça a condição bilíngue do aluno surdo também pode ser considerado a partir da teoria sociocultural (TSC) desenvolvida por Vygotsky (2011) e da teoria da Experiência da Atividade Mediada (EAM) de Reuven Feuerstein (1991). Nessas abordagens, a aprendizagem se constitui pelo caráter mediador das interações estabelecidas em ambiente escolar, visando a uma autonomia linguística, social,

---

<sup>3</sup> O termo “aluno surdo” será usado na forma masculina, como generalização. A diferenciação de gênero será utilizada quando houver referência aos participantes da pesquisa.

cultural e cognitiva do aluno, condição que se estabelece com o uso de linguagem adequada para cada contexto vivenciado pelo aluno.

Neste cenário, nas próximas sessões, discorro sobre a relação entre inclusão e surdez, a teoria sociocultural e os tipos de mediação a ela associados e a EAM, destacando seus critérios de mediação. Além disso, apresento considerações sobre os caminhos possíveis para uma produção textual do aluno surdo e seus mediadores.

## 2.1 INCLUSÃO E SURDEZ: CONCEITOS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

A necessidade de atendimento de alunos considerados fora da média/curva (LOPES, 2007) que buscam(vam) uma escola para estudar gerou (gera) discussões, criação e implementação de leis, decretos, resoluções que amparam a entrada de alunos com ou sem deficiência nas escolas, sejam públicas ou privadas. No entanto, estudos como os de (MARCHESI, 2004; LOPES, 2007; MANTOAN, 2011) chamam atenção para o fato de que, apesar dos avanços relacionados principalmente ao aumento do número de alunos que adentram o espaço escolar, ainda faltam aspectos linguísticos, atitudinais e sociais a serem observados no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência ou com algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

O tema inclusão tem gerado muitas discussões e direcionado vários estudos os quais procuram respostas em satisfazer as inquietações de muitos profissionais, principalmente em ambientes escolares. Nestes espaços, o tema inclusão é direcionado às deficiências dos alunos e as dificuldades que este aspecto pode causar.

Ao falar sobre este assunto, Marchesi (2004) faz uma retrospectiva em âmbito mundial sobre a concepção de deficiência e esclarece que esta tinha cunho biológico, significando transtorno, ou seja, um distúrbio de ordem genética. Essa concepção se sustentou até meados da primeira metade do século XX, impulsionando duas consequências significativas. A primeira diz respeito à necessidade de classificação do transtorno, para a seleção de um espaço adequado a um determinado distúrbio. A segunda consequência baseava-se na “aceitação generalizada”, ou seja, todos os alunos eram classificados da mesma forma e teriam que ir para escolas especiais.

Segundo Marchesi (2004), o período entre 1940 e 1950 foi de questionamentos tanto sobre a origem quanto à possibilidade de cura das deficiências que os alunos apresentavam. Neste contexto, “abre-se espaço à concepção de que a deficiência pode ser motivada por falta de estímulo adequado ou por processos de aprendizagens incorretos” (MARCHESI, 2004, p.

17). No citado período, as discussões giravam em torno da associação da deficiência com o cognitivo do sujeito. Na década seguinte, em 1960, houve uma importante mudança de paradigmas ocasionada por uma nova concepção dos termos transtorno e deficiência, docentes mais qualificados, obrigatoriedade da educação, entre outros fatores (MARCHESI, 2004). Esses fatores, são atribuídos a um processo de transformação, culminando em uma aceitação da deficiência em uma “perspectiva educacional”.

Dessa nova perspectiva surgem dois fenômenos: um conceitual e outro atitudinal voltado para as questões da prática educativa. O primeiro diz respeito às necessidades que os alunos apresentavam, e o segundo baseava-se em mudanças quanto à prática educativa, afetando desde o currículo até a prática pedagógica (MARCHESI, 2004). Esses dois fenômenos se complementam, uma vez que tanto o aspecto conceitual quanto o atitudinal favorecem a educação de todos os sujeitos.

As mudanças relativas à prática pedagógica culminaram no que hoje é conhecido como inclusão, ou seja, todos os alunos juntos em um mesmo ambiente, tendo as mesmas oportunidades, com suas diferenças respeitadas. Concordando com Marchesi (2004), Lopes (2007) lembra que o tema inclusão não é novo. Comenius, no século XVI, já abordava o ideal de escola para todos. Hoje em dia, a inclusão tem o peso da lei a seu lado que “obriga” o acesso de todos a todos os espaços que antes eram privilégio de alguns. Lopes (2007) afirma que a escola é um dos espaços “onde operam diferentes dispositivos e estratégias para que a inclusão, em suas distintas dimensões (social, escolar, laboral) aconteça” (LOPES, 2007, p. 18).

No entanto, na escola também são produzidos discursos sobre inclusão que tendem a reduzir as diferenças dos alunos em diversidade (LOPES, 2007). Neste contexto, “a escola, entendida como instituição normalizadora, olha para a diferença com o firme propósito de apagá-la, de torná-la algo indesejável devido ao seu caráter de anormalidade e de estranheza” (LOPES, 2007, p. 20). Completando este raciocínio, Vygotsky (2011, p. 867) afirma que “toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos - mão, olho, ouvido - e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa”. Nossa cultura é designada para pessoas fisicamente e psicologicamente “normais”, assim como são os recursos a elas inerentes.

Discorrendo sobre esta realidade, Mantoan (2011) faz referência à natureza excludente que está presente nos ambientes escolares, causada principalmente por uma visão “assistencialista terapêutica da Educação Especial” (MANTOAN, 2011, p. 29). Tal visão

desorienta o sentido apresentado pelas legislações quanto aos objetivos propostos para um Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem caráter complementar e não substituível, ou seja, o lugar de aprendizagem é a sala de aula (BRASIL, 2009).

Sob essa perspectiva, defende-se uma escola para todos, com o desafio de promover a interação de vários sujeitos no mesmo ambiente, mas com olhares diferentes, seja em relação às experiências educacionais ou o uso dos mesmos pressupostos estruturais do currículo escolar (FRONZA, 2012).

Outra questão abordada por Lopes (2007) é a relação que se estabelece entre diferença e identidade, pois, enquanto “a identidade nomeia e, de muitas formas, estabelece categorias, a diferença rompe com o que está nomeado, mostrando-se intraduzível” (LOPES, 2007, p. 23). Por isso, a autora compreende que o conceito de diferença não necessita de tradução, pois ele é sentido e se manifesta de várias formas a depender da cultura em que o sujeito está inserido. Rodrigues (2006, p. 5) acrescenta que “a diferença é antes de mais nada uma construção social historicamente e culturalmente situada”. Nesse sentido, o respeito às diferenças pode ser construído, fortalecido ou mesmo ampliado.

Nesse contexto, todos que compõem a comunidade escolar precisarão não só absorver o discurso da inclusão, mas, sobretudo, assumir posturas que demonstrem o respeito ao nível, ao desenvolvimento e às capacidades que cada um apresenta, conforme suas especificidades. Assim, o “ensino deve contemplar os alunos em suas distintas capacidades, individualizando alvos, didática e a avaliação” (BEYER, 2005 apud FRONZA, 2012, p. 80). Dessa maneira, o ensino atenderia às potencialidades e especificidades dos educandos. Lopes (2007) esclarece que, no espaço escolar, a diferença é abordada a partir do discurso que prega uma normalidade por meio da noção de média. Assim,

[...] tendo a média como referência e a concepção de diferença como algo exótico ou de falta, que exige paciência, dedicação profissional, formação e tolerância, todos aqueles que são enquadrados aquém ou além da média constituem um grupo que ameaça o rendimento das aulas, a aprendizagem dos ‘normais’, a segurança da turma – que acolhe diferente, a tranquilidade das aulas e o conceito de competência do professor (LOPES, 2007, p. 25).

Para Lopes (2007), o anormal, o fora da média é aquele que demanda algo a mais dos profissionais da educação, que mexe com a calma do ambiente, tendo por base a concepção de diferença como um desvio. Com efeito, existem situações que merecem destaque na escola inclusiva. Por exemplo, Carvalho (2009), salienta que, para que haja inclusão, alguns aspectos têm que ser considerados, como, por exemplo, conceitos de integração e inclusão. Fala

também da importância das legislações e das políticas públicas por elas implementadas para a remoção de barreiras para a aprendizagem.

Quanto aos conceitos de integração e inclusão, Carvalho (2009) e Rodrigues (2006) afirmam que, normalmente, a primeira diz respeito a uma adaptação do aluno, enquanto a segunda refere-se a uma adaptação da escola. No entanto, Carvalho (2009, p. 68) também destaca que o termo integração utilizado dessa forma contribui para criação de um sentido negativo, distorcendo um “processo de natureza psicossocial, implicando a reciprocidade das interações humanas”. Rodrigues (2006, p. 4), por sua vez, afirma que a inclusão é “uma evolução da Integração”. Para esses autores, os dois processos são importantes. A inclusão primeiro passaria pela integração, consolidando-se como a melhor forma de permanência do alunado na escola.

Para que haja inclusão, Carvalho (2009, p. 73) menciona a necessidade de remover as barreiras que atrapalham esse processo, explicando que a remoção de “barreiras implica um trabalho coletivo de facilitação do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto”. Esses quatro pilares contribuem para o desenvolvimento educacional do aprendente, independentemente de sua condição e colaboram para a remoção de barreiras, entendendo barreira como

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, ART. 3º, INCISO IV).

De acordo com essa legislação, “barreira” é tudo que atrapalha o exercício pleno da cidadania de uma pessoa. A remoção dos obstáculos é uma fase muito importante na aceitação da escola inclusiva e, conseqüentemente, na aceitação dos alunos (com ou sem deficiência) com suas diferenças.

Na escola regular, a falta de uma formação adequada, barreiras arquitetônicas, barreiras linguísticas, entre outros obstáculos, dificultam a realização de um trabalho a ser concretizado de forma satisfatória. No caso dos educandos surdos de escolas regulares, as barreiras linguísticas são as de mais difícil superação, uma vez que a maioria da comunidade escolar não conhece a forma de comunicação desses alunos.

Segundo Campos (2018), as dificuldades que os surdos enfrentam são fruto de uma escolha educacional que nem sempre satisfaz as condições linguísticas, culturais e sociais de

que eles necessitam. Uma das principais dificuldades levantadas por Campos (2018) é a de abordar o tema inclusão de alunos surdos, pela complexidade e pela polemização, devido à falta de consenso entre dois grupos de pesquisadores sobre onde deve ocorrer educação de surdos: por um lado, alguns pesquisadores apostam que a

[...] educação de surdo deve ser na escola regular com os ouvintes. Outro grupo de pesquisadores [...] acredita que a educação de surdos deve estar de acordo com a cultura, língua, história cultural, metodologia, currículo e prática direcionados aos surdos (CAMPOS, 2018, p. 37).

A falta de consenso contribui para que políticas públicas adequadas fiquem mais distantes da realidade educacional de muitos surdos. No entanto, a melhor opção de educação para esse público, em relação a seu desenvolvimento linguístico é aquela em que o aluno surdo tenha sua língua respeitada e por meio desta consiga assimilar, aprender e se desenvolver em todos os componentes curriculares.

Considerando o modelo de inclusão adotado pelas escolas, esses alunos têm, ou não, a oportunidade de desenvolvimento linguístico. Lodi (2018) fala de pelo menos dois modelos de inclusão: no primeiro modelo, os surdos são inclusos em salas regulares junto com alunos ouvintes e contam com a presença de um intérprete de Libras. Segundo a autora, apesar de haver uma preocupação com a inclusão desses sujeitos, acontece também uma desconsideração em relação à Libras, além do fato de, em muitos casos, a responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem ser transferida para o intérprete.

No segundo modelo, conforme indica Lodi (2018), a diferença está no foco que é dado à socialização apenas. O processo de ensino e aprendizagem é deslocado para outros ambientes escolares, sala de recursos ou salas de atendimento especializado, eximindo a sala de aula de um espaço de aprendizagem. Isso corrobora mais uma vez a complexidade do processo educacional de alunos surdos. Dessa forma, ora a Libras é desconsiderada como via de aprendizagem do alunado, ora a responsabilidade pela aprendizagem é destinada ao TILS, ora o destaque na inclusão é dado a socialização.

Parte da complexidade e polêmica sobre este tema relaciona-se à concepção que foi criada sobre o sujeito surdo. Campos (2018) esclarece que, antigamente, o surdo era visto como um ser incapaz de se comunicar por meio de sinais e a eles foi instituída a filosofia do oralismo, que proibia a língua de sinais e obrigava o uso da língua oral, a oralização. De acordo com Campos (2018, p. 39), “a oralização, um método difundido por Alexander Bell, veio encapsular os surdos no modelo do ouvintismo, ou seja, de acordo com as regras da

‘normalidade’”. Apesar de outras abordagens terem surgido, como a Comunicação Total e o Bilinguismo, ainda vigora o encapsulamento dos surdos e a obrigação de saber a língua oral como se fossem ouvintes.

Na educação de surdos, o sistema educacional brasileiro segue três perspectivas que, dependendo de suas práticas, podem anular ou estimular barreiras aos educandos surdos. Como primeira perspectiva, Campos (2018) aponta a Educação Tradicional/Moderna, que vê o surdo como um deficiente e anormal, fruto da unificação de uma sociedade globalizada, defendida pela modernidade. Esta, com o discurso da homogeneidade, abafa o ser surdo e sua cultura e, muitas vezes, com o apoio de professores, familiares e dos próprios surdos ou pelo menos daqueles que escutam e falam, ou seja, surdos oralizados.

A segunda perspectiva apontada por Campos (2018) é a Educação para a Diversidade, que vê o surdo como subalterno e inferior. “Esta educação, uma teoria crítica, tem por objetivo impor aos surdos a experiência ouvinte, colocando-os de volta ao colonialismo e impedindo-os de mostrar a diferença de ser” (CAMPOS, 2018, p. 44). A Educação Inclusiva, na teoria crítica, de certo modo possibilita um entendimento das necessidades dos educandos surdos. Contudo,

[...] ela veio exigir dos surdos a participação na experiência ouvinte [...] o tipo vigente de inclusão é a mista, em que o surdo está inserido em sala regular com colegas surdos e ouvintes, mas tem-se o intérprete de língua de sinais (ILS) como mediador da comunicação entre surdos e ouvintes, interpretador dos conteúdos das aulas (CAMPOS, 2018, p. 46-47).

Para Campos (2018), a teoria crítica mascara a necessidade do aluno surdo: uma vez que este não tem autonomia para se reconhecer como membro da comunidade escolar, será dependente de um porta-voz. Neste caso, a aprendizagem só acontece mediante a ação do intérprete.

A terceira perspectiva apontada por Campos (2018) é a Educação Cultural, na qual o sujeito surdo é também um ser cultural, que luta por seus direitos. Sua cultura é representada pela Libras, pelas variadas identidades surdas, além de ter recursos humanos e tecnológicos que o auxiliam na busca de implementação de uma pedagogia da diferença que se concretiza em escola de surdo com todos seus direitos garantidos. A partir das três perspectivas apresentadas por Campos (2018), a que melhor atende às necessidades dos alunos surdos é a última, pois é pensada a partir da língua de sinais como primeira língua, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Contudo, considerando as dificuldades de implementação de políticas que atendam essa demanda de forma plena, tem-se a opção das

escolas inclusivas. Vale lembrar que somente o acesso do educando surdo nas escolas não contribui com seu desenvolvimento, porque o

[...] processo de inclusão de um aluno não termina quando este é colocado em uma classe regular, ao contrário, inicia-se. A operacionalização da inclusão requer capacitação dos professores, recursos de dados especializados para os surdos e produção de conhecimento teórico associada a experiências positivas desenvolvidas pelo país (KELMAN, 2011, p. 193).

Como já vem sendo indicado, reitera-se aqui que os professores de salas com surdos precisam conhecer ou desenvolver estratégias que oportunizem a aprendizagem de habilidades referentes ao currículo escolar, aqui priorizando o relativo à língua portuguesa, mas também devem observar sua condição linguística, com o intuito de aproximar a escrita do aluno surdo da língua portuguesa e poder viabilizar um desenvolvimento linguístico bilíngue. Esse tipo de desenvolvimento pode ser possibilitado também em escolas regulares com alunos surdos inclusos, pois as interações podem ser valorizadas, oportunizando aprendizagens tanto para surdos quanto para ouvintes, como mediação de mão dupla, por exemplo.

Merece atenção também o fato de que a língua portuguesa presente no ambiente escolar, ofertada como primeira língua ou L1 para os alunos ouvintes, será a segunda língua (L2) para alunos surdos. Desse modo, as práticas ou eventos desenvolvidos na escola devem considerar a mediação, visando o desenvolvimento e aprendizagem de todos.

### **2.1.1 A importância da escola no desenvolvimento da linguagem de alunos surdos**

O ser humano dispõe de um mecanismo que o insere na sociedade e na comunidade que vive e interage, a linguagem. Diferentemente de outros animais, as pessoas usam esse mecanismo de forma a satisfazer suas necessidades de forma criativa. Vygotsky (1991, p. 23) enfatiza que

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas.

Para Vygotsky (1991), a linguagem fornece às crianças condições de se adaptarem a situações que exijam ações complexas, desenvolvidas a partir da interação social com outras



peessoas. Essa visão é abordada na teoria sociointeracionista ou sociocultural. Segundo Baralo (1999), nesta teoria, a aprendizagem não depende apenas da herança genética hereditária da espécie, mas também da “interação social da criança e de uma série de fatores externos, sociais e ambientais” (BARALO, 1999, p. 20). Sob esse enfoque, a língua é considerada como uma atividade social (CASTILHO, 2004)

De acordo com Quadros (2008), a teoria interacionista divide-se em dois enfoques. Um destes é o que traz Piaget, chamado de cognitivista, que se aproxima da teoria inatista, defendida por Chomsky, pois considera a linguagem como sistema simbólico que tem regras, por exemplo. No entanto, diferem na medida em que o enfoque cognitivista percebe o desenvolvimento da linguagem como de um desenvolvimento cognitivo não linguístico.

O outro enfoque foi desenvolvido por Vygotsky, chamado de social, e se apoia nas premissas de que o ambiente tem papel fundamental na produção da estrutura da linguagem da criança, coloca que as regras gramaticais precisam de contexto social para serem memorizadas e associadas (QUADROS, 2008). A respeito deste último enfoque, Paiva (2014, p. 128) afirma que, para Vygotsky, “não se pode separar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico e social. [...] a linguagem tem papel importante no desenvolvimento mental, sendo ela a principal ferramenta de mediação”.

Para o sucesso ou não da aprendizagem de uma língua, seja primeira, seja segunda língua, Baralo (1999) e Quadros (1999), apontam determinados fatores, como, por exemplo, idade e contexto em que o indivíduo esteja inserido, formal ou informal. Quanto mais cedo a criança for exposta a situações favoráveis, mais rápido será seu desenvolvimento linguístico.

Entretanto, a maioria dos alunos surdos nasce em famílias de ouvintes, não sinalizantes; muitos não têm acesso a uma língua socialmente compartilhada, e isso gera dificuldades na efetivação de processos de significação e produção de sentidos, primeiro em casa e depois na escola (KARNOPP; PEREIRA, 2015). Por isso, para esses casos, “a escola é o único lugar em que a criança tem a oportunidade de estar inserida nesse ambiente linguístico favorável à construção de uma língua acessível que favoreça sua subjetividade” (TURETTA; LACERDA, 2019, p. 31).

É também na escola, por direito, que o aluno surdo tem a oportunidade de ser bilíngue, de também usar a língua de sinais como forma de aprender a língua portuguesa. Nesse sentido, Vygotsky (2017, p. 110) chama a atenção para o fato de que a importância da escola está em ser “não apenas uma questão de sistematização; a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança”. O autor provoca uma reflexão para a importância de o aprendizado escolar não ser apenas em decorrência da

sistematização, de roteiros estabelecidos, motivados por objetivos ou conteúdos a serem alcançados ou trabalhados. São necessárias outras questões que envolvem a aprendizagem, principalmente o contato social, interações e as mediações que oportunizam o desenvolvimento social, cultural, linguístico e cognitivo dos educandos.

Em se tratando de alunos surdos, a escola é fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas em duas línguas diferentes, a língua de sinais e a língua oral. Por outro lado, sabe-se que muitos obstáculos interferem na aquisição da língua de sinais ou da língua oral pela pessoa surda, inclusive em ambiente escolar, já que “a aquisição dessa língua de sinais, assim como de todas as outras línguas, passa necessariamente pelo contato e pela interação com interlocutores competentes nessa língua” (TURETTA; LACERDA, 2019, p. 32). A falta de comunicação, a não aceitação da Libras (apesar do reconhecimento legal) como língua de produção e recepção e/ou a preferência pela língua oral em detrimento da língua de sinais são alguns fatores para os obstáculos enfrentados pelas pessoas surdas no seu cotidiano. Isso não é diferente na escola, pois,

Por muito tempo predominou (e ainda persiste) uma interpretação dos sinais como recursos comunicativos icônicos, naturais e universais. Mas, ainda que possam ter um caráter icônico, é um equívoco tomá-los como transparentes, pois se constituem com base em critérios de convenção. [...] Assim, não consistem em gestualidade “natural”, pelo contrário, realizam-se enquanto diferentes línguas. Sua aprendizagem depende, à semelhança do que ocorre com qualquer língua, da inserção na comunidade de usuários e da dinâmica de relações sociais que aí se estabelece (GÓES, 2002, p. 14).

De acordo com Góes (2002), apesar da existência da iconicidade e gestualidade nas línguas de sinais, esta não se resume a essas características, e a aquisição dessa língua depende da interação social estabelecida pela comunidade usuária da língua. Neste caso, a escola, como instituição formadora de cidadãos críticos, precisa rever conceitos e práticas no que diz respeito à inclusão das diferenças, e, no que diz respeito a aceitar a libras como uma manifestação linguística de um público, admitindo-a como uma língua. Nesse contexto, “à educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo” (VYGOTSKY, 2011, p. 867). Em outras palavras, são os caminhos indiretos trilhados por aqueles que não conseguem pelos caminhos normais (VYGOTSKY, 2011).

Para Quadros e Karnopp (2004, p. 28), “a língua é um sistema padronizado de sinais/sons arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente, criatividade, deslocamento, dualidade e transmissão cultural”. Neste sentido, as línguas naturais possuem aspectos

comuns, inclusive no que diz respeito à sua aprendizagem. Isso está relacionado também à forma utilizada, ou seja, a modalidade exigida pelas especificidades de cada língua.

A modalidade oral-auditiva “tem como via de produção o aparelho fonador (por ordem de produção: pulmões, traqueia, língua, lábios) e, como via de recepção, a audição (ouvido externo, médio, interno)” (NASCIMENTO; DAROQUE, 2019, p. 46). O contato visual, nessa modalidade, não se configura como uma necessidade. Se o espaço tiver uma dimensão mais ampla, basta aumentar a voz, ou mesmo escutar conversas de outras pessoas. Esta modalidade se configura como o principal meio de produção e recepção de sentidos usado pela comunidade ouvinte de um país. Para Marcuschi (2010, p. 25), nessa modalidade,

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano.

A modalidade visuo-espacial, por sua vez, apresenta as mãos como primordiais na produção, que, “articuladas a partes do corpo, produzem a discursividade nos espaços em frente ao corpo, dos lados, acima/abaixo do tronco corporal ou no próprio corpo do falante. Como via de recepção, é utilizada a visão” (NASCIMENTO; DAROQUE, 2019, p. 47). Diferentemente da modalidade oral-auditiva, para essa categoria os falantes precisam do contato visual. Essa modalidade é utilizada pela comunidade surda, usuária da língua de sinais de seu país, é seu modo de comunicação mais usual e aquele com o qual o surdo interage com outros surdos e ouvintes participantes da comunidade.

As línguas de sinais adquiriram status de uma língua natural a partir de estudos de um linguista americano, William Stokoe, na década de 1960. Essas línguas se constituem equivalentes às línguas orais, possuindo os mesmos níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. As articulações primárias das línguas de sinais são realizadas pelas mãos, podendo ser com uma ou as duas mãos simultaneamente (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Percebe-se, então, que a Libras tem todos os elementos linguísticos que a língua portuguesa possui. Em outras palavras, as línguas de sinais têm componentes linguísticos como qualquer língua oral. Às vezes, falta conhecimento necessário para tornar a língua de sinais tão presente quanto a língua oral nos bancos escolares, já que é neste ambiente que as informações são transformadas em conhecimento. É necessário assumir a Libras como uma

língua que precisa ser adquirida e aprendida também pelos surdos desde a infância, para não servir apenas para satisfazer suas necessidades básicas.

Nesse contexto, é importante ressaltar que, “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2017, p. 116). Portanto, considerando a realidade linguística da maioria dos surdos, é na escola que a Libras pode auxiliar seu desenvolvimento, a partir de conteúdos curriculares a que, no seu cotidiano, não tem acesso, bem como de estímulos que atendam às especificidades desse aluno, por meio de interações efetivas.

Como as especificidades dos alunos surdos estão na língua e na linguagem utilizada por eles, é necessário dizer ainda que a inclusão dos surdos em escolas regulares perpassa pela mediação de pares mais experientes na Libras, assim como em língua portuguesa. Sob esse ponto de vista, os mediadores precisam de conhecimentos sobre os tipos de mediações disponíveis para o aluno, visando a estímulos adequados a esse respeito.

Na continuidade da reflexão, trago aspectos sobre a mediação na perspectiva sociocultural, no que corresponde à produção textual, enfatizando as formas mais frequentes desse tipo de interação, que tem como objetivo colaborar com o aprendizado e o desenvolvimento do aluno.

## 2.2 MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL VYGOTSKYANA

A produção textual escrita exige do aluno surdo, especialmente do que se utiliza da língua de sinais, esforços que muitas vezes sozinho, ele não consegue. Logo, na maioria dos casos, o aluno surdo vai requerer a mediação de um par mais experiente, seja um colega, o(a) professor, o TILS ou mesmo de um material de apoio, um dicionário, por exemplo, que seja capaz de lhe dar suporte. Mediação, como um provimento de recursos, instrumentos por alguém mais experiente é um conceito desenvolvido pela teoria sociocultural (TSC) e pode apresentar-se por meio da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), fala privada, colaboração do par mais experiente, dentre outros elementos.

A teoria sociocultural (LANTOLF, 2011; PAIVA, 2014; FIGUEIREDO, 2019), também denominada sociointeracionista (MORATO, 2004), foi desenvolvida por Vygotsky, teórico, pesquisador bielorrusso que lançou seus pressupostos que, posteriormente, foram aprofundados por seus colaboradores Luria, Leontiev, dentre outros.

Lev Vygotsky e seus colaboradores conduziram estudos que levaram à formulação da TSC, embora não tenham se utilizado deste termo e nem associado a aspectos relacionados à

segunda língua (L2). É necessário dizer, contudo, que os princípios por eles desenvolvidos influenciaram e continuam influenciando vários trabalhos sobre segunda língua (PAIVA, 2014). Esta teoria é bastante utilizada em várias pesquisas e trabalhos, principalmente no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem, pois apresenta aspectos que valorizam o contato social. Em outras palavras, a interação que os pares estabelecem entre si contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, possibilitando convívio rico em oportunidades, já que a teoria sociocultural

[...] vê o aprendiz como um participante ativo na construção do conhecimento e considera a aprendizagem de L2/LE como uma prática social em que a interação tem tanto potencial de fazer com que os aprendizes aprendam a língua quanto a usem de forma a aprender mais (FIGUEIREDO, 2019, p. 61).

A participação ativa do educando no processo ensino e aprendizagem de uma segunda língua (L2) e/ou língua estrangeira (LE), ou seja, uma língua diferente da primeira língua (L1) do falante, na TSC considera a colaboração de pares mais experientes, utilizando ferramentas que mutuamente ajudam no desenvolvimento comunicacional que se concretiza por meio da interação. Vygotsky (2017, p. 113) afirma que, por meio de interações com o coletivo, “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”. O meio social, oferece à criança, situações de aprendizagens que vivendo isolada não teria.

A interação é fundamental para que o educando consiga autonomia em suas construções linguísticas, compartilhe experiências, conhecimentos, valores, cultura, o que acontece por meio da aprendizagem (VYGOTSKY, 2017) que é mediada. Assim, mediação, é “a criação e o uso de meios auxiliares artificiais para agir - física, social e mentalmente” (LANTOLF, 2011, p. 25). Logo, a aprendizagem de uma língua requer ferramentas (LANTOLF, 2011) que auxiliem o aprendiz a se desenvolver de modo que possa interagir com os falantes com que tem contato.

Paiva (2019) apresenta três tipos de mediação: a mediação por pares, a mediação por especialistas e a automeiação. O primeiro tipo de mediação está atrelado ao conceito de Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 2017) e o segundo tipo, ao conceito de andaime (FIGUEIREDO, 2019). Esses dois conceitos envolvem a participação de um especialista ou adulto, no caso do ambiente escolar, o professor ou intérprete. Há, também, a participação de um par mais experiente, que, na sala de aula, pode ser o colega. Embora o conceito de mediação e andaime se relacionem com a colaboração de um par mais experiente, Xi e Lantolf (2021) alertam para o fato de que são processos diferentes.

A ZDP é entendida como “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente” (VIGOTSKY, 2017, p. 112). Ou seja, está relacionada a um intervalo de tempo que o indivíduo necessita para se tornar independente em determinadas atividades, após a mediação de um par mais experiente. Nesse caso, na escola interessa saber o que o aluno ainda não conhece ou não domina, o que está em fase de amadurecimento (XI; LANTOLF, 2021), para o professor oferecer ou oportunizar estímulos adequados por meio de mediadores mais experientes. Por isso, a convivência e a interação no mesmo ambiente facilitam a identificação das capacidades que ainda não foram alcançadas, contribuindo para a concretização do aprendizado, configurando uma mediação por pares.

Ainda a respeito da ZDP, existem dois níveis a serem observados. O primeiro está relacionado ao que o aluno já sabe, ou seja, o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), que representa os “conhecimentos da criança que já estão consolidados, as funções que já domina e realiza sem a assistência de um par mais experiente” (OLIVEIRA, 2021, p. 58), e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), em que a ajuda de outras pessoas é fundamental para a realização da tarefa (OLIVEIRA, 2021). Nesse sentido, a ZDP norteia o trabalho docente, oportunizando situações que favoreçam o desenvolvimento do educando. Vale dizer que, no caso da sala de aula, não é papel do par mais experiente apenas mostrar como se faz uma determinada atividade para o aluno ou colega, mas “[...] levá-lo a refletir sobre suas ações ao utilizar determinada tarefa” (FIGUEIREDO, 2019, p. 45). A interação que os indivíduos estabelecem entre si em uma situação de aprendizagem contribui para que a construção do conhecimento seja realizada de forma mais sólida.

O segundo tipo de mediação, segundo Paiva (2019), está associado à ideia da colaboração de um especialista, ou seja, alguém com conhecimentos capazes de contribuir com a aprendizagem do aluno. Esse tipo de mediação acontece por intermédio do andaime. O vocábulo “andaime” é uma tradução para o termo *scaffolding*, apresentado por Wood, Bruner e Ross (1976), colaboradores de Vygotsky. Esses autores, conforme aponta Figueiredo (2019), desenvolveram um estudo sobre tutoria em que algumas mães ajudavam seus filhos a construir uma pirâmide com blocos de madeira.

Nesse contexto, o andaime fornece ao aprendiz uma base ou apoio capaz de “sustentá-lo” até certo ponto, para que possa administrar os conhecimentos que resultem dessa ajuda (FIGUEIREDO, 2019). Ainda segundo o mesmo autor, esse apoio em sala de aula se estabelece por meio de alguns recursos que a pessoa mais experiente pode oferecer para o aprendiz, como, por exemplo: livro didático, mídias digitais, mapas, dentre outros.

Considerando essas ações, o andaime é um apoio que pode e deve ser usado em salas de aula, seja em contexto de aquisição de primeira ou aprendizagem de segunda língua.

O andaime é de caráter transitório (FIGUEIREDO, 2019). Por essa característica, “o andaime é limitado à interação que ocorre entre novatos e especialistas, sejam eles pais, professores ou colegas” (XI; LANTOLF, 2021, p. 44). Conforme indicam esses autores, esse tipo de interação não se prolonga. É restrito à necessidade do educando em determinadas atividades, em que o mediador auxilia desde a redução da complexidade até servir de modelo, como destaca Paiva (2019).

Xi e Lantolf (2021) acrescentam que o andaime apresenta deficiências em relação à ZDP devido à limitação de uso e relevância e, considerado como um apoio temporário, é usado em determinadas situações em que aprendentes e especialistas interagem. No caso da mediação na ZDP, as interações são estabelecidas não apenas por especialistas, mas também por artefatos simbólicos que regulam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

No caso de aprendizes surdos, usuários da Libras, como L1, a teoria sociocultural, por intermédio da mediação da ZDP e de situações de andaime, pode contribuir para a independência tão exigida desses falantes que, de certo modo, estão em um contexto bilíngue, pois há duas línguas em contato, embora muitos surdos não consigam se comunicar em português e a maioria dos ouvintes não compreendam a Libras, o que resulta em obstáculos e barreiras linguísticas que são constantes no cotidiano escolar. A contribuição acontece a partir do momento em há trocas linguísticas, uns ajudando os outros.

O terceiro tipo de mediação, chamada de automeiação (PAIVA, 2014) ou autorregulação (FIGUEIREDO, 2019), se manifesta, de acordo com Lantolf (2002, apud PAIVA, 2014), por meio da fala privada (VYGOTSKY, 2011) utilizada no “planejamento e controle das tarefas, na repetição silenciosa de enunciados e vocábulos e pode ser acompanhada por gestos” (PAIVA, 2014, p. 135). A fala privada é, portanto, uma maneira de o falante dispor de regulação, quando em contato com outras línguas ou mesmo para se certificar que está no caminho certo (FIGUEIREDO, 2019).

Desse modo, a fala privada colabora para que o aprendente reflita sobre a língua com que está em contato e, com isso, possa aperfeiçoar seu uso. Assim, o fenômeno da fala privada é muito importante também no aprendizado de uma segunda língua, já que é uma maneira de que o falante dispõe para avaliar seu desempenho. Com o domínio da fala privada, esta se transforma ou evolui para a fala interior, quando o falante tem segurança e não precisa

mais repetir em voz alta ou sinalizar para ter certeza daquilo que escreve ou lê. Segundo Vygotsky (1962, p. 149 *apud* PAIVA, 2014, p. 135), a fala interior

Não é o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si mesma. Ainda continua sendo uma fala, isto é, pensamento conectado por palavras. Mas, enquanto na fala exterior o pensamento é incorporado em palavras, na fala interior, as palavras morrem para dar origem ao pensamento. A fala interior é, em grande parte, pensamento na forma de significado puro.

A fala interior, portanto, é a confiança em si mesmo e a autonomia que o sujeito consegue após a necessidade de auxílios de outros e de objetos, além da autorregulação que, para Figueiredo (2019), ocorre nas interações sociais. Figueiredo (2019, p. 30) afirma que “a fala privada é observada também no discurso de pessoas surdas por meio da repetição de sinais”. O autor ressalta também que, nesse contexto, a fala privada é um fenômeno que acompanha a vida acadêmica de alunos surdos em situações diferentes: em relação à Libras e à língua portuguesa.

Vale lembrar que a modalidade a ser aprendida e usada por falantes surdos que são usuários da Libras é o português escrito. Por isso, a mediação é um fator primordial no processo de ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos que irão manifestar essa aprendizagem em produções textuais. Nesse contexto, é visível a relação existente entre mediação e linguagem, pois as línguas são diferentes, e as modalidades expressas também.

Segundo Morato (2004, p. 323), Vygotsky defende que a “linguagem é o motor de aquisição cognitiva geral, via noção de mediação (interação social)”. A interação social, oferece à criança meios para seu desenvolvimento. Portanto, quando o falante consegue estabelecer relação com o objeto em estudo e interage com ele, passa a construir conhecimento, realizando ações de forma autônoma. Porém, esse processo só se estabelece pela presença do outro, seja professor, colega ou TILS.

Neste contexto, a linguagem favorece a mediação e a mediação contribui para o desenvolvimento da linguagem. Além disso, o modo como a linguagem é concebida pelos pares mais experientes, em ambientes acadêmicos, por exemplo, influenciará o modo como o discente aprenderá ou adquirirá uma L2, especialmente quando duas línguas convivem no mesmo ambiente, Libras e língua portuguesa, no caso de alunos surdos, em que as duas línguas, geralmente, são percebidas na escola.

Sob esse aspecto, as experiências de aprendizagens devem ser pensadas, estimuladas, levando o aluno ao interesse para que interaja qualitativamente em relação às atividades



propostas. Para que seja possível compreender melhor o que se assume nesta pesquisa como interação de qualidade, na próxima seção reflito sobre aspectos abordados no trabalho de Feuerstein e Feuerstein (1991), quando apresentam critérios de mediação, a partir da teoria da Experiência de Atividade Mediada (EAM).

### **2.2.1 Mediação sob a perspectiva de Feuerstein e Feuerstein (1991): a experiência de atividade mediada (EAM)**

Na sala de aula, as mediações acontecem entre professor e aluno, mas também entre os alunos, com ou sem auxílio de outras ferramentas, além da linguagem. Neste cenário, o fenômeno da mediação foi também estudado por Reaven Feuerstein<sup>4</sup>, que chama atenção para critérios de mediação a serem considerados nas atividades desenvolvidas em sala de aula, os quais precisam ser de conhecimento dos mediadores.

Entre os estudos do Reaven Feuerstein, volto-me para o trabalho de Feuerstein e Feuerstein (1991), segundo o qual o meio cultural fornece ao aprendente possibilidades de interação que podem favorecer seu aprendizado e desenvolvimento. Nessa situação, as experiências de atividades mediadas (EAM) têm papel fundamental no processo de aprendizagem de um indivíduo, seja este com dificuldades de aprendizagens, deficiências ou não. Desse modo, a EAM é

[...] definida como uma interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interposição intencional de um ser humano que medeia os estímulos capazes de afetar o organismo. Este modo de interação é paralelo e qualitativamente diferente das modalidades de interação generalizadas e difusas entre o mundo e o organismo, conhecido como contato direto com o estímulo (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991, p. 7, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Por interação qualitativa, entende-se aquela que possibilita um aprendizado de forma efetiva, ou seja, em que o aprendente torna-se independente em relação ao conteúdo ministrado, isso quando relacionado à sala de aula. Nesse caso, a mediação é um tipo de interação que tem uma intenção e acontece porque uma outra pessoa se interpõe entre o aprendente e o objeto a

---

<sup>4</sup> Para saber mais sobre o autor, sugiro consultar Da Ros (2002) e Meier (2004).

<sup>5</sup> [...] is defined as a quality of interaction between the organism interposition and its environment. This quality is ensured by the interposition of an initiated, intentional human being who mediates the stimuli impinging on the organism. This mode of interacting is parallel to and qualitatively different from the more generalized and more pervasive modality of interaction between world and organism referred to as "direct exposure to stimuli".

ser aprendido, oferecendo estímulos adequados (MEIER, 2004). Assim, essa mediação da aprendizagem

[...] é um tipo especial de interação entre alguém que ensina (o mediador) e alguém que aprende (o mediado). Essa interação deve ser caracterizada por uma interposição intencional e planejada do mediador que age entre as fontes externas de estímulo e o aprendiz (MEIER, 2004, p. 35).

De acordo com esse autor, o caráter sociocultural, estabelecido em um meio social e transmitido culturalmente e intencionalmente pelo mediador, caracteriza esse tipo de interação. Desse modo, “a EAM é a transmissão e a interpretação do mundo ao qual a criança está exposta” (PISACCO, 2006, p. 38). Diante disso, o mediado precisa ser exposto a estímulos que satisfaçam sua condição, seja ela, social, cultural, linguística, cognitiva. Do contrário, “uma mediação inadequada, direcionada a funções cognitivas, nas fases de entrada, processo e saída do ato mental, não desenvolve, enfraquece ou fragiliza a contribuição para a aprendizagem e para o comportamento cognitivo” (PISACCO, 2006, p. 38).

A fim de assegurar que o mediado seja atendido em suas particularidades pelo mediador, Feuerstein e Feuerstein (1991) preveem doze critérios ou parâmetros para qualificar as experiências mediadas, os quais são brevemente apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Critérios a serem observados da Experiência de Atividade Mediada

NÚMERO	INDICAÇÃO DO CRITÉRIO
1	Intencionalidade e reciprocidade
2	Transcendência
3	Mediação de significado
4	Mediação de sentimento de competência
5	Mediação da regulação e controle do comportamento
6	Mediação de comportamento de compartilhamento
7	Mediação de individualização e diferenciação psicológica
8	Mediação de busca, estabelecimentos e realização de metas
9	Mediação de desafios: a busca pela novidade e complexidade
10	Mediação de uma consciência do ser humano como uma entidade modificável
11	Mediação da busca por uma alternativa otimista
12	Mediação do sentimento de pertença

Fonte: Feuerstein e Feuerstein (1991, p. 15)

Conforme as indicações do Quadro 1, destaca-se que os três primeiros critérios são caracterizados como essenciais ou universais para que tenhamos interação seja qualificada na EAM (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991). No entanto, “no Congresso Internacional promovido pelo ICELP<sup>6</sup>, na Holanda em 2001, o décimo critério também foi considerado universal” (MEIER, 2004, p. 37)<sup>7</sup>. Feuerstein e Feuerstein (1991), acrescentam que a EAM não considera o idioma e nem as modalidades que ocorrem, mas os três principais critérios precisam se fazer presentes.

Em vista disso, a língua portuguesa e a Libras podem se unir para atender às necessidades linguísticas do aluno surdo, favorecendo interações que levem ao aprendizado desse público. Porém, é preciso que haja intencionalidade e reciprocidade, transcendência e significado para que as interações tenham a intenção de ensinar algo (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991).

O primeiro critério, *Intencionalidade e reciprocidade*, é descrito como o mais significativo dos doze critérios, pois “a interação animada por uma intenção e um esforço para criar uma relação de reciprocidade pode ser vista como poderosa e rica em componentes comportamentais, mentais e emocionais” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991, P. 16, tradução minha)<sup>8</sup>. Nesse contexto, intencionalidade-reciprocidade, “essa via de mão dupla” (PISACCO, 2006, p. 47), tornam-se um único critério, em que o mediador, intencionalmente, constrói com o mediado o conhecimento (TURRA, 2007). Esse critério, portanto, viabiliza de forma explícita o processo de ensino e aprendizagem, embora Meier (2004) esclareça que a reciprocidade é também uma condição do aprendente que precisa querer aprender. Para o autor,

Se o sujeito não quer aprender, de nada servem os esforços contínuos do professor para auxiliar o aluno a construir o conhecimento. Portanto, a reciprocidade também deve ser um dos objetivos a serem conquistados pelo mediador. Este, precisa provocar essa postura em seus alunos. Deve conquistar seus alunos para a vontade de aprender (MEIER, 2004, p. 38).

Como Meier (2004) ressalva, tanto a intencionalidade quanto a reciprocidade fazem parte dos estímulos do mediador a serem direcionados ao mediado, pois, nem sempre, o

---

<sup>6</sup> Instituto para o Desenvolvimento do Potencial da Aprendizagem.

<sup>7</sup> Embora o quarto critério não seja entendido pelos autores como essencial, será considerado neste trabalho.

<sup>8</sup> “The interaction animated by an intention and an effort to create a relationship of reciprocity can be viewed as powerful and rich in behavioral, mental, and emotional components”.

mediado (aluno) apresenta uma boa receptividade aos ensinamentos oferecidos pelo mediador (professor). Logo, é fundamental que o professor tenha clara sua intenção no ato de ensinar, ou seja, a orientação de sua prática pedagógica para alcançar a coparticipação do aluno e ultrapasse “o limite do exercício sensório-perceptivo e episódico para chegar aos significados, aos sentidos e ao estabelecimento de relações entre eles” (DA ROS, 2002, p. 27). Ao conseguir ultrapassar esse limite, o aluno transcende, ou seja, consegue “enxergar” além daquilo é oferecido pelo professor mediador. Para isso, o mediador precisa trabalhar com situações significativas para os educandos (VIGOYA, 2005).

A *transcendência* é o segundo critério a ser descrito. Este termo “não possui conotações místicas, refere-se a transferências, significa mediar as diversas possibilidades que vão *além do aqui e agora*” (PISACCO, 2006, p. 51, grifos do autor). Nesse sentido, a transcendência não se limita ao presente, mas aos frutos gerados a partir de uma dada interação. Não obstante, a

[...] Transcendência objetiva promover a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que possam ser generalizados para outras situações. Envolve o princípio de se encontrar uma regra geral que possa ser aplicada a situações correlatas, o que exige o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre o que está subjacente na situação, de modo a estender para outros contextos o conhecimento adquirido (TURRA, 2007, p. 303).

A transcendência alarga os horizontes por meio da reflexão constante, que envolve situações diferenciadas de interação. Sob esse aspecto, o aluno consegue desenvolver estratégias que o levam para outros níveis de desenvolvimento, dando à aprendizagem um caráter dinâmico. Isso amplia também o repertório do mediador que tem a oportunidade ou possibilidades de mediar mais interações, satisfazendo também as necessidades coletivas dos mediados (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991). A transcendência viabiliza ao mediados condições de independência em busca de sentidos e significados, colocando-os como protagonistas em suas interações.

A *mediação de significado*, segundo Feuerstein e Feuerstein (1991), busca responder a questionamentos como por quê e para quê, dentre outras questões dessa mesma natureza, com o objetivo de que algo seja feito ou aconteça. A mediação do significado colabora para que o mediado encontre as respostas para suas necessidades cognitivas, linguísticas e sobretudo culturais. É no meio cultural, portanto, que o mediado encontra respostas para muitos questionamentos.

Desse modo, “mediar significado é construir com a criança (aluno, aprendiz, mediado) o aprendizado dos conceitos que transcendem o objeto, dos conceitos que são atribuídos ao objeto e que o inserem num contexto. A atribuição de significados é produto do grupo cultural, é subjetiva” (MEIER, 2004, p. 45). Por conseguinte, vale ressaltar que esse critério diz respeito às experiências culturais do mediado. O mediador, então, precisa saber as especificidades dos mediados para que possa apoiar de forma significativa a aprendizagem do público em questão. Por exemplo, em sala de aula em que estudem surdos e não surdos, existem duas culturas diferentes. Assim, o professor, como mediador, necessita conhecer o mínimo das duas culturas que interagem em mesmo espaço. Para Feuerstein (1991), a transmissão cultural se dá pela mediação educativa, que se apoia em três agentes: o educador, o educando e as relações por eles estabelecidas (TURRA, 2007).

Pelo exposto, professor, aluno e as relações/interações que se estabelecem, conforme apontado pelos autores em destaque, são essenciais para que haja mediação e, conseqüentemente, transmissão cultural, por meio da qual o ser humano se torna humano e contribui para o aprendizado dos seus semelhantes. Outro aspecto fundamental nessa relação é a não imposição do significado, ou seja, a mediação por significado deve ocorrer de forma intencional, mas não como uma obrigação. Logo, “a imposição de sentido e significado por um mediador animado por intenções é, portanto, considerada por alguns não apenas uma prática questionável, mas até certo ponto proibida” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991, p. 25, tradução nossa)<sup>9</sup>. A imposição contribui, assim, para que o aluno fique desmotivado e, muitas vezes, pode gerar evasão ou mesmo a falta de interesse do aluno por aquilo que é oferecido no cotidiano da sala de aula. A desmotivação, de igual modo, muitas vezes, está relacionada ao quarto critério, *mediação do sentimento de competência*. Assim,

é muito comum em sala de aula um aluno desistir de uma atividade antes mesmo de iniciá-la apenas por não se sentir capaz de realizá-la. E, muitas vezes, um pequeno incentivo por parte do professor é suficiente para que o aluno tenha sucesso (MEIER, 2004, p. 46).

A autoconfiança e o otimismo são muito importantes para atender a esse critério, pois fortalecem o sentimento de competência no aluno, de saber fazer algo, realizar uma determinada atividade ou mesmo experimentar, arriscar-se.

---

<sup>9</sup> "The imposition of sense and meaning by a mediator animated by intentions is therefore considered by some not only a questionable practice, but to some extent prohibited".

No sentimento de competência, “ao oportunizar ao aprendiz conquistas reais, de acordo com suas capacidades, o mediador contribui para que desenvolva um sentimento positivo em relação a si mesmo” (PISACCO, 2006, p. 54). Esse sentimento pode estimular o aprendizado do estudante, na medida em que se sente capaz e, mesmo tendo dificuldades de realizar alguma atividade ou proposta apresentada pelo mediador, aceita o desafio e se propõe a concretizá-las. Embora não seja considerado um critério essencial, é, sem dúvidas, muito importante nas interações entre professores e alunos. Em muitos casos, em relação à atividade proposta, o “[...] mediador deve pré-ensinar o que é necessário para realizar esta atividade e orientar, apoiar os seus alunos (principalmente aqueles com dificuldades de aprendizagem)” (VIGOYA, 2005, p. 182, tradução nossa)<sup>10</sup>. Essa autora, portanto, chama atenção para o cuidado que o professor deve ter em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Os quatro critérios até agora apresentados indicam que as experiências mediadas são manifestações socioculturais capazes de ajudar não só o mediado, mas também o mediador, pois favorecem a troca de experiências durante as interações estabelecidas. Como exposto anteriormente, as situações não são uma obrigação, uma imposição do mediador para o mediado, são negociações, estímulos apresentados que visam à aprendizagem e ao desenvolvimento do mediado de forma intencional. Os mediadores, nesse contexto, “têm que contemplar as características particulares de seus alunos para decidir quais áreas de mediação envolver” (VIGOYA, 2005, p. 181, tradução nossa)<sup>11</sup>.

Desse modo, tanto a teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky quanto a teoria da EAM convergem para uma condição presente no processo de ensino e aprendizagem: a mediação. Nesse âmbito, “Feuerstein assimila a abordagem vygotskyana de mediação, parafraseando-a através do seu conceito da experiência de aprendizagem mediada” (BEYER, 1996, p. 81). Esses dois teóricos, então, apresentam similitudes em seus estudos que buscam a concretização da aprendizagem de todos.

Vale dizer também que, nesta pesquisa, a discussão dos dados vai se voltar a relações possíveis entre os aspectos abordados nos quatro critérios <sup>12</sup> detalhados nesta seção, verificando em que medida eles podem ser evidenciados para que haja atenção a essas possibilidades de interação no cotidiano escolar.

---

<sup>10</sup> “[...] mediator must pre-teach what is necessary to carry out this activity and guide, support their students (especially those with learning difficulties)”.

<sup>11</sup> “They have to contemplate the particular characteristics of their pupils to decide which areas of mediation to involve”.

<sup>12</sup> Para saber mais sobre os demais critérios estudados por Feuerstein, ver Feuerstein e Feuerstein (1991) e Meier (2004).

Por fim, ressalto que, para que a aprendizagem ocorra por meio da mediação, os mediadores do processo de ensino e aprendizagem devem agir colaborativamente, oportunizando situações que contemplem a condição de todos os alunos, respeitando suas singularidades e sem prejuízo para seu desenvolvimento. Em adição a isso, os papéis desempenhados pelos mediadores (seja o professor, TILS ou os próprios alunos, surdos ou ouvintes) devem ser bem definidos. Na seção seguinte, trago algumas considerações sobre esses papéis.

### **2.2.2 Mediadores do processo de produção textual de alunos surdos**

Para uma produção eficiente e qualitativa, três agentes precisam ser apreciados em seus contextos: aluno (surdo e ouvinte, professor e TILS), visando à colaboração mútua, uma mediação que satisfaça não só o aprendizado do aluno, mas também as condições oferecidas pelos demais agentes para que consigam interagir de maneira a apoiar essa aprendizagem.

O aluno, quando ouvinte, necessita de esclarecimentos e conhecimentos sobre seus colegas surdos. Isso pode ser possibilitado por meio de iniciativas da escola, implementando projetos que visem à interação entre os dois públicos. No caso do aluno surdo, é necessário que se reconheça como pertencente a um grupo que possui duas línguas e que uma depende da proficiência na outra. Só a Libras, apesar de ser a L1, não lhe proporcionará condições para uma fluência adequada na L2. Se for um aluno ouvinte, é necessário conhecer as características dos colegas surdos para que haja respeito ao modo como se comunicam e possivelmente o favorecimento de mediações significativas.

Sem dúvida, alunos surdos, usuários da Libras, necessitam de um olhar diferenciado por sua condição linguística. O Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, considera como pessoa surda “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Complementando esse conceito, Perlin (1998, p. 56) afirma que “ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva”. Portanto, a pessoa surda é motivada pela língua que usa, pois, por meio das experiências visuais, constrói sua identidade, sua cultura.

Segundo Quadros (2005, p. 122), no caso do surdo, “a cultura é visual. As produções linguísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais. O olhar se sobrepõe ao som, mesmo para aqueles que ouvem dentro de uma comunidade surda”. As manifestações da cultura surda se dão principalmente por sua língua: a Libras. Para a Educação Cultural,

o ser surdo é aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social. A língua de sinais permite ao ser surdo expressar seus sentimentos e visões sobre o mundo, sobre significados, de forma mais completa e acessível (CAMPOS, 2018, p. 48).

Sendo assim, a identidade e a cultura do surdo são frutos de sua interação com o meio, que acontece por meio do olhar. Para atribuir significados aos eventos, o surdo substitui a audição e a fala pela visão e pelos sinais. Portanto, a língua de sinais é um traço identitário que possibilita ao aluno surdo expressar-se e conhecer o mundo. Assim, a Libras é

a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Por isso, muitos autores, entre os quais Quadros e Pereira (2015), Campos (2018) e Lodi (2018), defendem o uso da Libras como apoio ao desenvolvimento linguístico em língua portuguesa. Entretanto, o uso da Libras é por vezes desconsiderado nas escolas, dificultando o processo de aprendizagem pelos alunos da língua oral, o que culmina, em muitos casos, em alunos com distorção idade/série, fato que pode causar desconforto para surdos e ouvintes. Uma das justificativas para haver distorção idade/série entre alunos surdos é que

A maioria das crianças surdas (cerca de 95% dessa população) nasce em contextos familiares de ouvintes que desconhecem a Libras ou têm dificuldades para aceitá-la. Essas crianças geralmente passam por um período sem acesso à língua, o qual poderá ser mais breve ou mais longo, a depender das condições familiares de acesso e aceitação da surdez e das próprias necessidades de seus filhos (TURETTA; LACERDA, 2019, p. 29).

Muitos fatores contribuem para que alunos surdos apresentem distorção idade/série nas salas de aula. Muitos desses alunos não tiveram oportunidades de escolarização na idade certa por falta de conhecimento da família em relação à condição do filho(a) e de seus direitos assegurados, ou mesmo por parte da própria escola, que desconhece as particularidades desses educandos. Quadros (2008) revela que, no Brasil, muitos surdos apresentam uma defasagem em relação à leitura e à escrita e,

[...] apesar de não haver um levantamento exaustivo sobre o desempenho escolar de pessoas surdas brasileiras, os profissionais e a sociedade surda



reconhecem as defasagens escolares que impedem o adulto surdo de competir no mercado de trabalho. Nas escolas brasileiras, é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série (QUADROS, 2008, p. 23).

A distorção idade/série em relação ao aluno surdo carrega consigo um obstáculo que perdura muitas vezes até o Ensino Superior, porque lacunas das séries iniciais vão se somando, acarretando falta de conhecimento e mais dificuldades de apreender certos conteúdos. Vieira-Barbosa e Sousa (2018) perceberam em alunos surdos egressos de uma universidade pública, na qual são professores, a falta de habilidades de escrita e leitura tão necessárias no Ensino Superior. Como afirmam os autores, “infelizmente, a maioria dos estudantes que já passaram por toda a educação básica traz a deficiência de um sistema educacional defasado que, dentre outros graves aspectos, não prepara o aluno para entrar na universidade” (VIEIRA-BARBOSA; SOUSA, 2018, p. 505).

Diante disso, a escola que se propõe a trabalhar com a demanda de educação de surdos, sobretudo a escola inclusiva, precisa atentar para o perfil do aluno que está recebendo e avaliar constantemente sua prática relativa a esse atendimento. Muitas vezes, a modalidade oferecida não atende às necessidades dos alunos, culminando no que já foi exposto acima: muitos alunos saindo do Ensino Médio com defasagens que os acompanham e os estigmatizam. Essas defasagens poderiam ser atenuadas e solucionadas com políticas linguísticas que valorizassem a língua de sinais, considerando que esta é a via de acesso do aluno surdo aos muitos conteúdos curriculares.

Outra questão a respeito do sucesso do aluno surdo e sua trajetória escolar diz respeito a seu nível de conhecimento da língua de sinais, para compreensão da língua portuguesa em sala de aula. Santana (2007) afirma que, apesar de existirem muitas pesquisas que relacionam as dificuldades de um falante tardio (FT) em ser proficiente em sua primeira língua, e, posteriormente, a dificuldade com a segunda língua, há estudos que comprovaram a proficiência de surdos que aprenderam tardiamente. Muitas vezes, as pesquisas não consideram certos fatores como as interações estabelecidas, principalmente no que diz respeito a interlocutores não proficientes na Libras (SANTANA, 2007).

Some-se à não proficiência na primeira língua, o encapsulamento (CAMPOS, 2018) e o apagamento (SILVA, 2005) que a Libras e o próprio surdo sofrem nos mais variados contextos a que são submetidos cotidianamente, levando a muitos casos de desconhecimento de sua cultura e de suas necessidades linguísticas. Para Sánchez (2017), os surdos, impossibilitados de escutar, não podem usar a oralidade, por isso precisam, o mais cedo

possível, ter contato com a língua de sinais para desenvolverem as competências linguísticas necessárias para uma interação com o meio social. A língua, como mero instrumento de comunicação, não vai satisfazer todos os anseios do educando surdo, principalmente nas escolas inclusivas. Por isso, há necessidade de conhecimentos linguísticos da Libras, assim como da língua portuguesa e não somente a aquisição de vocabulário e equivalências em relação à língua oral. Nesse sentido, o professor, como agente mediador envolvido no processo, é uma peça fundamental na educação de alunos surdos. “Além disso, é o mediador que é e deve ser o principal estímulo que impulsiona seus alunos para a aprendizagem” (VIGOYA, 2005, p. 184, tradução nossa)<sup>13</sup>. Esse mediador é visto como um modelo, um exemplo para despertar no educando interesse para o que vai se constituindo no processo de aprendizagem.

Segundo Figueiredo (2019, p. 109), “o professor deve conscientizar-se de que ele não é o responsável pela aprendizagem, mas sim alguém que a favorece e a medeia, de que o aluno não é recipiente da aprendizagem, mas participante ativo desse processo”. A mediação, neste contexto, é a ação do professor no que se refere ao processo de aprendizagem dos educandos, e estes não são meros expectadores, mas sujeitos ativos que podem contribuir com o processo.

Com o papel de mediador, principalmente com educandos surdos, o professor precisa buscar um “conhecimento paralelo, cultural, pedagógico, acerca da educação de surdos” (MARQUES, 2007, p. 140). Com isso, deverá ter conhecimentos em língua de sinais ou pelo menos contar com a presença de um intérprete de Libras. Contudo, este profissional não abona a responsabilidade do professor, que precisa “realizar estratégias de ensino com base no visual” (MARQUES, 2007, p. 141). O ensino baseado em estratégias visuais, aliado a outros fatores, beneficia o aprendizado do aluno surdo, evitando episódios de reprovação, bem como casos de evasão escolar. Nesse sentido, a contextualização social dos conteúdos deve acontecer sempre que possível apoiada em suporte visual, por meio de filmes, textos, jornais, programas de televisão, entre outros, para que a aprendizagem ofereça significado de fato (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2018).

Outro aspecto pertinente levantado por Marques (2007) faz referência ao uso do português sinalizado pelo professor, em casos que o professor conhece a Libras e deseja utilizá-la em suas aulas, o que em uma situação de ensino dificulta o entendimento do

---

<sup>13</sup> “Furthermore, it is the mediator who is and should be the main stimulus that propels his learners towards learning”.

conteúdo pelo aluno surdo, que na maioria das vezes fica sem entender. Tal situação poderia ser resolvida pela imersão de educadores surdos, que, além de contribuir com a formação do aluno surdo, são referências, exemplos a serem seguidos. Sem essa alternativa, o professor ouvinte precisa manter uma relação de aproximação com o aluno surdo, evitando criar uma barreira, sem deixar para o(a) intérprete uma responsabilidade que é sua: ensinar (MARQUES, 2007).

Em relação aos aspectos de leitura e escrita, “o papel do professor é fundamental na mediação da leitura do texto pelos alunos. É ele que irá construir pontes de significado entre o conhecimento prévio que o aluno traz e o conhecimento veiculado pelo texto” (FERNANDES, 2006, p. 14). Assim, seus conhecimentos acerca dos alunos contribuirão para a construção do conhecimento na língua portuguesa. Esses conhecimentos podem ser adquiridos em formações continuadas em que o foco seja a educação de alunos surdos.

A aprendizagem de segunda língua envolve vários aspectos que o professor mediador precisa ter conhecimento para que o processo a ser desenvolvido pelo aprendiz, geralmente um falante proficiente em uma língua, seja o mais promissor possível. Considerando também que a língua na modalidade oral, escrita ou sinalizada emerge do uso, faz-se necessária a utilização de meios que favoreçam a imersão linguística do aprendiz em situações que o tornem proficiente na segunda língua.

Embora a imersão na língua escrita de alunos surdos em escolas comuns passe pela mediação de um TILS, quando este profissional faz parte do quadro da instituição, é a forma como o professor usa metodologias e estratégias que alcançam o aluno, favorecendo a imersão linguística do aprendente em situações, que o desafiam na língua a ser aprendida. Muitas vezes, o professor oferece resistência em aceitar ou desconhece a singularidade linguística do aluno surdo e se vale de um ensino igual para todos os alunos. Neste caso, o TILS assume a função de mediador entre aluno, professor e demais presentes em sala de aula, durante interações nas atividades a serem realizadas.

Para uma produção textual escrita que se aproxime do português padrão, geralmente, o aluno surdo, além das orientações dadas pelo professor, conta com a presença do TILS, profissional qualificado para intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes, assumindo o papel de agente mediador. Para Guarinello (2005), o intérprete é o mediador do processo de produção textual quando há a necessidade da passagem da sinalização para a modalidade escrita em língua portuguesa. Esse profissional transita em dois âmbitos e, por isso, consegue preencher lacunas deixadas, concretizar hipóteses ou confirmá-las na elaboração textual do

aluno surdo. Ainda de acordo com esta autora, precisa-se de interlocutores que se entendam, ou seja, de interlocutores que falem a mesma língua.

A atuação do TILS nas escolas é amparada no Decreto 5.626, Artigo 14, que diz que as escolas devem ser providas de tradutores intérpretes de Libras para assegurar o direito da pessoa surda ao acesso à comunicação, informação e educação. Com base nessa determinação, o trabalho desenvolvido pode ser considerado um apoio às atividades desenvolvidas pelo professor regente, que é o responsável pela mediação tanto das orientações orais, tanto quando interpreta a fala do professor quanto as orientações escritas, quando sana as dúvidas lexicais, morfológicas, semânticas e pragmáticas do aluno surdo sejam na escrita ou na leitura. Assim, “quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se a possibilidade de o aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua” (LACERDA, 2009, p. 65). De acordo com o Artigo 6º, da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, são atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares.

O TILS, portanto, deve apresentar competência tanto em língua de sinais, quanto em língua portuguesa (MARQUES, 2007), pois este é o profissional que facilita a interação entre o aluno surdo e as várias manifestações da linguagem desenvolvidas em sala de aula e na escola como um todo. Às vezes, porém, desenvolve atividades que ultrapassam sua função. Essa é uma realidade nas escolas. Se, como em muitos casos, esse profissional direcionar seu trabalho à interpretação da fala do professor, o aluno não conseguirá construir sentido para as atividades propostas. De fato,

Em sala de aula, muitas vezes, o intérprete precisa atuar como um educador, construindo sentidos, esclarecendo pontos, uma vez que, se fizer uma “interpretação” no estrito sentido da palavra, poderá apenas ter como resultado a não compreensão por parte do aluno surdo” (LACERDA, 2009, p. 69).

Essa atuação é necessária, uma vez que, na maioria das vezes, é o profissional que conhece as especificidades do aluno, porque, em escolas regulares, a maioria dos professores

não têm conhecimento linguístico sobre a Libras, dificultando uma comunicação efetiva com aluno surdo em sala de aula. Neste caso, cabe ao TILS, mesmo que em muitos momentos não se deem conta, a função de tutor, principalmente nas atividades de produção textual escrita, ajudando o surdo na construção de sentidos da proposta estabelecida pelo professor regular. Entretanto, existe a necessidade de outros profissionais que garantam ao aluno surdo condições de acesso ao processo de produção textual, como professores bilíngues, instrutores surdos, monitores que podem colaborar com o processo de aprendizagem e compartilhar as demandas na maioria das vezes absorvidas pelo TILS.

De acordo com o artigo 7º, incisos V e VI da Lei 12.319, o intérprete deve, além de zelar pela sua profissão, exercendo-a respeitando seus valores éticos, a pessoa humana e a cultura surda, zela também

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda (BRASIL, 2010).

De acordo com essa lei, embora não seja o responsável direto pela aprendizagem do aluno, o intérprete, no exercício de sua função, principalmente no disposto no inciso V do 7º artigo, deve ser solidário e respeitar um direito social do aluno surdo. Assim, em sala de aula, por ser um mediador entre o aluno surdo e o professor, o intérprete não pode ser responsabilizado pelo conteúdo ministrado, mas seu engajamento profissional na educação “deve ser efetivo através do intercâmbio com educadores e demais profissionais da escola. É imprescindível que ele faça parte dos projetos políticos pedagógicos, e de boa idealização seria a participação também de um aluno surdo” (MARQUES, 2007, p. 146). O papel do TILS não pode ser isolado, antes é uma colaboração entre todos os entes que formam o corpo docente, discente e demais segmentos dentro de uma instituição escolar.

Para que haja uma boa parceria com o professor ou professora da sala regular, é essencial a participação ativa do profissional tradutor intérprete no planejamento escolar (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2018), pois, a partir disso, os dois profissionais terão a oportunidade de discutir sobre a melhor maneira de seguir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, sobretudo, quanto o papel de cada um no processo. O intérprete deve ter contato direto com o professor regente, mas outros colaboradores da escola, inclusive da gestão e coordenação, também precisam conhecer as especificidades dos alunos, a fim de contribuírem também para a formação do aluno. Assim todos podem ser

mediadores, sem que isso dependente apenas do TILS. Cada profissional pode esclarecer dúvidas, oferecer oficinas, incitar debates, discussões, fomentando o uso e difusão da Libras para que todos possam aproveitar o contato com as línguas envolvidas no ambiente escolar.

Nesse contexto, em relação à produção textual de alunos surdos, o engajamento, assim como a compreensão, são aspectos fundamentais do coletivo, uma vez que esse é um processo que se aperfeiçoa com a prática. De acordo com Guarinello (2005, p. 248), “os textos são produzidos por práticas e não por um sujeito ideal, intencional, isolado”. Conseqüentemente, o fator sociocultural e mediador das experiências positivas estabelecidas por meio de produções coerentes com as singularidades dos alunos precisa ser valorizado. Essas práticas devem ser constantes e não uma maneira de medir ou classificar o alunado, principalmente em uma escola inclusiva.

Considerando o que já foi citado acerca da escolarização da maioria de alunos surdos, é importante compreender que existem outros caminhos que podem ser percorridos pelos estudantes para chegar a uma produção que seja satisfatória para todos.

### 2.3 DA SINALIZAÇÃO EM LIBRAS AO ESCRITO EM LÍNGUA PORTUGUESA: CAMINHOS POSSÍVEIS

A grande maioria dos professores apresentam dificuldade de aceitar as produções textuais de alunos surdos. Parte dessa dificuldade vem da não aceitação da Libras como uma língua que garante um processo comunicativo dos alunos. A aceitação está condicionada, muitas vezes, a adequações realizadas por terceiros. Quando isso acontece, muitos alunos são desmotivados, pois o texto é usado visando somente resultados, ou seja, o texto é um produto para ser avaliado pelo professor (ZAMEL, 1987 *apud* QUADROS, 2008).

A produção textual é uma atividade motivada por uma necessidade de o indivíduo estabelecer relação com seus pares. Tal produção pode ser oral, escrita ou sinalizada. Koch (2018) conceitua texto segundo a teoria da atividade verbal, como resultado de uma atividade específica, denominada por autores alemães de ‘Sprachliches Handeln’, que “diz respeito à realização de uma atividade verbal, numa situação dada, com vistas a certos resultados” (KOCH, 2018, p. 11). Há autores que se baseiam nos pressupostos vygotskyanos, tendo por base a psicolinguística soviética e utilizam o termo ‘dejetel’nost’ para “o complexo conjunto de processos postos em ação para a consecução de determinado resultado, que é, ao mesmo tempo, o motivo da atividade, ou seja, aquilo por meio do que se concretiza uma necessidade do sujeito” (KOCH, 2018, p. 11).

Por conseguinte, o texto é um processo complexo que envolve a motivação interna do indivíduo, mas também a concepção intrínseca que o indivíduo carrega consigo em relação ao termo língua(gem). Nesse sentido, língua

pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetidos às condições de produção) e que se manifesta em situações de usos concretas como texto e discurso (MARCUSCHI, 2010, p. 43).

Esta concepção tem cooperado para a compreensão de que, quer o texto seja oral, quer escrito, quer sinalizado, tem sua importância para os sujeitos que o utilizam em seu dia a dia. Neste aspecto, a perspectiva sociointeracionista oferece “a possibilidade de tratar os fenômenos de compreensão na interação face a face entre leitor e texto escrito” (MARCUSCHI, 2010, p. 33). Assim, o conceito de texto também depende da concepção que o sujeito tem a respeito dos termos língua e linguagem. Por isso, se a concepção estiver relacionada a uma atividade interindividual, o texto

[...] é considerado como manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como prática sociocultural (KOCH, 2018, p. 31).

Segundo Koch (2018), o texto a ser produzido depende das especificidades que cada língua possui e da forma como os falantes dispõem dos aspectos linguísticos dessa língua, constituídos de experiências socioculturais que viabilizam sistemas de conhecimentos a serem acessados por ocasião do processamento textual. A autora destaca três tipos de sistemas de conhecimentos. O primeiro “compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo o responsável pela articulação som-sentido” (KOCH, 2018, p. 32). O segundo conhecimento destacado pela autora é o enciclopédico, também denominado conhecimento de mundo, e diz respeito ao que está guardado na

[...] memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os modelos cognitivos socioculturalmente determinados e adquiridos através das experiências) (KOCH, 2018, p. 32).

O terceiro sistema de conhecimento é chamado de sociointeracional, pois acontece por meio da linguagem, proporcionada pelas interações verbais (KOCH, 2018). Esses conhecimentos contribuem para a construção de um texto de forma clara, com objetivos específicos em que os falantes poderão atribuir sentido à medida que leem, escutam ou visualizam a mensagem. A produção textual requer um indivíduo dotado de aspectos psicofísicos-sociais que, em relação a outros indivíduos, constrói um texto, considerando um planejamento (KOCH, 2018), ou seja, um indivíduo com conhecimentos que se complementam. Quando necessário, o falante é capaz de acessar esses sistemas de conhecimentos construídos ao longo de suas experiências linguísticas, sejam elas orais, escritas ou sinalizadas.

Em relação a produções textuais do aluno surdo, usuário da língua de sinais, percebe-se que sua realidade linguística difere do aluno ouvinte. Isso pode prejudicar o processo de elaboração de um texto, principalmente pela forma de acesso à língua e à linguagem, dependendo do seu entorno linguístico (LODI, 2018). Outro aspecto a ser considerado é que o aluno surdo é um estrangeiro em relação à língua portuguesa (LODI, 2018). Neste sentido, “ao ter a LIBRAS como base, suas marcas poderão ser sentidas nos textos por eles escritos” (LODI, 2018, p. 180). Esse fator, em muitos casos, acaba por anular as produções de muitos alunos surdos que ainda não dominam o código da língua portuguesa. Já o aluno ouvinte é, desde cedo, apresentado a várias formas de imersão linguística por meio de sua família, vizinhos e comunidade em geral, que têm uma língua em comum, aspecto que favorece uma produção textual sem influência de outra língua, mesmo que, a princípio, apresente marcas de oralidade.

Fernandes (2006) chama atenção para a realidade linguística dos surdos que se percebem não falantes da língua pátria quando adentram à escola. É preciso compreender, todavia, que a leitura e a escrita para o surdo passam pelo sentido constituído em língua de sinais, diferindo metodologicamente do ensino para crianças ouvintes. Neste caso, é o professor que pode propiciar o processo de escrita e leitura, pois, ao trabalhar com o texto em sua essência, “no processo de leitura, conduz uma discussão sobre diversos significados das palavras e dos sentidos possíveis, sobre as partes das palavras, sobre elementos já estudados, sobre gênero discursivo e seu funcionamento” (ALBRES, 2016, p. 69). A produção textual não pode ser realizada à margem da leitura, pois são atividades que se complementam na medida em que uma não avança sem a outra.

Conforme ressalta Fernandes (2006), a escola, nos primeiros anos de escolarização, valoriza demasiadamente as propriedades fonéticas da escrita no seu processo. Para alunos



ouvintes, que se comunicam por meio da oralidade, esse foco vai sendo considerado de forma natural. Porém, para as crianças surdas, tomar como referência a base fonética da língua portuguesa não funciona, pois, na maioria das vezes, “[...] as crianças surdas começam a copiar o desenho de letras e palavras e simulam a aprendizagem, prática que se perpetua ao longo da vida escolar” (FERNANDES, 2006, p. 7).

Essa perpetuação passa também para os professores que, por não entenderem o processo de aprendizagem do surdo, valem-se da cópia realizada pelo aluno. Quando percebem que a cópia é uma estratégia do discente para se manter na escola, é tarde para “resgatar anos de conteúdos defasados em sua escolarização, processados em terras movediças” (FERNANDES, 2006, p. 7). Para a maioria dos alunos surdos, a cópia é uma estratégia de sobrevivência no espaço escolar, que começa nos primeiros anos de escolarização, mas que pode se estender para o Ensino Médio, dificultando a elaboração de textos com independência por esses alunos.

Se a cópia é uma estratégia para dar conta de conteúdos curriculares, que nem sempre correspondem à realidade, também a leitura não será capaz de atingir “o processo de atribuir significado ao texto, de construir sentido. Contudo, o modelo de leitura em língua materna é diferente do leitor de segunda língua” (ALBRES, 2016, p. 68). O ensino de uma língua estrangeira depende de estratégias diferenciadas. Por isso, na maioria das vezes, o ensino administrado em escolas regulares com alunos surdos matriculados não alcança seus objetivos em relação à proficiência desses alunos, uma vez que as atividades são destinadas a um público ouvinte que tem como primeira língua o português. Os alunos surdos sinalizantes, por sua vez, têm a língua portuguesa como sua segunda língua.

Quadros e Pereira (2015, p. 35) afirmam que a Libras, depois de adquirida, tem função primordial na aquisição da leitura e da escrita em uma segunda língua, uma vez que ela possibilita “a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita”. Portanto, a aquisição da Libras fornece ao aluno surdo condições de elaboração de produções textuais em língua portuguesa, contribuindo assim para seu desenvolvimento linguístico, social e cultural.

Quanto à produção textual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é um documento normativo para as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e apresenta uma proposta que contempla os múltiplos modos de produção textual. Esse documento orienta as escolas quanto ao desenvolvimento de uma base curricular comum que consiga abranger os alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Elenca vários objetivos a

serem atingidos a cada etapa concluída, bem como apresenta condições para as etapas seguintes.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), o componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Médio tem como objetivo aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, pois considera-se que os alunos já dominam certos gêneros textuais e têm condições de participar de práticas de linguagem de forma significativa, com autonomia. Os textos verbais e multissemióticos são analisados a partir da leitura, escuta e produção, de modo que os jovens possam se reconhecer socialmente nos aspectos da cidadania, trabalho e estudos. As práticas de linguagem estão relacionadas à

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2018, p. 71).

As práticas de linguagens não se voltam apenas para o domínio da escrita, muito menos para um só tipo de manifestação da língua, como está implícito na perspectiva culturalista da língua (MARCUSCHI, 2010), que elege um modo de produção ou mesmo uma única língua para ser um modelo a ser seguido. Por conseguinte, as línguas de sinais podem ter sua representação requisitada por aqueles que dela necessitam para a concretização do ato comunicativo, especialmente em ambientes escolares. Nessa circunstância, o conhecimento do processo utilizado para que um texto se concretize se faz necessário.

### **2.3.1 Produção textual de alunos surdos sinalizantes: um processo de tradução**

A produção textual escrita de uma língua oral não é uma atividade fácil, principalmente para alguns grupos, os quais têm sua primeira língua de modalidade totalmente diferente. Por isso, a prática se faz necessária, não por meio de treinos ortográficos ou gramaticais, mas pelas experiências com a língua em uso, nas suas mais variadas manifestações. Neste caso, uma transformação de uma modalidade para outra se faz ainda mais necessária no caso de duas línguas diferentes e em modalidades diferentes, configurando uma tradução interlíngua (PEREIRA, 2008), ou seja, realizada de uma língua para outra.

No movimento de passagem de um texto sinalizado para um texto escrito, de um texto escrito para o sinalizado ou mesmo de um texto escrito, sinalizado e depois oralizado, a tradução é o melhor recurso para dar conta de uma produção que utiliza duas línguas em

situação de contato constante. Considerando esse aspecto, o processo tradutório pode se apresentar sob várias nomenclaturas: “reformulação, retextualização, conversão, transformação, e o tradutor ora é encarado como um mero reprodutor de textos, uma espécie de adaptador de voltagem entre línguas, ora alça a posição de co-autor” (PEREIRA, 2008, p. 137). Nesse sentido, a compreensão de um texto lido, seja oralizado ou sinalizado, é um processo que demanda do leitor/falante conhecimentos linguísticos e culturais na língua de partida e na língua de chegada (PEREIRA, 2008). No entanto, em alguns casos, existem certas barreiras que impedem a compreensão de forma clara das informações contidas no texto. Nesse contexto, a tradução é o meio capaz de atribuir sentido a uma produção textual, seja escrita ou sinalizada. Na tradução,

o sujeito que traduz deve dobrar-se ao ato de enunciar no ponto em que faz um mesmo sentido transitar para outra língua. É inerente ao dizer que ele - sob modalidade oral ou escrita - aconteça exposto à repetição em uma mesma ou outra língua. Redizer, reenunciar noutra língua, ou repetir em um modo estrangeiro de dizer, eis uma definição possível da experiência de traduzir (SOUZA, 2014, p. 16).

O processo de traduzir, é, pois, uma passagem em que uma mensagem é anunciada em outra língua. Sob o aspecto das línguas de sinais, um texto pode ser traduzido de Libras para língua portuguesa ou de língua portuguesa para Libras, em um movimento que usa tanto interpretação quanto a tradução como processos que se complementam (PEREIRA; VARGAS, 2020).

Considerando tanto o uso da tradução quanto da interpretação, Jimenez (2009, p. 43) afirma que, de modo geral, a “distinção entre tradução (modo escrito) e interpretação (modo oral) é usada como ponto de partida para classificar a grande variedade de eventos comunicativos que dependem da tradução”. O uso, pois, da tradução envolve muitos aspectos a serem abordados.

No processo que envolve a transformação ou reformulação de um texto escrito em uma língua para a modalidade oral de outra língua, tem-se a tradução à vista (JIMENEZ, 2009; PEREIRA; VARGAS, 2020), também conhecida como Tradução Oral à Prima Vista (TrPV) (SAMPAIO, 2017). Esta autora afirma que a TrPV “é de longa data percebida como uma atividade tradutório-interpretativa de natureza híbrida, por sua ancoragem na matriz da linguagem escrita como ponto de partida e na linguagem oral como ponto de chegada” (SAMPAIO, 2017, p. 1674). Esse tipo de tradução é usado quando duas línguas são

apresentadas em duas modalidades diferentes: escrita em uma língua e lida, sinalizada, ou seja, expressa em outra. Esse tipo de tradução não é recente,

[...] pelo contrário, é uma forma de tradução praticada desde épocas remotas nas quais, por exemplo, chegava um documento em língua estrangeira a determinado governante e alguém, encarregado da interpretação, o lia diretamente na língua alvo (PEREIRA; VARGAS, 2020, p. 175).

A respeito de suas características, a tradução à vista, além de ser uma atividade de natureza híbrida, também é uma “modalidade tradutória simultânea, visto sua execução ser marcada pelo imediatismo, baixa recursividade e realização em tempo real” (SAMPAIO, 2017, p. 1675). Devido a isso, exige do profissional tradutor/intérprete uma agilidade em relação ao processo tradutório. Citando Lee (2012), Pereira e Vargas (2020, p. 181) afirmam que, para a execução da tradução à vista, é necessária

agilidade em analisar o texto, uma rápida conversão da informação de uma língua para outra ao mesmo tempo em que se deve evitar a tradução palavra-a-palavra e deve parecer, na medida do possível, que se está lendo o documento diretamente na língua meta, evitando muitas hesitações e pausas.

Considerando o trabalho com alunos surdos sinalizantes, é possível assimilar o processo de tradução à vista com suas produções textuais, uma vez que é comum a mediação de um tradutor/intérprete, mediando a produção, seja sinalizando ou oralizando para outra pessoa, geralmente o professor. Embora esse processo não seja ainda muito discutido em relação às línguas de sinais (PEREIRA; VARGAS, 2020), é possível ser observado em sala de aula em que tenha aluno surdo matriculado, pela necessidade constante de traduções e interpretações. Da mesma forma, a leitura realizada pelo aluno pode ser considerada também uma tradução, quando, por exemplo,

a atividade pedagógica solicita a leitura “com mãos em movimento” (compreensão do português e expressão em Libras), pode-se afirmar que as atividades de leitura e tradução se fundem e exigem mais elaboração linguístico-cultural do sujeito leitor (ALBRES, 2016, p. 69).

Desse modo, a leitura realizada em uma língua é transportada para outra em um movimento dialógico (LODI, 2018) que precisa ser estabelecido para que haja o entendimento do que está escrito. A tradução, nesse caso, acontece quando o leitor, para realizar a leitura,

aciona seus conhecimentos em língua portuguesa, mas se expressa em Libras. É necessário dizer ainda que, na escrita,

O processo de tradução envolve uma nova produção textual, sendo que, no processo de tradução, os elementos do texto original voltam, porém regidos por outras regras, uma vez que pertencem a uma outra língua e a uma outra cultura (VIEIRA-BARBOSA; SOUSA, 2018, p. 498).

Considerando que a tradução é entre duas línguas de modalidades distintas, acontece uma transformação de elementos linguísticos das línguas envolvidas. A tradução é, então, uma atividade necessária em um ambiente em que alunos surdos sinalizantes precisam se expressar, seja sinalizando ou escrevendo. Nesse contexto, Albres (2016) chama atenção para dois tipos de tradução: a tradução interiorizada e a tradução pedagógica. Segundo essa autora, a tradução interiorizada “é usada por todos os aprendizes de língua, presente predominantemente em estágios iniciais. Por outro lado, a tradução pedagógica é usada como exercícios didáticos com a principal função de favorecer a aquisição da segunda língua” (ALBRES, 2016, p. 71-72). Com a tradução pedagógica, o professor de alunos surdos pode fornecer aos discentes a possibilidade de compreensão da língua portuguesa, assim como pode compreender que a língua de sinais apresenta peculiaridades que influenciam a língua portuguesa e, para isso, pode usar alguns meios que facilitem o processo de tradução.

Um dos meios a serem utilizados para compreensão ou, pelo menos, que deixa mais “visível” o processo de produção em modalidades de línguas diferentes e que lida com escrito e/ou sinalizado é a transcrição, ou seja, é a forma gráfica de um enunciado. A transcrição não é simplesmente uma representação escrita de um texto ou discurso oral. Para Marcuschi (2010, p. 51), “transcrever não é uma atividade de simples interpretação gráfica do significante sonoro. A transcrição representa uma passagem, uma transcodificação (do sonoro para o grafemático)”.

Na transcrição da fala para o escrito, há a necessidade de uso de convenções estabelecidas para que se mantenha a fidelidade do texto oral: “toda transcrição é uma espécie de adaptação e, neste procedimento, ocorrem perdas, pois sempre haverá algo que escapa ou que muda” (MARCUSCHI, 2010, p. 52). Do mesmo modo, a língua de sinais pode ser transcrita em língua portuguesa seguindo algumas convenções, como recurso utilizado no processo tradutório, uma vez que envolve o estabelecimento de conexões entre duas línguas.

O sistema de transcrição da Libras para a língua portuguesa é chamado de sistema de notação (FELIPE, 2007; FERREIRA, 2010) e serve para que, de certa forma, haja um

entendimento por aqueles que têm pouca ou nenhuma proficiência em língua de sinais. Como já dito anteriormente, é uma aproximação, uma adequação. Ferreira (2010) apresenta dez convenções que podem ser utilizadas tanto por surdos quanto por ouvintes, entre elas, a soletração de nomes próprios, as letras aparecem separadas por hífen (V-I-T-Ó-R-I-A, T-E-R-E-S-I-N-A). A soletração ou datilologia é bastante utilizada também quando o falante desconhece um sinal específico para determinada palavra.

Ferreira (2010) ainda chama a atenção para o fato de que os verbos sempre ficam no infinitivo, pois a Libras não possui flexão de modo e tempo, bem como a ausência de certos determinantes, a exemplo dos artigos, que não são transcritos. A transcrição da Libras para o português exige o conhecimento das convenções que podem facilitar o processo de tradução, ajudando o aluno surdo, inexperiente em português, no seu processo de aprendizagem da segunda língua. Nesse sentido, Ferreira (2011) destaca as contribuições da tradução como um processo de transformação, visto que o aluno está envolvido com duas línguas. Essa autora considera a tradução “como uma atividade produtora de novos sentidos, um ato de (re)escritura que sofre influência do sujeito e do contexto extraverbal, e levando em conta que essa produção ocorre de texto para texto” (FERREIRA, 2011, p. 43). Isso confere importância para o aprendizado de uma segunda língua.

Para Marcuschi (2010), existem outros processos diferentes que representam uma transformação: a transcodificação e adaptação. Nesse caso, “a transcodificação é a passagem do sonoro para o gráfico, e a adaptação que já é uma transformação na perspectiva de uma das modalidades e que aqui chamaremos sistematicamente de retextualização” (MARCUSCHI, 2010, p. 52). A retextualização é um aspecto bastante interessante e observado também na língua de sinais, tanto da modalidade visual-espacial para a escrita de sinais, quanto da língua de sinais para a língua oral, pois, as transformações de uma modalidade em outra são movimentos necessários nas aulas que exigem uma produção formal em língua portuguesa.

O processo de retextualização pode ser entendido como a produção de um novo texto, a partir de um texto base, para adequá-lo a certas convenções, como destaca Marcuschi (2010). Para este autor, retextualizar é realizar uma transformação ou passagem de um texto oral para a modalidade escrita: “trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido” (MARCUSCHI, 2010, p. 46). Pode-se dizer que a retextualização equivale a uma tradução à vista, porque o texto oral/sinalizado e o texto escrito pertencem a modalidades diferentes e se estruturam de acordo com as necessidades dessas modalidades, quando “passam” de uma modalidade para outra. Esse aspecto também

pode ser percebido em textos sinalizados e textos escritos, como é o caso da Libras e da língua portuguesa.

Tomando como base os aspectos até aqui abordados, percebe-se que o fazer pedagógico necessita do conhecimento de processos que facilitem ou que possibilitem produções textuais de alunos surdos no contexto de ensino de língua portuguesa, pois, como assinala Silva (2008, p. 38), “aprender uma língua não é somente aprender palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas de meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade”. Assim, no processo de produção textual, estão envolvidos aspectos culturais da língua a ser exposta e não somente a gramática dessa língua, especialmente em produções de alunos surdos, porque interagem com duas línguas. Pelo fato de a Libras ser uma língua com uma estrutura diferenciada, seus elementos se unem simultaneamente, as produções textuais tendem a obedecer a esse aspecto. No entanto, é perfeitamente possível a produção textual, obedecendo a estrutura da língua portuguesa, que é linear.

Por conseguinte, entre os aspectos conceituais, linguísticos e que envolvem mediação, apresentados ao longo do texto, é evidente que, em uma escola inclusiva que ofereça todas as condições necessárias, o aluno surdo poderá usufruir de uma aprendizagem satisfatória, ou seja, que contribui para o seu desenvolvimento. Além disso, expressará em suas produções textuais ideias de forma autônoma. Isso também depende da aceitação do aluno quanto a suas diferenças, sobretudo na aceitação da sua língua e da forma como ela se manifesta; do processo de tradução constante presente nas produções que contemplem a singularidade linguística do surdo; de mediadores cientes e conscientes de papel junto ao processo de ensino e aprendizagem desse público. A escola, portanto, deve trabalhar em comum acordo (professores, alunos, TILS, gestores, administração), zelando pela aprendizagem do aluno surdo, buscando soluções para eventuais situações conflituosas que possam existir no ambiente escolar.

Após o aporte bibliográfico utilizado para fundamentar a pesquisa, passo agora a discorrer sobre o caminho percorrido até o momento.

### 3 METODOLOGIA

A Libras é o meio de comunicação mais adequado para as interações sociais, culturais, instrução e ensino de conteúdos curriculares aos estudantes surdos sinalizantes (QUADROS, 2012; LODI, 2018; CAMPOS, 2019). No entanto, não substitui o português em sua modalidade escrita (BRASIL, 2002). Nesse contexto, esta pesquisa localiza-se nos estudos da Linguística Aplicada, uma vez que a temática explanada abarca a linguagem como fator primordial para o desenvolvimento de produções textuais escritas em língua portuguesa de alunos surdos sinalizantes, inseridos em uma escola regular.

Desse modo, esta investigação é de natureza qualitativa, pois é “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26). A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador momentos de reflexão acerca da realidade vivenciada pelos indivíduos, dos quais pretende desvelar respostas.

O caráter qualitativo neste trabalho se deve à busca de respostas para uma inquietação sobre a produção textual de alunos surdos, usuários da Libras, visando compreender como a mediação de uma professora de língua portuguesa e uma TILS possibilitam a concretização de um texto. Neste caso, a preocupação é com significado dado à realidade vivenciada pelos educandos surdos no contexto escolar.

Inicialmente, recorri a uma pesquisa bibliográfica, de caráter teórico-empírico, entendida como “revisão de literatura e parte essencial de qualquer modalidade de pesquisa. A pesquisa bibliográfica tem por objetivo contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto pesquisado” (PAIVA, 2019, p. 59-60). Por outro lado, é empírica, porque se “baseia na observação e experiências de vida” (PAIVA, 2019, p. 11). O presente estudo, é um estudo de caso, pois se trata de “um caso particular constituído de um indivíduo ou um grupo de indivíduos em um contexto específico” (PAIVA, 2019, p. 65), apresentando também ambiente natural. Ademais, é também de cunho etnográfico, sendo descritivo e explanatório, pois procura descrever e explicar um fenômeno a partir das relações estabelecidas no contexto. No caso dessa investigação, o olhar incide sobre as mediações desenvolvidas entre uma professora, uma TILS e alunos surdos sinalizantes.

Para Jung (2009, p. 68), a “pesquisa etnográfica, observa ações humanas e procura interpretá-las a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as ações”. Neste caso, a tarefa do pesquisador “consiste em tomar cada vez mais consciência dos esquemas de interpretação das pessoas observadas e de seus próprios marcos de interpretação culturalmente



apreendidos, os quais ele levou ao campo” (JUNG, 2009, p. 73). Assim, o pesquisador interpreta uma realidade, respeitando a cultura, as relações desenvolvidas do grupo social pesquisado. Nesta dissertação, uma realidade foi observada, considerando e respeitando as relações estabelecidas pelos participantes. Após esta indicação geral sobre os fundamentos metodológicos, sigo detalhando, nas próximas sessões os passos seguidos para a concretização e êxito do estudo.

### 3.1 CONTATOS INICIAIS

No mês de março de 2019, fui à escola campo a fim de iniciar as primeiras conversas com a responsável pela instituição, como também viabilizar os primeiros contatos com os possíveis participantes da pesquisa. Conversei com a coordenadora da escola, que possibilitou o contato com a gestora. Logo depois, conversei com a gestora, expliquei a importância da pesquisa, os objetivos e o tema. Ela de pronto concordou com a realização da pesquisa naquela instituição e combinamos de conversar sempre que houvesse necessidade.

No mês de abril, voltei à escola para conversar com a possível professora e possível intérprete que participariam da pesquisa. Conversei com a docente, que, apesar de concordar após a exposição do projeto, avisou que aquele tipo de pesquisa não teria resultado porque os alunos do primeiro ano não escreviam e que a maioria dos alunos do segundo ano tinham muita dificuldade no português escrito. Perguntei se eles sinalizavam. Ela respondeu que sim, pelo menos entre eles. Na ocasião, ela me repassou a quantidade de alunos de cada sala: 1º B - 7 alunos surdos; 2º B - 4 alunos surdos; e 3º B - 1 aluno surdo. Também forneceu os horários em que estava na escola no turno vespertino, mas disse que também trabalhava no turno matutino. Nessa visita, não tive contato com a intérprete da sala.

Em agosto de 2019, entrei em contato com a gestora da escola para combinar o dia em que seria assinada a carta de anuência. Esta foi assinada dia 29/08/19 pela gestora da unidade de ensino, ocasião em que conversei novamente com a professora titular de língua portuguesa do primeiro e segundo ano do Ensino Médio, pois, a princípio, as duas séries fariam parte da pesquisa. Entretanto, ao considerar a quantidade de alunos do primeiro ano, decidi que apenas a turma do 1º ano B faria parte da investigação.

No mês de setembro de 2019, ao voltar à escola campo, a coordenadora avisou que a professora de Português tinha sido substituída. A professora substituta me acolheu muito bem, conversamos e acertamos as visitas com observações para o momento seguinte à aprovação do Comitê de Ética. Conversei também com a TILS da sala e com os alunos surdos, prováveis

participantes da pesquisa. A tradutora intérprete prontamente aceitou participar, bem como os alunos. É necessário registrar que, no segundo semestre, o total de alunos passou para 8 alunos e não mais 7, conforme a indicação recebida nos primeiros contatos com a escola.

Após a aprovação do projeto pelo CEP Unisinos, sob CAEE número 20111719000005344, iniciei a investigação no dia 22 de outubro de 2019 e concluí a geração de dados em maio de 2020.

Os participantes, após conversa com a pesquisadora, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Para os alunos surdos, as informações e explicações foram apresentadas também em Libras para garantir a compreensão de todas as etapas da realização da pesquisa, bem como da funcionalidade do TCLE.

Os aspectos éticos relacionados a esta pesquisa dizem respeito à preservação da identidade dos participantes, com a utilização de nomes fictícios e a minimização de qualquer desconforto que a investigação possa causar. Pela natureza da investigação, os participantes podem sentir desconforto físico e/ou mental, nervosismo e até mesmo constrangimento pela exposição sofrida. Estes riscos são minimizados com conversas e a garantia da interrupção das ações, caso necessário. Foram avisados também que as informações obtidas só seriam usadas para fins acadêmicos e houve o esclarecimento de que poderiam desistir da investigação a qualquer momento, sem prejuízo.

### 3.2 LÓCUS DA PESQUISA

A instituição de ensino Unidade Escolar Jardim<sup>14</sup> que fez parte da investigação é uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino, mantida pelo Governo do Estado do Piauí. Atende nos turnos matutino e vespertino, nos níveis Fundamental e Médio.

A referida instituição tem tradição em atendimento a alunos com deficiências, especialmente com surdez. A maioria dos professores que trabalha na escola tem conhecimento da inclusão de alunos surdos e alguns procuram o curso de Libras oferecido pelo Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez (CAS), que acontece na própria escola.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2015) da referida escola, a gestão administrativa da unidade escolar viabiliza uma educação globalizada e interdisciplinar, procurando promover uma organização baseada nos princípios democráticos, priorizando a participação de todos os segmentos que compõem a escola. Pautada nos modelos

---

<sup>14</sup> Nome fictício atribuído à escola, com o objetivo de não identificar a instituição.

democráticos, descentralizados e abertos (direção eleita através do voto de professores, alunos e comunidade), estabelece um vínculo muito forte com a comunidade escolar, abrangendo não só corpo docente, discente, técnico e administrativo da escola, mas também todos que estão diretamente ou indiretamente envolvidos com o trabalho desenvolvido (PPP, 2015). Neste contexto, adotam como abordagem educacional os preceitos defendidos pela teoria do Construtivismo sócio interacionista, baseando-se nas ideias de Vygotsky e Piaget, pois entendem que dessa forma podem “desenvolver no educando a capacidade de aprender a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores da sociedade, formando atitudes” (PPP, 2015, p. 7).

Além disso, consta no referido PPP, orientações que se baseiam na Resolução do Conselho Estadual de Educação, CEE nº 003/2000, que fixa normas para a Educação Especial, considerando que, para o atendimento de alunos com deficiência, devem ser observados: métodos, técnicas, professores habilitados para o atendimento especializado e professores das salas comuns capacitados para receber esse público. Coloca-se também o fato de que a inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares deve ser gradativa e observando a: “redução de 20% do número máximo de alunos por turma; inclusão de no máximo 02 (dois) alunos portadores de necessidades especiais, com a mesma deficiência, por turma” (PPP, 2015, p. 8).

Em relação a ações voltadas especialmente para alunos surdos, nos planos de ação do referido PPP, a instituição tem como uma das metas a promoção de Curso de Libras para professores, alunos e pessoas da comunidade escolar, entre outras. É interessante salientar que, pela grande quantidade de surdos presentes na escola, também é grande o número de intérpretes de Libras. No caso do turno vespertino, no ano de 2019, havia oito salas de aulas em funcionamento, todas com alunos surdos matriculados e cada sala contava com um intérprete. Isso facilita bastante o trabalho a ser desenvolvido pelos professores titulares das salas em que há essa demanda de alunos.

Das oito turmas disponíveis do turno vespertino, optamos por uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, que atende alunos da faixa etária entre 15 e 22 anos (alguns alunos surdos, por vários motivos, geralmente ultrapassam a idade limite estabelecida). Nessa sala há oito alunos surdos e oito alunos ouvintes. A escolha por esta turma se deu pelas seguintes razões: a quantidade de alunos surdos; a exigência de produção textual a partir do 1º ano do Ensino Médio; alunos, professora e TILS concordaram em participar.

### 3.3 OS PARTICIPANTES: PROFESSORA, TILS, ALUNOS SURDOS E OUVINTES

Participa da pesquisa a professora que ministra a disciplina de Língua Portuguesa do turno vespertino, responsável pelas aulas de Produção Textual, objeto de nossa problemática. Junto com a professora, a intérprete que acompanha as aulas também foi convidada a participar da investigação. A princípio, os alunos surdos participariam dessa pesquisa com suas produções textuais, que fariam parte do corpus do estudo, mas, no decorrer das observações e com a retomadas das leituras, optei por voltar nosso olhar para a mediação que a professora e a intérprete disponibilizavam para o favorecimento de produções. A seguir apresento os participantes que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho.

A professora, aqui doravante chamada de Rosa, assumiu a sala que participou da investigação no segundo semestre de 2019, substituindo uma colega de trabalho. Usou como livro didático: *Se liga na língua: literatura, produção textual, linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016). O referido livro está organizado em 11 unidades e 22 capítulos que se dividem em três partes: literatura, produção de texto e linguagem. A docente foi muito solícita e em conversas informais combinamos, então, todos os passos que seriam dados: dias e horários das visitas, instrumentos que seriam utilizados.

Rosa é graduada em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), tem especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI), é mestra e doutoranda em Letras/Literatura pela UFPI. A referida professora possui vinte anos de docência em escolas públicas e, há um ano, começou a trabalhar em escola com alunos com deficiências matriculados. Possui experiência de atuação nos níveis fundamental e médio.

Em relação à intérprete de Libras, que, por questões éticas, chamaremos de Margarida, ela foi bem atenciosa ao ser abordada para participar da pesquisa. Ao assinar o TCLE, concordou com os instrumentos utilizados para a geração de dados. Em nenhum momento, foi percebido constrangimento em sua prática, além disso, tem uma boa relação com os alunos e com a professora da sala. Esta profissional é graduanda em Letras/Libras, trabalha como tradutora intérprete de Libras desde 2016.

A turma 1º ano B é composta por 16 discentes, 8 alunos surdos (5 do sexo feminino e 3 do sexo masculino) e 8 alunos ouvintes (6 do sexo feminino e 2 do sexo masculino). Alguns alunos surdos e alguns alunos ouvintes conseguem interagir, ou seja, se comunicam apesar de faltar compreensão em relação às línguas utilizadas em sala em alguns momentos. Por isso,

gestos são comuns nas interações, tanto por parte dos surdos, quanto dos ouvintes. Durante a pesquisa, foi observado que apenas uma aluna ouvinte se comunica em Libras com os surdos. Os demais conhecem cumprimentos e sinais do cotidiano: boa tarde, escrever, copiar. E, um aluno surdo, oralizado, prefere o contato dos colegas ouvintes.

Para esta investigação, utilizo como *corpus* as informações obtidas a partir das mediações desenvolvidas entre os alunos surdos, a professora regente, a intérprete de Libras e colegas ouvintes, no decorrer da pesquisa, obtidas através das observações e das respostas dos questionários (APÊNDICES A e B). Os alunos surdos serão identificados com nomes de flores<sup>15</sup>. Esses alunos encontram-se em níveis de proficiência diferentes, tanto em relação à Libras, como em língua portuguesa. A seguir, apresento o perfil desses alunos, considerando que os dados foram gerados no segundo semestre de 2019.

Camélia tinha 21 anos e boa fluência em Libras. Essa aluna conseguiu compreender as orientações dadas pela professora de maneira clara, bem como demonstrou autonomia para realizar as atividades propostas. Durante a produção textual, enquanto elaborava ou pensava o que escreveria, sinalizava e depois escrevia em português. Não pediu a ajuda da TILS e ainda auxiliou uma colega em um outro momento, fornecendo vocabulário e, depois, com as atividades do livro didático e as escritas no quadro feitas pela professora.

Hibisco tinha 18 anos. A exemplo da Camélia, também concluiu a atividade proposta de produção textual no mesmo dia que foi solicitada, porém se mostrou um pouco tímido e demonstrou certa insegurança na produção textual, recorrendo muitas vezes à intérprete. Nos demais dias, concluiu parcialmente as atividades do livro e apenas copiou a que a professora passou no quadro.

Cravo tinha 15 anos e demonstrou muita dificuldade em entender as informações dadas em Libras e em língua portuguesa. Esse aluno usa aparelho auditivo, oraliza e prefere a companhia dos alunos ouvintes. Usou poucos sinais em Libras, recorreu sempre aos colegas ouvintes, não demonstrando interesse na sinalização da TILS.

Lírio tinha 16 anos e, assim como Cravo, usa aparelho, mas não oraliza. Constantemente recorreu aos colegas surdos para entender as informações, apesar de visualizar as interpretações da intérprete. Demonstrou dificuldade na Libras e na língua portuguesa.

---

<sup>15</sup> Optei por apresentar o nome dos alunos, assim como o da professora e intérprete com o nome de flores, preservando suas identidades.

Hortência tinha 18 anos, usou Libras para se comunicar. Mostrou dificuldade com a língua portuguesa, recorrendo sempre à intérprete de Libras para a realização das atividades propostas, especialmente quando a professora solicitou a produção textual, bem como as atividades do livro e a escrita no quadro. Essa aluna se dispersava facilmente com conversas paralelas.

Gardênia tinha 19 anos, utilizou a língua de sinais e recorreu bastante à TILS, apresentando dificuldade para a realização das atividades propostas, tanto na produção escrita, quanto nas atividades do livro didático, além de ser muito dispersa nas explicações.

Íris tinha 20 anos, utilizou a Libras para comunicação com os colegas surdos. Era uma aluna com histórico de faltas. Nos dias que frequentou a aula, negou-se a produzir o texto, alegando desconhecimento da língua portuguesa.

Magnólia tinha 17 anos e se comunicou pela Libras. Demonstrou muita timidez, inclusive pedindo pouca ajuda da intérprete, preferindo ficar quieta, mas tentando realizar as atividades, principalmente a produção textual.

Com o perfil dos participantes traçados, passo para os instrumentos de geração de dados que foram utilizados, a fim de obter as informações necessárias para o andamento da investigação.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para a geração de dados, tinha previsto como instrumentos a observação e a entrevista semiestruturada, mas a entrevista não foi possível devido à instauração do isolamento social provocado pela pandemia de Coronavírus, estabelecido em todos os lugares, como medida protetiva ao contágio da Covid-19. Vale esclarecer que houve tentativas de realização da entrevista de maneira on-line, mas sem sucesso. Nesse caso, a proposta foi revista e optei por um questionário de perguntas abertas (Apêndices A e B), enviado às participantes por e-mail e posteriormente devolvidos por este mesmo canal. Houve, então, observação participante, que se realizou

[...] através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 48).

Tal ação facilitou a percepção de alguns aspectos da realidade, principalmente no que diz respeito às interações e mediações desenvolvidas em sala de aula e como essas relações se constituem no cotidiano escolar. As observações se restringiram às aulas, ou seja, aconteceram somente em sala de aula e seguiram um roteiro previamente estruturado (Apêndice C). Destaco ainda que informações que considerei relevantes foram anotadas em um diário de campo, juntamente com as descrições das aulas que também serviram de base para as análises.

A professora e eu combinamos que as observações se restringiriam às aulas de produção textual. No entanto, nem sempre essa condição foi atendida, ora por continuidade da aula anterior, ora porque, em algumas aulas, a intérprete se ausentou por já ter completado sua carga horária. O Quadro 2 traz informações referentes às aulas observadas e uma síntese do que foi desenvolvido com os alunos.

Quadro 2 - Informações sobre as observações realizadas

AULAS	DATA	DURAÇÃO	PARTICIPANTES	ATIVIDADES
Dia 1	22/10/2019	13:50 às 14:40 16:40 às 17:30 (100 min)	6 alunos surdos; 6 alunos ouvintes; professora; TILS.	Produção textual escrita em língua portuguesa para alunos surdos e atividade do livro para alunos ouvintes.
Dia 2	29/10/2019	13:50 às 14:40 16:40 às 17:30 (100 min)	6 alunos surdos; 7 alunos ouvintes; professora; TILS.	Produção textual escrita para dois alunos surdos e atividade do livro para os demais alunos.
Dia 3	04/11/2019	14:40 às 15:30 16:40 às 18:20 (150 min)	8 alunos surdos; 6 alunos ouvintes; professora; TILS.	Correção da atividade do livro e reescrita da produção de texto escrita com duas alunas surdas.
Dia 4	11/11/2019	16:40 às 18:20 (100 min)	8 alunos surdos; 6 alunos ouvintes; professora; intérprete substituta até o quinto horário.	Correção de atividade do livro com alunos surdos, atividade do livro para alunos ouvintes e reescrita da produção textual escrita com um aluno surdo.
Dia 5	25/11/2019	14:40 às 15:30 (50 min)	8 alunos surdos; 5 alunos ouvintes; professora; sem intérprete; “aluna intérprete”.	Atividade escrita no quadro sobre figuras de linguagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como indica o Quadro 2, as observações foram realizadas em cinco dias diferentes. No primeiro, segundo e quarto dias, foram observadas duas aulas. No terceiro dia, foram observadas três aulas; e, no quinto dia, foi observada uma aula, chegando ao total de dez aulas observadas. Na escola pesquisada, o dia letivo é dividido em seis horários: as aulas começam às 13:00h, com intervalo de 20 minutos, que começa às 15:30h e termina às 15:50h, seguido de mais três horários e encerrando às 18:20h.

A professora Rosa ministrava aula para o primeiro ano B, turma participante da investigação, nas segundas e terças-feiras. As duas primeiras observações aconteceram na segunda-feira e as três últimas na terça-feira. Esta ação começou dia 22 de outubro de 2019 e terminou no dia 25 de novembro de 2019, perfazendo um total de 8h e 33 minutos de observações. Na maioria dos dias observados, a presença maior foi de alunos surdos, com a ausência da TILS no último dia. A professora se revezava entre atividades para os alunos surdos e alunos ouvintes. Com exceção do último dia de observação, em todos os outros dias, a professora desenvolveu atividades diferenciadas com os alunos. Como já foi adiantado, a intenção de realizar entrevista semiestruturada não se concretizou, por isso, optei pelo questionário, que se caracteriza por “perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações. O pesquisador não está interessado em antecipar as respostas, deseja uma maior elaboração das opiniões do entrevistado” (RICHARDSON, 1999, p. 193).

Os questionários (Apêndices A e B) utilizados com a professora e a intérprete foram organizados em duas partes: a primeira com o objetivo de traçarmos um perfil das participantes com questões sobre a formação acadêmica e profissional; e a segunda parte buscou gerar dados a respeito de aspectos conceituais, atitudinais e interacionais das envolvidas na pesquisa. Em nenhum momento antecipei as respostas ou apressei as participantes. Ao contrário, elas tiveram liberdade e tempo para responder às questões. A primeira parte do questionário da professora foi elaborado com 6 questões e a da intérprete de Libras com 4 perguntas. Já a segunda parte do questionário da professora e da intérprete de Libras têm 10 e 12 questões, respectivamente. Este instrumento, cujas respostas foram devolvidas também por e-mail, foi relevante, pois, a partir dele, foi possível conhecer opiniões e conceitos da professora e da intérprete de Libras, bem como confrontar suas respostas com as observações feitas nas salas de aula.

Após as considerações sobre os instrumentos de geração de dados, na próxima seção, há análises e reflexões que dialogam com o referencial bibliográfico levantado sobre o processo de inclusão, mediação e linguagem, na perspectiva da TSC e EAM. Consideram-se,



assim, o processo de produção textual e as mediações realizadas por meio da tradução. Para essas análises, centro nosso olhar nos seguintes aspectos, que identificarão cada subseção da seção que segue:

- a) Situações de in(ex)clusão e os tipos de mediação em produções textuais de alunos surdos nas aulas de Língua Portuguesa: com base em Lopes (2007), Mantoan (2011), Vygotsky (2011, 2017), Lantolf (2011), dentre outros, busca-se descrever, nas interações estabelecidas entre professora, TILS e alunos (surdos e ouvintes), durante o processo de produção textual, os tipos de mediações realizados e situações de in(ex)clusão.
- b) Aspectos essenciais para a mediação em aulas de produção textual de alunos surdos: o foco está em identificar os aspectos de mediação, nas orientações da professora e no desempenho da função da TILS, com base em Feuerstein e Feuerstein (1991), Meier (2004), Da Ros (2006), dentre outros autores que defendem que o ensino precisa ser intencional/recíproco, com foco na transcendência para o alcance da competência e construção de significados.
- c) Produção textual de alunos surdos como processo de tradução mediada: a reflexão é direcionada para analisar as mediações ofertadas pela professora e pela TILS no momento das produções textuais dos alunos surdos, identificando o processo utilizado no uso de duas línguas. Albres (2016), Marcuschi (2010), Sampaio (2017) e Lodi (2018), dentre outros, são autores com quem se dialoga neste item.

Como exposto, as análises partirão dos aspectos apresentados, tendo em vista os dados gerados e os objetivos elencados para esse trabalho. A seguir, os dados em foco são trazidos para discussão e análise.

## 4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISES DOS DADOS

As reflexões a seguir voltam-se aos dados gerados a partir de observações e um questionário aplicado à professora e à TILS do primeiro ano do Ensino Médio na escola lócus da pesquisa. As observações seguiram um roteiro pré-estruturado, e as questões foram elaboradas de acordo com aspectos voltados para a profissão de cada uma, entre outros questionamentos relevantes para esta pesquisa.

As respostas das duas participantes da pesquisa, assim como as observações que envolveram as mediações e interações estabelecidas entre os sujeitos presentes na sala de aula, conforme os objetivos traçados e base teórica que sustenta este trabalho, são foco de atenção para responder à seguinte pergunta de pesquisa: como é realizada a mediação de uma professora de Língua Portuguesa e da intérprete de Libras em produções textuais e escritas por alunos surdos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola inclusiva?.

Visando a uma melhor organização dos dados e conseqüentemente das análises, primeiro apresento as perguntas e respostas da professora para, em seguida, compartilhar as respostas da intérprete, bem como excertos do diário de campo sempre que necessário. Essa organização se faz necessária, uma vez que as perguntas nem sempre coincidiram, pela necessidade de atender às especificidades das profissionais.

Cada seção que segue, portanto, retoma apontamentos teóricos anteriores e estabelece as relações possíveis entre os dados gerados, conforme indicação anterior.

### 4.1 SITUAÇÕES DE IN(EX)CLUSÃO E OS TIPOS DE MEDIAÇÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS SURDOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

As observações e as respostas do questionário mostraram alguns aspectos a serem considerados quanto à mediação e à inclusão praticadas pelas participantes que atuam em uma escola regular com alunos surdos inclusos. Com o intuito de conhecer a opinião da professora sobre inclusão, o questionário tinha a seguinte pergunta: qual sua concepção sobre inclusão, diversidade e diferença? Rosa respondeu:

*“A inclusão é muito discutida e almejada, mas a prática para que o diverso e o diferente sejam inclusos ainda está muito longe de alcançar o ideal. É preciso técnica, conhecimento, experiência e respeito, o que não faz parte de todas as ações escolares.” (PROFESSORA ROSA).*

Pela resposta de Rosa, bem como pelas observações realizadas, percebe-se que a docente reconhece a dificuldade para que inclusão ocorra de fato, pontuando os aspectos a serem vislumbrados em um ambiente inclusivo, mas em sua resposta não conceitua os termos apresentados. Embora concorde que o processo inclusivo é complexo e envolve todos que fazem parte da comunidade escolar, é dentro da sala de aula que se percebe sua efetivação ou não.

Nesse contexto, a professora é uma das principais agentes nesse processo. A inclusão de todos pressupõe o desenvolvimento de atividades que contemplem as diferenças e as condições que os alunos apresentem, principalmente com remoção das barreiras que dificultam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (LOPES, 2007; CARVALHO, 2009; MANTOAN, 2011; FRONZA, 2012). O desenvolvimento de atividades adequadas, assim como a remoção de barreiras, nesse contexto, sobretudo, as linguísticas, pode se dar a partir de mediações intencionais (FEUERESTEIN; FEUERSTEIN, 1991), com o intuito de satisfazer as condições de todos os educandos, sejam surdos ou não. Entretanto, a professora diante de um impasse, resolve que os alunos farão atividades diferentes:

*“A docente, avisou que, naquele dia, começaria um assunto novo sobre o Classicismo. No entanto, em razão da produção textual que os alunos surdos deixaram de realizar na semana anterior, que fora de avaliações, ela resolveu que todos os alunos surdos presentes na aula fariam a produção textual, e os ouvintes fariam a leitura das páginas 60 e 61 do livro didático.” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2019).*

A professora optou por dividir a turma e realizar atividades diferenciadas. Mesmo manifestando, como no registro de campo do dia 29/10/2019, transcrito na sequência, que essa prática não é a mais adequada, não tomou atitude diferente, até aquele momento, para desenvolver estratégias que viabilizassem a inclusão de todos. Isso poderia ser amenizado com produções colaborativas, em que os próprios alunos pudessem se ajudar mutuamente. Como exposto no excerto a seguir:

*“Enquanto aguardava Margarida, a professora Rosa me relatou que sente que os alunos ouvintes são prejudicados quando acontece a separação (surdos e ouvintes com atividades diferenciadas). Mas que não tem outro jeito.” (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2019).*

Interessante destacar que Rosa enfatiza que o prejuízo é dos alunos ouvintes, porque em sua prática pedagógica precisa, em muitos momentos, parar a aula para que os alunos

surdos consigam acompanhar o conteúdo por meio das traduções e/ou interpretações realizadas pela TILS ou para que esta se familiarize com algum assunto, antes de realizar sua função (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2019). Nesse sentido, as práticas pedagógicas realizadas com alunos surdos e ouvintes precisam de constante reflexão para que esses discentes não sejam excluídos no ambiente escolar (FERNANDES, 2006; TURETTA; LACERDA, 2019). Falta ainda o desenvolvimento de práticas que atendam às diferenças observadas dentro da sala de aula a serem contempladas no planejamento realizado pela docente Rosa.

Continuando o processo de escuta da professora, foi perguntado no questionário: Como planeja suas aulas, considerando o contexto de escola inclusiva? A professora Rosa respondeu que:

*“As atividades, procedimentos e recursos são selecionados de forma a contemplar ouvintes e surdos. Prefiro que não ocorram aulas sem acompanhamento de intérprete, observo para que ouvintes não estejam excluídos de nenhuma atividade e vice-versa.” (PROFESSORA ROSA).*

Em sua resposta, a professora, elenca elementos para que sua prática pedagógica se estabeleça de forma equitativa, no entanto, a resposta difere das observações e da própria confissão feita pela docente no segundo dia observado. Nas observações, não verifiquei atividades que contemplassem a turma toda. Apesar do envolvimento dos alunos em alguma atividade, existiu a prática diferenciada de atividades, procedimentos e recursos. Nesse caso, faltou, pois, oportunidade para que os alunos surdos e ouvintes, assim como os profissionais envolvidos, pudessem desenvolver situações de colaboração mútua (MANTOAN, 2011).

O envolvimento mútuo promove a aceitação cultural do outro como um indivíduo que compreende certos aspectos de forma diferenciada. Este é o caso da aprendizagem de alunos surdos, que se dá por meio da língua de sinais, o que pode ser considerado um aspecto cultural e sua privação acarretará prejuízos para os educandos, por meio da exclusão (TURRA, 2007). A privação ou não uso da Libras como recurso de aprendizagem, muitas vezes, exclui o aluno surdo, que, por não ter conhecimentos em língua portuguesa, não interage.

A colaboração mútua pode acontecer através de mediações intencionais, mas, para essas serem consideradas interações qualitativas (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991) ou interações especializadas (MEIER, 2004), e em se tratando de alunos surdos inclusos, interações inclusivas, precisam considerar o conhecimento já conquistado pelo aluno. Desse modo, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do discente (VIGOTSKY, 2017; XI;

LANTOLF, 2021) deve ser um aspecto compreendido pela mediadora, seja a professora, seja a intérprete, para que as mediações tenham efeito positivo. Como aponta Vygotsky (2017, p. 116), a “aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”). Portanto, é em sala de aula que os alunos têm a possibilidade de transformar a aprendizagem a eles destinada de forma intencional e sistematizada em desenvolvimento progressivo.

Por outro lado, a professora, apesar de excludente em algumas atitudes, como em separar a turma, por exemplo, em relação ao processo de produção textual, se mostrou disposta a contribuir com a inclusão do aluno surdo. Aponto como um ponto positivo o incentivo para que todos os alunos produzissem o texto, bem como a disposição de ajudar, mesmo que por intermédio da TILS, pois reconhece com essa atitude que os alunos precisam se expressar em língua de sinais. Desse modo, “educar, então, tem como objetivo criar uma sensibilidade que permita ao educando utilizar cada experiência de sua vida para modificar-se de forma contínua” (DA ROS, 2002, p. 31). As experiências de vida dos alunos surdos se dão, principalmente, por meio da Libras. Por isso, há necessidade de mediação constante da intérprete em sala de aula.

Tomando esse viés para reflexão, vale dizer que, para a pergunta “Qual sua concepção sobre inclusão, diversidade e diferença?”, a intérprete Margarida não deu resposta. No entanto, no desenvolvimento de sua função, é notável a sua disposição em contribuir com o aprendizado dos alunos, viabilizando acesso aos alunos à Libras.

Na sala de aula pesquisada, a faixa etária entre os alunos surdos variava entre 15 e 21 anos. No caso dos alunos ouvintes, a idade variava de 15 e 16 anos. Para conhecer a opinião da profissional sobre esse aspecto, no questionário, foi perguntado à TILS: “O que pensa sobre a existência de alunos surdos com idade superior em relação à série na qual estão matriculados? Como observa a relação desses alunos com os demais alunos ouvintes que estão dentro do limite de idade?”. Margarida respondeu o seguinte:

*“Eles têm dificuldade em aprender, por isso o atraso. Às vezes têm deficiência não só a surdez, mas em geral a relação é boa.” (TILS MARGARIDA).*

Como exposto, a profissional assume o discurso de que, se os surdos estão atrasados em relação aos demais alunos, é porque apresentam dificuldades de aprendizagem. Não parece considerar que as dificuldades podem ser decorrentes, por exemplo, da maneira como são ensinados (FERNANDES, 2006), por não terem acesso ao conteúdo em sua língua de forma plena (LODI, 2018) ou o acesso à segunda língua, na maioria das vezes, ser pela e na

oralidade (FERNANDES, 2006). Tais fatores levam a muitos casos de privação cultural, já comentados anteriormente.

Enfim, são muitos aspectos que não dependem exclusivamente do educando em si, mas do conjunto de recursos que podem ser disponibilizados para eles e muitas vezes, por desconhecimento, por parte principalmente, dos professores, não são. Dentre esses recursos, estão uma linguagem adequada, que tenha a Libras, a língua própria do surdo, e a mediação. No caso da mediação, deve-se considerar principalmente os aspectos socioculturais do aluno, visto que, a partir de suas experiências com outras pessoas, pode constituir-se como participante na escola, por exemplo. Desse modo, as interações socioculturais viabilizam ou potencializam o desenvolvimento progressivo do aluno e essas interações começam desde cedo, antes mesmo da entrada na escola (VYGOTSKY, 2017).

Além da referência às dificuldades dos alunos surdos, a profissional Margarida associa o atraso da aprendizagem dos alunos à existência de outras deficiências além da surdez, como destacado em sua resposta ao questionamento. Contudo, não apontou ou não deixou claro se entre os alunos daquela sala específica havia outras deficiências associadas e nem quais seriam. A existência ou não de outras deficiências e nem a própria surdez pode ser colocada em primeiro plano no processo de ensino e aprendizagem, mas a valorização das relações que os envolvidos estabelecem entre si, em que se procuram caminhos alternativos ou indiretos que busquem suprir a necessidade do educando (VYGOTSKY, 2011).

Sob essa perspectiva, destaco as interações que se estabeleceram entre os próprios alunos (surdos entre si ou ouvintes) ou mesmo em uma situação em que uma aluna produziu o texto a partir de suas experiências com a língua portuguesa e a Libras, as quais foram mais prósperas e inclusivas. O registro que segue traz o contexto indicado.

*“A aluna Hortência pegou o caderno e lápis e ficou algum tempo pensativa, demonstrando muita dificuldade de se expressar na escrita. Fez algumas tentativas, mas apagava em seguida. Isso foi observado pela aluna surda Camélia, que fechou o livro no qual estava a atividade solicitada pela professora e se dispôs a ajudar a colega. Camélia sinalizou, perguntando o porquê de a colega não conseguir escrever. Hortência respondeu, sinalizando que tinha um vocabulário reduzido da língua portuguesa e que, por isso, lhe faltavam palavras para a escrita. Diante da explicação da colega, Camélia começou a perguntar o que Hortência desejava escrever. Mediante as respostas, Camélia oferecia vocabulário, por meio de sinais ou de palavras através de datilologias.” (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2019).*

Conforme o registro, a situação é a de duas colegas, em que uma colabora com outra, desempenhando o papel de mediadora. Esse papel foi possível pelo uso de uma língua em comum, a Libras (GUARINELLO, 2005; MARQUES, 2007; LACERDA, 2009; CAMPOS, 2018; TURETTA; LACERDA, 2019). Camélia, percebeu a angústia de Hortência, que tinha em mãos uma atividade a ser feita, mas estava com dificuldade. Nem a professora e nem a intérprete, mediadoras mais “autorizadas” naquele momento, não perceberam a dificuldade da aluna, porque estavam realizando outra atividade. Aqui se verifica mais um exemplo de que atividades diferenciadas, com objetivos e intenções diferentes, podem promover exclusão, pois a aluna Hortência não recebeu a atenção das profissionais por estarem voltadas à outra atividade com o restante da turma, ignorando as necessidades da aluna naquele momento. Nesse caso, quase que clandestinamente, porque era para desenvolver uma outra atividade junto com os demais alunos, Camélia assume a posição de mediadora e viabiliza a atividade por meio da interação linguística.

É necessário destacar que, no caso de alunos surdos inclusos, a língua de sinais é o recurso que favorece a compreensão das orientações, explicações e a possibilidade de concretização de uma atividade, inclusive de uma produção textual. Considerando essa atividade em língua portuguesa, os alunos surdos, que fazem uso da Libras, necessitam de uma mediação de pares mais experientes (MARQUES, 2007; PAIVA, 2014; FIGUEIREDO, 2019). O par mais experiente também fornece ao aprendiz uma segurança, seja um colega ou a TILS, já que a interação é fluida e acontece em Libras.

A experiência de Camélia é o segundo aspecto a se considerar em relação ao papel desempenhado por essa aluna em sala de aula, em que foi o par mais experiente na interação, por isso, conseguiu ajudar a colega, concretizando a mediação por pares (VYGOTSKY, 2017). Camélia demonstrou sua autonomia em relação à decisão de ajudar sua colega, quando forneceu vocabulário, mediando a produção textual de Hortência.

Ainda considerando a autonomia de Camélia, destaco que, no primeiro dia de aula observado, esta aluna produziu seu texto sem auxílio da intérprete ou da professora, realizando a fala privada (VYGOTSKY, 2017), ou seja, falava consigo mesma, sinalizando e escrevendo. Enquanto fazia essa atividade, refletia sobre a melhor palavra a ser escrita e se a palavra estava correta, de acordo com a língua portuguesa.

A interação mediada observada entre alunos surdos e ouvintes deu-se pela necessidade gerada por duas situações pontuais. Ambas pela ausência da TILS e falta de uma substituta “legal” na escola. Na primeira situação, a gestora precisou esclarecer um aviso e, na segunda situação, a professora precisou esclarecer dúvidas dos alunos surdos em relação a uma

atividade a ser realizada. Trazem-se, na sequência, dois trechos do diário de campo, mostrando as situações em foco.

*“A gestora chegou na sala para falar sobre um aviso que circulava na escola. A professora informou que não tinha intérprete, então a gestora perguntou qual dos alunos poderia fazer este papel. Uma aluna ouvinte levantou e foi interpretar a fala da gestora, que era sobre a proibição do uso celular nas dependências da escola, inclusive no intervalo, exceto para os alunos surdos, que vez ou outra precisam avisar pais ou responsáveis sobre algo (os alunos surdos entenderam o aviso)” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/11/2019).*

*“Uma aluna surda pediu que a aluna “intérprete” traduzisse as frases para poder responder à atividade. A aluna “intérprete”, por não conhecer algumas palavras (nem a estrutura da Libras), fez o português sinalizado. Os alunos surdos, ao compreenderem o sentido da frase, ajudavam a “intérprete”, sinalizando as palavras desconhecidas por ela. Algumas vezes, para se fazer entender, usava gestos e mímicas.” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/11/2019).*

É possível perceber, pelos registros, que a aluna que “substituiu” a intérprete ausente desenvolveu, mesmo que temporariamente, a função de mediadora. No primeiro caso, como era um aviso mais geral, e as palavras/sinais utilizados eram do contexto geral dos surdos e da aluna “intérprete”. CELULAR, PROIBIR, SURDO, INTERVALO, por exemplo, foram mais “fáceis” tanto para a “intérprete” quanto para os alunos surdos compreenderem o contexto e a mensagem. Em relação ao segundo caso, como o assunto envolvia conteúdos curriculares, a “intérprete” mostrou mais dificuldade de transmitir a mensagem, assim como os alunos surdos precisaram de outros elementos, como a ajuda de gestos e mímicas.

Nesse contexto, a escola inclusiva é um local em que as mediações podem ser transformadas em interações qualitativas e favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, pois é onde as diferenças se encontram (MANTOAN, 2011). Mesmo os alunos que não dominam as duas línguas envolvidas conseguem ajudar seus pares. Entretanto, a prática pedagógica da professora necessita ser mais direcionada, considerando o papel da mediação, a valorização do par mais experiente, a colaboração mútua. Desse modo, a inclusão modificará comportamentos, atitudes, valores, e o processo de ensino e aprendizagem.

É necessário dizer ainda que as interações que aconteceram entre os alunos foram, de modo geral, mais produtivas e, em razão disso, mais inclusivas, pois, a partir das necessidades dos educandos, os colegas contribuíram, oferecendo andaimes, por exemplo. No caso da professora, o desconhecimento de metodologias que atendam às singularidades linguísticas e



culturais comprometem uma produção textual bilíngue em que a Libras e língua portuguesa sejam contempladas. A TILS, por sua vez, contribui com um processo tradutório que viabiliza uma comunicação quando solicitada. A mediação, assim como a inclusão, necessita de parâmetros para nortear a prática pedagógica do educador de modo a considerar as necessidades do educando e possibilitar uma aprendizagem mais significativa, com aquisição ou ampliação de conhecimentos.

#### 4.2 ASPECTOS ESSENCIAIS PARA A MEDIAÇÃO EM AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS SURDOS

Com base nos dias de aulas observados, nas anotações e nos questionários realizados com a professora e a TILS, trago reflexões para verificar, nas mediações realizadas pelas participantes junto aos alunos, aspectos que evidenciam a experiência de atividade mediada (EAM), como a intencionalidade/reciprocidade, transcendência, significado e competência, de acordo com (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991; MEIER, 2004).

Para seguir com essa reflexão, chamo atenção à pergunta do questionário direcionada à professora: como elabora a proposta de produção textual, considerando a presença de alunos(as) surdos(as) em suas aulas? Como orienta estes(as) alunos(as) em relação às produções? Rosa assim respondeu:

*“A produção de texto é um desafio com o qual tenho muita cautela ao executar. Quando entrei na escola, os surdos entregavam produções em branco, o que me sugere uma incapacidade de docentes e discentes para esta prática, bem como uma desistência. Apesar de uma resistência inicial, todos agora escrevem seus textos dentro de suas habilidades e limitações. A proposta de redação é selecionada de maneira a manter uma relação com as vivências do discente.”*  
(PROFESSORA ROSA).

Pelo exposto, a docente reconhece o desafio presente na produção do aluno surdo e aponta as causas desse desafio. Primeiro, ela sugere que a não produção dos alunos está relacionada com a incapacidade dos docentes e discentes. Esses indicativos apontados pela docente podem ser resultado de atividades que desconsideram o público assistido, ou que não considerem a intencionalidade/reciprocidade. Como apontado na seção que trata experiência de atividade mediada, este é um parâmetro base para o ensino, assim como a transcendência, para responder às questões: como, por que, por quem, quando (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991). Considero necessário dizer que esses questionamentos deveriam ser

considerados ainda no planejamento escolar, mesmo que implicitamente. É importante que a professora estabeleça uma relação de cumplicidade com seus alunos, com o intuito de elaborar suas atividades de acordo com objetivos bem definidos que considerem as especificidades do aluno surdo (FERNANDES, 2006; MARQUES, 2007; FIGUEIREDO, 2019), de modo que a intencionalidade/reciprocidade e a transcendência se façam presentes em sua prática pedagógica. Mesmo sendo um desafio, a produção textual pode se concretizar por meio de planejamento que abarque as necessidades dos alunos desde o planejamento.

Na sequência, a docente se reportou à resistência dos alunos surdos em escrever. Tal fato foi verificado nas observações quando uma das alunas se negou a realizar a atividade de produção, conforme registro no Diário de campo de 29/10/2019. Parte dessa resistência está no modo como são ensinados, ou seja, um ensino baseado em metodologias para ouvintes, desconsiderando as necessidades linguísticas dos alunos surdos (FERNANDES, 2006). Isso os leva a criar estratégias de sobrevivência em sala de aula, sendo, de modo geral, bons copistas, como já afirmava Fernandes (2006).

Muitos alunos surdos, por vários motivos, ainda não dominam a estrutura da língua portuguesa escrita, principalmente a norma culta, cobrada nas escolas. Esse fato gera, na maioria das vezes, resistência quanto à prática da escrita. Por isso, a língua portuguesa em sua modalidade escrita precisa fazer parte do cotidiano do aluno surdo (SILVA, 2008; GESUELI, 2015), ou seja, por meio da reciprocidade, ou seja, de maneira produtiva pelo aluno surdo (MEIER, 2004). A intenção do ensino precisa atender aos dois públicos: alunos surdos e alunos ouvintes. No caso dos alunos surdos, quanto à produção textual, a docente explicou que a proposta da produção textual seria sobre o tema preconceito contra mulheres, negros ou homossexuais. O texto deveria ser dissertativo, ou seja, os alunos deveriam expor e defender suas opiniões sobre o tema (DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2019).

Contextualizando a intencionalidade pretendida pela professora Rosa, os alunos deveriam produzir um determinado gênero textual, mas, como já dito, eles entregavam produções em branco, ou seja, não praticavam a escrita. Nesse sentido, a intenção pode se esvaziar e tanto professora como alunos podem se decepcionar com o produto não alcançado. Logo a reciprocidade, ou seja, a devolutiva por parte do aluno, assim como a transcendência, a aprendizagem significativa também são prejudicadas, pois, se não existe atividade concluída, não houve mediação ou a mediação foi insuficiente (PISACCO, 2006). Por fim, a professora disse que a proposta de redação é vinculada às vivências dos alunos, de modo que estes consigam produzir dentro de suas condições. Essa perspectiva é defendida pela EAM,

pois este “é o caminho pelo qual os estímulos são transformados pelo mediador, guiado por suas intuições, emoções e sua cultura” (TURRA, 2007, p. 303).

É preciso destacar ainda duas situações: a primeira está relacionada ao fato de que, no decorrer das observações apenas uma proposta de produção textual foi apresentada, e esta fazia parte de uma avaliação entregue em branco pelos alunos surdos, e a outra situação diz respeito ao produto. A docente pretendia que fosse produzido um texto em português (exigência da própria disciplina), sem interferência da Libras. Tal solicitação pode estar relacionada ao fato de muitos professores não reconhecerem ainda a Libras como uma língua que possa suprir as necessidades linguísticas dos surdos (GUARINELLO, 2005; QUADROS, 2008; LODI, 2018). A escrita de um texto em português, seguindo as estruturas dessa língua, é uma tarefa bastante difícil ou mesmo impossível, seja para alunos surdos ou ouvintes. De acordo com Rosa, os alunos entregavam as propostas de produções textuais em branco, ou seja, não tinham experiências com produção textual desde o começo do ano.

Desse modo, não se verifica reciprocidade como produto da intencionalidade na interação realizada com a maioria dos alunos, pois “a reciprocidade torna-se possível quando o mediador compartilha, com seu interlocutor, a intenção que move a proposta de interação: coloca à disposição do aluno processos didáticos que ele utilizará quando tomar suas próprias decisões” (Da ROS, 2002, p. 37). Isso leva à transcendência, ou seja, a independência do aluno para produzir seus textos de acordo com seus conhecimentos. Pelo que foi possível verificar, somente uma aluna conseguiu transcender, no sentido de ser independente, ou seja, de não precisar de outras pessoas para realizar sua produção, uma vez que produziu o texto com os conhecimentos prévios que tinha, com as orientações da professora e apoio da interpretação em Libras.

Seguindo com a reflexão sobre os dados, retoma-se ao questionário com a seguinte pergunta à professora: Como acontece o processo de produção textual do aluno(a) ouvinte/surdo(a)? Qual sua colaboração neste processo? Que estratégias utiliza? Rosa respondeu que:

*Este trabalho é realizado de maneira individual, o que demanda tempo e dedicação. A leitura e a escrita são conduzidas pelo tradutor de Libras respeitando as ideias do aluno. Este último é levado a pensar sobre o tema, discutir, escrever e, como consequência, seu vocabulário é ampliado a cada produção de texto (PROFESSORA ROSA).*

Ao responder à pergunta, a professora se refere apenas aos alunos surdos, falando do tempo dedicado a essa atividade. A docente ressalta as ações que devem ser praticadas pelos alunos, dentre elas, reflexão, discussão e produção, e que, como consequência, deve haver a ampliação do vocabulário. Pela fala de Rosa, pode-se dizer que há uma perspectiva de mediação por significado, segundo a qual o aluno exerce seu papel de forma plena frente às ações da mediadora, ou seja, por esse parâmetro, o educador mediador explicita interesse, estimulando o mediado para que atinja seus objetivos (TURRA, 2007).

Nas observações, quando a professora exigiu uma produção textual reescrita, percebi que não houve uma compreensão pelos alunos, resultando em uma cópia mecânica, sem mediação de significado, embora a professora tenha se disponibilizado ajudar os alunos surdos na demanda solicitada. Como registro de um desses momentos, há o seguinte relato:

*Em certos momentos, a aluna demonstrava estranheza com as ações da professora, que, ao perceber, explicou que, com as adequações, queria que a aluna aprendesse mais palavras da língua portuguesa, ou seja, aumentasse seu vocabulário. Ao término das adequações, a docente pediu que a aluna lesse o novo texto. [...] ao término das observações e adequações, realizadas pela docente, foi pedido que a aluna copiasse o texto (DIÁRIO DE CAMPO, 04/11/2019)*

Como exposto, apesar do discurso da professora ir ao encontro de mediações compreendidas e recíprocas, o texto final não satisfaz as necessidades dos educandos, pois não foi dada a eles a oportunidade de uso da língua portuguesa mediada pela língua de sinais. Vale lembrar que o ensino de uma língua não deve ficar preso ao ensino de determinadas palavras, sem que haja a compreensão dos sentidos e significados lexicais (SILVA, 2008; LODI, 2018). Embora a intenção da docente fosse a de que os alunos surdos dominassem a língua portuguesa através do conhecimento e uso de palavras novas, não houve, no decorrer da investigação, momentos de imersão linguística e cultural em relação à segunda língua, tornando seu objetivo difícil de ser atingido.

Ao se considerar a reescrita dos alunos, pode-se depreender que faltou oportunidade de demonstrarem competência na atividade proposta, pois, apesar de, em primeiro momento, a professora propiciar momentos de produção espontânea, por outro lado, desfaz o caminho traçado, substituindo a produção dos alunos, reescrevendo ela mesma o texto, sem oportunizar reflexão aos alunos.

A produção de um texto depende das singularidades que cada língua possui (KOCH, 2018). Por isso, é uma atividade motivada por aspectos socioculturais inerentes aos falantes

de uma determinada língua e dos sistemas de conhecimentos que o falante dispõe (KOCH, 2018).

Ademais, há necessidade de uma atividade de produção textual que satisfaça a especificidade de um determinado grupo social e da língua por ele utilizada. As mediações, portanto, precisam ter um caráter qualitativo, positivo e, sobretudo, sociocultural (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991), pois as práticas pedagógicas são envolvidas por práticas de linguagem de diferentes maneiras e realizadas por diferentes pessoas e de diferentes culturas e experiências. A oralidade, assim como a sinalização, manifesta-se em sala com mais naturalidade: a primeira com o público ouvinte, e a segunda com o público surdo. Contudo, as produções exigidas na escola, geralmente são requisitadas na modalidade escrita.

A professora também fala a respeito do trabalho da intérprete de Libras que medeia todas as falas. Ela reconhece que, sozinha, não consegue produzir significados e sentidos com seus alunos surdos. A intérprete também promove, em contexto inclusivo, a intencionalidade/reciprocidade e a transcendência, de modo semelhante ao que percebemos em ações e em falas da professora Rosa. A fim de ilustrar essa percepção, destaco o trecho em que a TILS Margarida responde a uma pergunta do questionário que versou sobre o contexto de ensino para aluno surdo em sua atuação.

*“O aluno surdo precisa de tudo visível. Sabemos que a Libras é visual. Então, na produção de textos, temos que explicar e dizer o significado das palavras para que fique claro na mente dele. E a maioria deles não sabe ler e nem escrever. Aí o intérprete tem que fazer datilologia em quase tudo.” (TILS MARGARIDA).*

Como exposto na resposta da profissional e constatado nas observações realizadas, os alunos surdos precisam de um mediador que conheça seus limites, mas também as possibilidades de aprendizagem. A TILS em uma sala com alunos surdos requer muita presteza, haja vista a necessidade de tradução e interpretação constantes, tanto em relação à professora e alunos surdos, alunos surdos e alunos ouvintes, e até mesmo nas interações entre a professora e os alunos ouvintes. Nas aulas de produção textual e nas aulas de Português (houve momentos em que aconteceram concomitantemente), a intérprete Margarida demonstrou intencionalidade nas atividades que desempenhou, conforme o registro do diário de campo do dia 22/10/2019, transcrito a seguir.

*“Margarida se dividiu entre sinalizar as informações disponibilizadas pela professora, assim como atender os alunos surdos presentes naquela aula. Quando*

*solicitada, atendeu os alunos, inclusive explicando a temática de várias maneiras, auxiliando-os ora com datilologia, ora realizando sinal ou assentindo a elaboração de frases ou não, a fim de satisfazer as necessidades dos alunos.” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2019).*

De acordo com o que os dados mostram, Margarida contribuiu com a professora, auxiliando-a quando solicitada e atendendo aos alunos de forma a satisfazer suas necessidades linguísticas, mediando, além de conteúdos, sentidos e significados. Ao mediar significados, a intérprete “avalia as estratégias, seleciona as que são mais apropriadas a determinada situação, amplia algumas, ignora outras, faz esquemas” (TURRA, 2007, p. 303). Margarida, neste aspecto, contribuiu com a mediação de significados, favorecendo, assim, o entendimento dos alunos de que são capazes de realizar as atividades propostas.

Quando Margarida afirma que a maioria dos alunos “não sabe ler e nem escrever”, enfatiza o caráter negativo do processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Nesse caso, não parece ter condições de avaliar como significativas as produções sinalizadas, ou seja, o modo como os alunos apresentam suas experiências em Libras, já que é nessa língua que a maioria, ou pelo menos aqueles que ainda não dominam o código escrito da língua portuguesa, se expressam.

Mesmo com visão negativa em relação aos alunos que atende, Margarida, contextualizou o tema trabalhado nas produções textuais, explicando de maneira individualizada, ou seja, quando era chamada a sinalizar, fazer datilologia ou esclarecer alguma dúvida a respeito da proposta, o fazia de acordo com o nível dos alunos (LACERDA, 2009). Mesmo com uma quantidade elevada de alunos na turma, diferente do que determina o PPP da escola, ou seja, até três alunos por turma, ela mediou as produções.

Face a este cenário, fica evidente a necessidade de um trabalho em conjunto entre a TILS e professora para ampliarem o conhecimento sobre os alunos, além de apropriarem-se de práticas a serem desenvolvidas em sala de aula. Isso se concretiza no planejamento escolar, viabilizado por meio do PPP da escola (MARQUES, 2007). Desse modo, as atividades mediadas pelas profissionais serão concretizadas a partir de um planejamento flexível e acessível, não esquecendo que os alunos precisam de estímulos adequados, e a mediadora ou mediadoras precisam se interpor intencionalmente entre os estímulos ofertados e o objeto a ser apreendido (MEIER, 2004).

Reitero, por fim, que a mediação, em produções textuais e em tantas outras situações, precisa ser viabilizada a partir de mediadores que conheçam as singularidades sociais, culturais, linguísticas dos mediados. No caso de alunos surdos, sinalizantes, essa viabilidade

se dá especialmente por meio da Libras em um processo de construção colaborativa entre essa língua e a língua portuguesa.

#### 4.3 PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS SURDOS COMO PROCESSO DE TRADUÇÃO MEDIADA

As mediações ofertadas aos alunos surdos acontecem por meio de duas línguas e de duas modalidades linguísticas diferentes. Para dizer mais sobre esse aspecto, considero a seguinte pergunta do questionário feita à professora: “Que estratégias de produção textual utiliza em suas aulas? Justifique.”. Esse questionamento teve a intenção de conhecer orientações, mediações e o processo utilizados nas interações. A docente Rosa respondeu que

*“Depois de explicada a proposta, inicia-se o trabalho do tradutor para auxiliar na escrita em português através da linguagem de sinais. Em um segundo momento, o discente surdo faz a leitura de seu texto, para mim, em Libras. Eu realizo correções, ajustes sempre explicando individualmente as mudanças que se fazem necessárias e o porquê. Por fim, o aluno reescreve o texto e entrega para avaliação final.” (PROFESSORA ROSA).*

Pela resposta da docente, é possível se considerar e constatar orientações, mediações, bem como o processo utilizado pelos envolvidos no processo de elaboração e produção textual dos alunos surdos presentes na sala de aula. A professora Rosa começa dizendo que a proposta é explicada. Nas observações, no entanto, faltou uma contextualização a respeito do tema. Essa ausência parece ter sido compensada pelas visitas às carteiras dos estudantes, perguntando sobre as dificuldades e oferecendo ajuda (DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2019). Por outro lado, essas ações não se repetiram no segundo dia observado, em que houve produção de dois alunos que estavam ausentes no primeiro dia da proposta apresentada por Rosa. Nos demais dias, houve apenas reescrita do texto elaborado pelos alunos. No segundo dia,

*“[...] , porém, dois alunos surdos (Cravo e Hortência) continuaram a escrita do texto sobre preconceito. Enquanto esses dois alunos se dedicariam à escrita, o restante da turma acompanharia a professora na resolução das questões do livro. A intérprete sinalizaria para os surdos deste segundo grupo.” (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2019).*

Como destacado, no segundo dia de observação, os alunos que estavam produzindo seu texto não tiveram ajuda no momento da elaboração textual. A mediação aconteceu, como já citado antes, com a aluna Hortência, mas foi viabilizada por sua colega Camélia, em que a colega colaborou fornecendo vocabulário da língua portuguesa. Com o aluno Cravo, a mediação se deu entre ele e a TILS que o auxiliou a respeito da palavra RACISMO (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2019). As orientações foram apenas as disponibilizadas no primeiro dia, primeiro de forma mais geral pela docente e depois de forma mais individualizada pela intérprete de Libras.

Continuando com a análise, a professora Rosa, fala a respeito das traduções da Libras para o português e do português para Libras. A tradução foi um processo de grande valia no decorrer das mediações visualizadas nas aulas. A princípio, quando a intérprete era chamada para atender os alunos, procurou ajudá-los disponibilizando vocabulário, ora em Libras, ora em português. Contudo, as traduções mais eficazes foram no momento da reescrita, em que a intérprete foi a mediadora que facilitou as interações entre a professora e os alunos que estavam na etapa de reescrita de seus textos, como demonstrado nos excertos a seguir:

*“Enquanto lia o que tinha escrito em português, Camélia sinalizava, e a intérprete, a partir da sinalização, traduzia para o português oralmente, adequando sempre que necessário o sentido das frases que eram sinalizadas por Camélia. Após a tradução feita pela intérprete, a professora propôs à aluna uma reorganização das frases escritas para melhor se adequar à língua portuguesa, atividade negada pela aluna que alegou falta de vocabulário para a reescrita do texto.” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2019).*

*“A discente começou a sinalizar o que tinha escrito, frase por frase, sempre se certificando com a intérprete em relação ao que sinalizava. A cada frase sinalizada e traduzida para o português, Rosa fazia uma observação sobre a organização ou substituiu uma palavra no texto da aluna. A intérprete traduzia tanto a sinalização da aluna, quanto a fala da professora que, por sua vez, fazia intervenções quando necessário, modificando o texto e explicando a necessidade de fazer adequações para o texto ficar no “padrão” da língua portuguesa.” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/11/2019).*

Em relação ao processo de leitura, no primeiro e no segundo excertos, as alunas realizaram “mãos em movimento”, nome dado quando fazem a leitura de algo escrito e sinalizam (ALBRES, 2016). Nesse caso, a leitura é feita, geralmente, pelo surdo, usando palavra–sinal, palavra–sinal. Considerando esse aspecto, nem sempre o que é lido é compreendido pelo leitor, prejudicando a construção de sentido e a atribuição de significados.



Ainda sobre as considerações realizadas pela professora, um aspecto chama a atenção: a professora não menciona a singularidade na escrita do aluno surdo. Desse modo, desconsidera que esse aluno realiza sua produção valendo-se da língua que domina. Nesse contexto, na maioria das vezes, os textos apresentam verbos no infinitivo, sem concordância, bem como a ausência de conectivos ou marcas de número e grau (FERREIRA, 2010), e essas singularidades aparecem tanto na leitura, quanto na escrita, além das dificuldades em relação ao domínio de vocabulário, fato observado e valorizado pela docente. Essas singularidades devem ser respeitadas para serem trabalhadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito às particularidades de escrita e leitura dos alunos surdos, a constante mudança de modalidades linguísticas é perceptível. Desse modo, as traduções e interpretações são processos constantes. Contudo, como o foco do trabalho são as mediações nas produções textuais escritas, o processo mais analisado é a tradução que pode acontecer de várias maneiras. Esse processo visa a compreensão de um determinado enunciado em uma língua acessível ao falante (MARCUSCHI, 2010; FERREIRA, 2011; SOUZA, 2014; VIEIRA-BARBOSA; SOUSA, 2018). Tendo em vista que a Libras e a língua portuguesa são de modalidades diferentes, a tradução favorece o entendimento do aluno surdo, bem como da professora e dos demais alunos, que não entende os sinais realizados pelos surdos.

Para a concretização das traduções, os alunos surdos fazem uso das transcrições e transcodificação (MARCUSCHI, 2010). Ao realizarem a “passagem” da Libras para o português escrito, os alunos surdos, geralmente, se valem do sistema de notação da Libras (FELIPE, 2005; FERREIRA, 2010), quando transcrevem em palavras as ideias que elaboram em Libras. Esse fato foi observado nas aulas, com o uso frequente de datilologias, que aconteceram entre os alunos com a TILS, sobretudo nas explicações e esclarecimentos sobre o tema apresentado pela professora. A soletração dos termos P-R-E-C-O-N-C-E-I-T-O, R-A-C-I-S-M-O e D-I-S-C-R-I-M-I-N-A-Ç-Ã-O foi recorrente.

Em relação à mediação da professora para a produção escrita dos alunos, destaco a valorização que a docente empregou na reescrita dos textos dos alunos. A reescrita pode ser entendida como uma estratégia que contribui para a harmonização de um texto, que exige reflexão sobre o fenômeno por parte do autor (MARCUSCHI, 2010). No entanto, nas situações de reescrita observadas, percebi que a professora valoriza, nesse processo de produção, muito mais os aspectos da língua portuguesa que da língua de sinais, fato compreensível pelo desconhecimento da docente em relação à Libras, assim como pelo fato de ser uma exigência da própria disciplina, ofertada como L1. O objetivo da reescrita proposta pela professora era transformar o texto, adequando-o à estrutura da língua portuguesa, ou seja,

retextualização (MARCUSCHI, 2010). Esta ação foi executada pela docente, pois, a partir da produção dos alunos, elaborava-se um novo texto.

Outro tipo de tradução foi observado nas interações, principalmente da TILS em relação aos conteúdos de literatura que a professora expôs.

*“[...] a aula segue e logo é interrompida para que a intérprete leia e absorva o texto que seria lido pela professora, e, traduzido e interpretado pela intérprete, pois se tratava de um poema.” (DIÁRIO DE CAMPO, 29/11/2019).*

Como o excerto registra, Margarida leu o texto que seria interpretado e logo após fez a tradução da fala da professora Rosa, com o mínimo de tempo possível. Ocorreu, neste caso, a tradução à vista (JIMENEZ, 2009; SAMPAIO, 2017; PEREIRA; VARGAS, 2020), pois, a leitura, que estava em língua portuguesa, foi traduzida para Libras, sinalizando-se o que estava escrito. Esse processo se caracteriza pela “passagem” de uma modalidade para outra e entre duas línguas diferentes, ou seja, da escrita em língua fonte para a sinalização da língua alvo, pode ser considerado um processo de tradução à vista. Nesse mesmo exemplo, a intérprete praticou a interpretação simultânea, a qual se caracteriza pela passagem para a modalidade oral da língua portuguesa em tempo real.

Por fim, a professora Rosa fala das correções e mudanças realizadas no texto, as quais são realizadas pela própria docente para uma reescrita do texto e posterior cópia pelos alunos surdos. Como exposto nos excertos de duas alunas, relatados nos dias 22/10 e 04/11, em que as alunas surdas passam pelo processo de reescrita do texto sobre preconceito, a professora não contribuiu para o processo de reflexão dessas alunas, pois ela mesma fazia as adequações e apenas informava ou explicava a necessidade de ser feito daquela maneira. Desse modo, restava aos alunos a cópia mecânica (FERNANDES, 2006) do texto. A mediação, nesse contexto, caracterizada pela troca de experiência e a busca de caminhos indiretos (VYGOTSKY, 2017), deve ser realizada a fim de satisfazer as necessidades do educando. No entanto, em relação à reescrita, não se verificou, durante as observações, mediações que contribuíssem para momentos reflexivos para a escrita em língua portuguesa.

No questionário para a TILS, com relação à prática da professora, consta a seguinte pergunta: Que estratégias de ensino identifica nas aulas de produção textual? Como acontece a mediação da professora neste processo? E a sua? Margarida assim respondeu:

*“Não tem estratégias. A professora me diz, me explica e eu passo pros alunos.” (TILS MARGARIDA).*

Margarida foi econômica nas palavras e resumiu o processo de produção textual, sua atuação e da professora a um processo mecânico, de uma execução que acontece sem considerar o alvo do ensino: o aluno surdo, sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Por meio de sua fala, parece-me que não dá importância aos processos envolvidos. Mesmo não expondo sua opinião a respeito da prática pedagógica da professora e das mediações desenvolvidas tanto por ela mesma como pela professora, a profissional possibilita a realização das atividades propostas em sala, pois tem fluência na língua que os surdos utilizam nas interações cotidianas e conhece o modo como produzem.

Por outro lado, é importante dizer também que não percebi esclarecimentos feitos pela TILS para a professora Rosa a respeito das dificuldades que os alunos possuem de transitar entre as duas línguas. Esclarecimentos são necessários, pois é importante que a professora considere que “a transferência dos elementos da primeira para a segunda língua é um fenômeno esperado para qualquer aprendiz, pois usar outra língua é dialogar com ela” (LODI, 2018, p. 180).

O diálogo entre línguas, nas produções textuais, deve ser considerado para que as adequações e possibilidades sejam uma iniciativa dos próprios alunos, a partir de um processo reflexivo sobre as línguas utilizadas. É preciso conhecer e respeitar o tempo de produção e das escolhas linguísticas dos alunos, mediando seu desenvolvimento. A produção é do aluno e deve ser construída gradativamente para que não perca o sentido quando for transcrita ou traduzida para outra língua. Da forma como é realizada pela professora, a reescrita é uma tradução não de sentidos, mas sobretudo de estruturas sintáticas e pertence à docente e não aos alunos surdos. Mesmo considerando que, na turma observada, alguns alunos não têm fluência em língua portuguesa e outros nem em Libras, a valorização da língua portuguesa em detrimento da língua de sinais pode causar um distanciamento do aluno da produção escrita.

Os dados gerados e analisados evidenciam que, apesar de a professora reconhecer a dificuldade que os alunos possuem em relação à língua portuguesa, requer nas produções dos alunos surdos uma estrutura adequada à essa língua que os alunos ainda estão conhecendo, além de alguns possuírem um vocabulário restrito. Por isso, suas práticas são excludentes no momento da produção textual, com separação da turma e atividades diferenciadas, impossibilitando que os alunos, por meio das interações, mediem as atividades propostas uns dos outros. Por outro lado, a professora e a intérprete estavam sempre à disposição dos alunos nos momentos de produção, mediando a atividade, principalmente por meio de traduções e interpretações, processos necessários quando há o envolvimento de duas línguas diferentes.

A partir das análises, foi constatado que alguns aspectos podem ser considerados em relação à escola lócus da pesquisa, sobretudo linguisticamente falando. O primeiro refere-se a eventos que excluíram alunos surdos de atividades colaborativas que poderiam resultar em uma construção mais sólida dos alunos, tanto dos surdos quanto dos ouvintes. Acredito que a professora poderia ter explorado de maneira diferente a falta de produção textual dos alunos, oportunizando uma atividade que envolvesse todos os discentes. Considerando a perspectiva da TSC, o conhecimento sobre a ZDP e as mediações que podem ser exploradas nesse intervalo de tempo é uma necessidade explícita no processo de ensino e aprendizagem, seja de surdos ou não surdos.

O segundo aspecto a ser abordado diz respeito aos aspectos relacionados aos critérios de mediação (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991), três deles essenciais, que envolvem a prática pedagógica da professora, assim como a mediação oferecida pela tradutora intérprete, pois são as agentes que podem ou não potencializar as experiências positivas em relação ao processo de produção textual de alunos surdos inclusos em escolas comuns. A intencionalidade está presente no discurso da professora, mas ainda não alcança a reciprocidade desejada, pois falta principalmente o entendimento de que os alunos, para serem competentes em sua segunda língua, precisam, sobretudo, ser considerados em sua primeira língua.

E, por fim, o terceiro aspecto está relacionado ao processo que viabilizou e viabiliza em situações de uso duas línguas na sala de aula, a comunicação, as interações: a tradução. Esse processo é a forma de concretizar uma produção textual do aluno surdo, pois a tradução transita entre as modalidades exigidas, seja sinalizada ou mesmo escrita em língua portuguesa.

Por uma escola inclusiva perpassam práticas, concepções, planejamentos e ações que são efetivadas no contexto da sala de aula e viabilizam ou não o processo de produção textual dos alunos assistidos. Em se tratando de alunos surdos sinalizantes, o aspecto fundamental está relacionado ao uso de duas línguas, nem sempre efetivadas de forma igualitária.

A presente pesquisa mostrou que a língua portuguesa é mais valorizada em relação à língua de sinais. Embora as mediações, principalmente da professora, tenham acontecido por meio da Libras, em processos de tradução e interpretação realizados pela TILS, na maioria das vezes, a Libras não foi explorada o suficiente para concretizar o processo de escrita dos alunos surdos, usuários da Libras, como L1.

Essa evidência foi constatada a partir das falas, mas também nas práticas observadas nas aulas. A docente, pela falta de uma formação específica e pelo pouco tempo de assistência

aos alunos surdos, não os conhece em relação às suas especificidades linguísticas, sociais, culturais e cognitivas. Embora assuma que a Libras é importante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, ainda não valoriza essa língua nesse processo. Talvez por isso, em sua prática, sua intenção, ou seja, a produção efetiva de um texto em língua portuguesa realizada pelos surdos não tenha se concretizado como desejada, culminando em processo inacabado, já que ela assume o protagonismo em relação à escrita dos alunos.

Em relação à intérprete, apesar de cumprir sua função, traduzindo, interpretando, esclarecendo dúvidas em relação ao léxico da língua portuguesa, não avança na direção de fomentar práticas linguísticas eficazes, já que é a profissional que transita entre as duas línguas em sala de aula. Não participa do planejamento escolar. Em adição a isso, não me foi possível observar momentos de esclarecimentos à professora sobre especificidades dos alunos.

Os aspectos conceituais, linguísticos e atitudinais se estabelecem na prática pedagógica dos profissionais e, muitas vezes, orientam a rotina em sala de aula. Dependendo da percepção desses aspectos pelos profissionais que atuam junto aos discentes, estes podem conduzir a escolhas que às vezes não alcançam toda a turma, principalmente em se tratando de escolas regulares com alunos com deficiências, ambiente rico em diferenças que, de algum modo, precisam ser contempladas.

Para que o processo de produção textual se concretize de forma que respeite a singularidade dos alunos surdos, sinalizantes, é preciso que haja, portanto, a valorização e o uso da Libras de forma que possibilite a mediação não somente entre os pares (professora, TILS e alunos), mas também entre os processos que acontecem em sala de aula, como, por exemplo, o de produção textual, de forma que se concretize por meio da intenção/reciprocidade, transcendência, viabilizando significados concretos para a realização autônoma das atividades propostas pelos mediadores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem e o uso de uma língua dentro de uma sala de aula requerem fatores que favoreçam a interação entre a língua a ser aprendida e o sujeito. Em relação ao aluno surdo, usuário da Libras, como L1, essa interação não só passa pelo professor de língua portuguesa, mas também pelo TILS, profissional que pode auxiliá-lo no desenvolvimento linguístico exigido no ambiente escolar. Nesse contexto, há duas línguas que interagem, e os mediadores precisam favorecer essa interação.

Considerando esse contexto e a partir do objetivo que foi investigar, no processo de produção textual de alunos surdos, usuários da Libras como L1, a mediação realizada pela professora e pela intérprete, considerando o contexto de uma escola comum e dos objetivos específicos propostos para a realização desta investigação, apresento os resultados encontrados.

Em relação ao primeiro objetivo traçado “descrever, nas interações estabelecidas entre professora, intérprete de Libras e alunos (surdos e ouvintes) durante o processo de produção textual, os tipos de mediações realizados e situações de in(ex)clusão”, foram constatados os usos dos três tipos de mediação, conforme aponta a teoria sociocultural. A mediação por pares, mediação por especialista e a automeiação ou fala privada (VYGOSTSKY, 2011; PAIVA, 2019). A primeira aconteceu tanto em relação às profissionais que assistem os alunos surdos, quanto em relação aos próprios alunos, surdos ouvintes. A mediação por especialista se deu em relação à TILS que colaborou com os alunos quando forneceu vocabulário. A fala privada foi percebida por meio da execução da atividade desenvolvida por uma aluna que falava consigo mesma e escrevia seu texto.

No que diz respeito às situações de in(ex)clusão no contexto pesquisado, verificou-se que, apesar de a docente saber que os alunos se comunicam por Libras, não a considera para a avaliação dos textos ou mesmo para a elaboração de atividades que garantissem o desenvolvimento progressivo em relação à aprendizagem dos alunos surdos. Neste caso, o aluno foi excluído de práticas que deveriam favorecer sua aprendizagem, a exemplo de atividades colaborativas, em que um par mais experiente motive e seja exemplo para os colegas, a fim de imergir na escrita e leitura, mas que, ao mesmo tempo, tivesse sua singularidade linguística respeitada. Suas produções em Libras, não foram consideradas como ponto de partida e sim como um produto já finalizado, e isso afeta o processo contínuo de reflexão que precisa haver em uma produção textual.

Quanto ao objetivo de identificar os aspectos de mediação existentes nas orientações da professora e no desempenho da função da intérprete de Libras, vale dizer que existem elementos que evidenciam ou não a concretização de uma interação qualitativa, ou seja, efetiva no sentido de que a aprendizagem ocorra de forma significativa. Embora muitas vezes esses critérios não apareçam de forma explícita no cotidiano escolar, são eles que orientam, de certo modo, a prática do professor e, no caso do aluno surdo sinalizante, a prática do TILS também.

Na presente investigação, alguns parâmetros relacionados a esses critérios foram considerados para análise: intencionalidade/reciprocidade, transcendência, significado e competência. Em relação ao primeiro aspecto, apesar de a professora proferir um discurso que leve em consideração sua intenção de ampliar o vocabulário dos alunos surdos e com isso a aprendizagem da língua portuguesa, a reciprocidade ainda não acontece como esperado, considerando a independência do aluno surdo, comprometendo também os aspectos relacionados à transcendência, na visão da professora, que estabeleceu como meta um texto em língua portuguesa. Contudo, em relação ao aspecto de mediação de significado, com o auxílio da TILS e em específico de uma colega de classe, constata-se sua efetivação.

Por outro lado, o aspecto relacionado à competência não é vislumbrado, pois são cobradas habilidades da língua portuguesa que a maioria dos alunos surdos ainda não domina, apesar do contato diário, por ser de modalidade diferente daquela utilizada no dia a dia para as interações comunicacionais com seus pares.

No caso do terceiro objetivo, que buscou analisar as mediações ofertadas pela professora e pela intérprete de Libras no momento das produções textuais dos alunos surdos, identificando o processo utilizado, tendo em vista o uso de duas línguas, é necessário dizer que os mediadores utilizam como principal meio de interação e mediação, a tradução. Esse processo favorece o entendimento de orientações e mediações tanto de conteúdo, quanto da produção textual. Dessa forma, a tradução é um processo que valoriza a língua de sinais e pode contribuir para a inclusão e o desenvolvimento do educando surdo, se concretizando na e pela linguagem. A linguagem, então, é de suma importância pela sua dinamicidade e assume um papel essencial para a construção de sentidos nas elaborações ou produções que o aluno surdo precisa realizar no dia a dia.

Por meio da linguagem, o professor e o TILS medeiam as interações comunicativas, contribuindo para o aprendizado da língua portuguesa que esse aluno usuário da Libras, como L1, precisa compreender para atuar com autonomia pelos espaços que circula.

Não obstante, uma investigação apresenta dificuldades e êxitos. Nesse ínterim, destaco como limitações encontradas para a realização desse estudo a pandemia da Covid-19 e a necessidade de adoção de medidas de segurança que restringiram o contato direto entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, dificultando a geração de dados pelos instrumentos que tinham sido planejados. Contudo, pela reinvenção natural a que todos precisaram se adequar, o instrumento foi alterado para dar conta da nova realidade vivenciada por todos. A reinvenção, a adequação, assim como a mediação tecnológica foram caminhos encontrados para o andamento da pesquisa, que considero pontos positivos, pois apesar das limitações, a investigação foi concluída, mesmo sem ter dado conta de tudo que pretendia.

Considerando a complexidade das relações estabelecidas entre os mediadores e o objeto a ser aprendido ou apreendido pelo aluno surdo sinalizante e os vários caminhos que podem ser usados pelos mediadores, destaco a importância de um aprofundamento desse tema, principalmente em relação aos aspectos de mediação e o ensino para alunos surdos, seja qual for o modelo de educação ofertado para esse público, pela necessidade de compreensão dos papéis dos mediadores e a interdependência entre os elementos de mediação, os quais contribuem para o aprender do aluno e do profissional.

Desse modo, compartilho com os profissionais que participaram dessa pesquisa o sentimento de incompletude, pois temos sempre algo a aprender, algo a ensinar. Percebo a necessidade de interações com professores, intérpretes e demais profissionais que assistem ou trabalham com o público surdo, por meio de formações, oficinas sobre os elementos que fazem parte dos critérios de mediação, assim como sobre os tipos de mediações que acontecem ou podem acontecer em sala de aula, a fim de que alunos surdos e ouvintes possam conviver, interagir e mediar de forma mútua, enxergando uns nos outros possibilidades, potencialidades e não uma deficiência que os afasta linguisticamente e conseqüentemente socialmente e culturalmente.

Nesse sentido, vislumbro o desdobramento dessa pesquisa em novos estudos, visando à promoção de mais conhecimentos e ao incentivo para outros acadêmicos ou pesquisadores para a construção de mais referências, bem como o compartilhamento de saberes a respeito da temática ou temáticas emergidas ao longo do trabalho aqui apresentado.

Por fim, vale dizer que esta dissertação se junta aos trabalhos já desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa liderado pela orientadora, com o olhar voltado para o surdo em sua especificidade e em sua realidade escolar. Neste contexto, por meio da pesquisa e da interação com os profissionais envolvidos, os estudos do grupo têm buscado contribuir para a promoção de ensino para todos e com todos.



## REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. Leitura e Tradução: duas faces da mesma tarefa na educação de surdos. **Revista Espaço**, n. 46, p. 61-75, 2016. Disponível em <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/327/357>. Acesso em 14 mai. 2021.
- BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.
- BEYER, H. O. O Método Reuven Feuerstein: uma abordagem para o atendimento psicopedagógico de indivíduos com dificuldade de aprendizagem, portadores ou não de necessidades educativas especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v II, n 4. Piracicaba-SP: v. II, 1996. p.79-89.
- BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em 10 abr. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 20 de dezembro de 2005**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 10 abr. 2019.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 10 set. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em: 10 abr. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 10 set. 2019.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 01 mai. 2019.
- CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2018, p. 37-61.
- CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro; ALMEIDA, Joyce Cristina Souza. Sistema linguístico da Libras. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira

dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). **Libras: aspectos fundamentais**. Curitiba: Intersaberes, 2019, p. 77-120.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos "is"**. 6 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A Língua Falada no Ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 2004.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DA ROS, Sílvia Zanatta. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo da mudança em adultos com história de deficiência**. São Paulo: Plexus. (2002). Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=YihCS5xjXGMC&oi=fnd&pg=PA13&ots=mBBhIV2qj4&sig=k0FmEJq45eREPAfDhyFjpyh97fA&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=YihCS5xjXGMC&oi=fnd&pg=PA13&ots=mBBhIV2qj4&sig=k0FmEJq45eREPAfDhyFjpyh97fA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 01 jun. 2021.

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto: curso Básico: Livro do Estudante**. 8 ed. Rio de Janeiro: Walprint e editora, 2007.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERREIRA, Arlene Batista da Silva. A contribuição da retextualização na aula bilíngue Libras - Português. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 3, n. 1, p. 40-51, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/viewFile/1743/1312>. Acesso em: 09 de fev. 2019.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, S. *Mediated learning experience: a theoretical review*. In: R. Feuerstein; PS Klein; AJ Tannenbaum (Eds.). **Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications**. Freund publishing house, 1991, p. 3-51.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FRONZA, Cátia de Azevedo. Sobre formação continuada e inclusão no ensino fundamental. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Org.). **Caminhos da construção: Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 79-89.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 3 ed. Campinas: Revista Campinas: Autores Associados, 2002.

GÓES, Alexandre Morand; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos da gramática da Libras. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira.

**Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2018, p. 65 - 80.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividades:** os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na produção escrita de sujeitos surdos. **Distúrbios da comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 245-254, 2005.

JIMÉNEZ, A. **La Traducción a la vista.** Un Análisis descriptivo. 1999. 415 f. Tesis (Doctorado en Lingüística i llengües) – Universitat Jaume I, Facultat de Ciències Humanes i Socials. Castellón, Espanha, 2009. Disponível em: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10564/jimenez-tdx.pdf?...1>. Acesso em: 17 mai. 2021.

JUNG, Neiva Maria. **A (re)produção de identidades sociais:** na comunidade e na escola. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Fonética e fonologia.** Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/foneticaEFonologia/assets/359/FoneticaFonologia\\_TextoBase.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/foneticaEFonologia/assets/359/FoneticaFonologia_TextoBase.pdf). Acesso em: 17 mai. 2020.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. *In:* LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (org). **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KELMAN, Celeste Azulay. Significação e Aprendizagem do aluno surdo. *In:* MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011, p. 175-207.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. *In:* SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 10 ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o Ensino de alunos surdos. *In:* LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno, e agora?** Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2018, p. 185-200.

LANTOLF, James. P. The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. *In*: ATKINSON, D. **Alternative approaches to second language acquisitions**. 2011. p. 24-47.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno, e agora?** Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2018, p. 165-183.

LOPES, Moura Corcini. Inclusão escolar currículo, diferença e identidade. *In*: LOPES, Moura Corcini; DALIGNA, Maria Cláudia; ROOS, Ana Paula (orgs). **In/ exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007, p. 11-33.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: As diferenças na escola. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência as escolas inclusivas. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad. 2 ed. Porto alegre: Artmed, 2004.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Rodrigo Rosso. Educação de Jovens e Adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. *In*: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p. 132 – 149.

MEIER, Marcos. **O professor mediador na ótica dos alunos do ensino médio**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Afinal o que é linguística aplicada**. Campinas: mercado das letras, 1996, p. 17-25.

MORATO, Edwirges Maria. O interacionismo no campo linguístico. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES. A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. p.311-352.

NASCIMENTO, Vinicius; DAROQUE, Samanta Camargo. Língua oral e auditiva e língua gesto-visual. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; Martins, Vanessa Regina de Oliveira (org.). **Libras: aspectos fundamentais**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

OLIVEIRA, Alexandra Ohana Andreatta de. **Libras, asl, português e inglês nas aulas de língua inglesa em turma de alunos surdos: o papel da mediação e do trabalho colaborativo**

em atividades de modalidade escrita e sinalizada. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2021.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem**. São Paulo: Moderna, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Interpretação interlíngua: as especificidades da interpretação de língua de sinais. UFSC: **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 21, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2008v1n21p135>. Acesso em: 4 jun. 2021.

PEREIRA, Maria Cristina Pires; VARGAS, Camila Sorgetz Rodrigues de. A tradução à vista nos concursos para tradutor e intérprete de libras: estudo de caso. **Cultura e Tradução**, v. 6 n.1, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ct>. Acesso em: 14 mai. 2021.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças** Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

PISACCO, Nelba Maria Teixeira. **A mediação em sala de aula sob a perspectiva de Feuerstein**: uma pesquisa-ação sobre a interação professor-aluno-objeto da aprendizagem. 2006. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1285>. Acesso em: 01 jun. 2021.

QUADROS, Ronice Müller. Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda. In: III seminário Internacional de linguística, 1996, Porto Alegre. **Anais do III seminário Internacional de linguística**. Porto Alegre: Gráfica Epecê, 1999. v. 1. p. 67-74.

QUADROS, Ronice Müller. Inclusão de Surdos. In: **Ensaio Pedagógico - Construindo escolas inclusivas**: Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 122-139.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/245934/mod\\_resource/content/1/TEXT0%20IV-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20SURDOS%20Aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20Linguagem%20QUADROS.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/245934/mod_resource/content/1/TEXT0%20IV-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20SURDOS%20Aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20Linguagem%20QUADROS.pdf). Acesso em: 23 set. 2020.

QUADROS, Ronice Müller. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SAMPAIO, Glória R. L. Tradução Oral à Prima Vista na formação do intérprete: considerações pedagógicas. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, vol. 11, n. 5, p. 1674-1684, dezembro 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/37434>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SÁNCHEZ, Carlos. **Decálogo para uma buena educación de los sordos**. Mérida, 2017.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos linguísticos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Pléxus, 2007.

SILVA, Ivani Rodrigues. **As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da ‘deficiência’**. Campinas: [s.n.], 2005. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269552/1/Silva\\_IvaniRodrigues\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269552/1/Silva_IvaniRodrigues_D.pdf). Acesso em: 17 jan. 2020.

SILVA, Angela Carrancho da. Surdez, educação de surdos e sociedade. *In*: SILVA, Angela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 17-56.

SOUZA, Pedro de. De como se perder na tradução. *In*: GUERINI, Andreia; COSTA, Walter Carlos (org). **Sobre discurso e tradução**. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2014, p. 13-26.

TURRA, Neide Catarina. Reuven Feuerstein: experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. **Educere et Educere**, v. 2, n. 4, p. 297-310, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1671>. Acesso em: 24 mai. 2021.

TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Língua de sinais como língua das comunidades surdas. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; Martins, Vanessa Regina de Oliveira (orgs). **Libras: aspectos fundamentais**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

VIEIRA-BARBOSA, Maria Lourdilene; SOUSA, Emanuel Barbosa de. Considerações sobre o processo de retextualização para Libras de textos em Português por graduandos surdos. *Trab. Linguist. Aplic. [online]*. 2018, v. 57, n. 1, p. 493-551. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132018000100493&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132018000100493&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 16 jan. 2019.

VIGOYA, Fanny Stella Torres. The Mediated Learning Experience and the Mediator's Implications. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lenguas Extranjeras. **PROFILE**, 2005, p. 177-185.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400012](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012). Acesso em: 13 jan. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexanser Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria Pena Villalobos. 16 ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 103-117.

XI, Jiao; LANTOLF, James P. Scaffolding and the zone of proximal development: A problematic relationship. **J Theory Soc Behav**. 2021, p. 25-48. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jtsb.12260>. Acesso em: 15 mai. 2021.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA)

### FORMAÇÃO ACADÊMICA E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

a) Qual sua formação acadêmica?

Graduada em Letras/Português pela UFPI;

Especialista em Docência do Ensino Superior pela FAESPI;

Mestra e doutoranda em Letras/Literatura pela UFPI.

b) Há quanto tempo trabalha em escola pública? E em escola inclusiva?

Vinte anos em escola pública e um ano em escola inclusiva.

c) Em quais níveis de ensino já lecionou? Como foi?

Médio e fundamental. Experiências diferenciadas e muito relevantes para meu currículo.

d) Já trabalhou com alunos com deficiências? Quais? Como foi?

Surdos-mudos. O ensino de língua portuguesa, neste caso, segue menos dinâmico uma vez que a maioria dos alunos surdos não detém competências relacionadas à leitura e interpretação de texto.

e) Em caso de desenvolver suas atividades pedagógicas em salas com alunos(as) surdos(as) recebe alguma informação da escola sobre como deve ser sua prática pedagógica?

Sim. A coordenação é atuante neste sentido e as/os intérpretes fazem um trabalho vital.

f) A escola oferta formação continuada a este respeito?

Não tanto quanto deveria. A escola oferece curso de Libras, por exemplo. Não creio que seja o suficiente para atender o público em sua diversidade.

### ASPECTOS CONCEITUAIS, ATITUDINAIS E INTERACIONAIS

a) Qual sua concepção sobre inclusão, diversidade e diferença?

A inclusão é muito discutida e almejada, mas a prática para que o diverso e o diferente sejam inclusos ainda está muito longe de alcançar o ideal. É preciso técnica, conhecimento, experiência e respeito, o que não faz parte de todas as ações escolares.

b) O que é língua/linguagem para você?

A língua é o conjunto de vocábulos compartilhados por um determinado grupo. A linguagem abrange os mecanismos utilizados para emitir esses vocábulos.

c) Conhece a Libras? Como?

Conheço através das intérpretes que me acompanham em classe, entretanto, não a pratico. Neste momento, infelizmente, a pós-graduação em Literatura não me dá disponibilidade para o estudo de Libras.

d) Como planeja suas aulas, considerando o contexto de escola inclusiva?

As atividades, procedimentos e recursos são selecionados de forma a contemplar ouvintes e surdos. Prefiro que não ocorram aulas sem acompanhamento de intérprete, observo para que ouvintes não estejam excluídos de nenhuma atividade e vice-versa.

e) Como elabora a proposta de produção textual considerando a presença de alunos (as) surdos(as) em suas aulas? Como orienta estes(as) alunos(as) em relação às produções?

A produção de texto é um desafio com o qual tenho muita cautela ao executar. Quando entrei na escola, os surdos entregavam produções em brancos, o que me sugere uma incapacidade de docentes e discentes para esta prática, bem como, uma desistência.

Apesar de uma resistência inicial, todos agora escrevem seus textos dentro de suas habilidades e limitações. A proposta de redação é selecionada de maneira a manter uma relação com as vivências do discente.

f) Como acontece o processo de produção textual do aluno(a) ouvinte/surdo(a)? Qual sua colaboração neste processo?

Este trabalho é realizado de maneira individual, o que demanda tempo e dedicação. A leitura e a escrita são conduzidas pelo tradutor de Libras respeitando as ideias do aluno. Este último é levado a pensar sobre o tema, discutir, escrever e, como consequência, seu vocabulário é ampliado a cada produção de texto.

g) Que estratégias de produção textual utiliza em suas aulas? Justifique.

Depois de explicada a proposta, inicia-se o trabalho do tradutor para auxiliar na escrita em português através da linguagem de sinais. Em um segundo momento, o discente surdo faz a leitura de seu texto, para mim, em libras. Eu realizo correções, ajustes sempre explicando individualmente as mudanças que se fazem necessárias e o porquê. Por fim, o aluno reescreve o texto e entrega para avaliação final.

h) Considera a interação e a mediação aspectos importantes na sua relação com os alunos? Justifique.

Não só importantes como vitais para o processo de aprendizagem. É preciso conectar a linguagem e as necessidades do educando para atingir objetivos.

i) Como é sua interação com a intérprete de Libras que atua em suas aulas?

Uma relação de proximidade, atenção e aprendizagem. Como não sei Libras, o trabalho da/o intérprete norteia a minha prática. Sou muito agradecida e procuro demonstrar.

j) Na hipótese da intérprete de Libras não está presente em suas aulas, qual sua atitude em relação aos alunos surdos? E como se sente neste contexto? Fique à vontade para abordar outras questões que julgar relevantes.

Nas raras vezes em que aconteceu, pedi que a turma realizasse atividades de classe com base no material didático. Jamais ministrei aula expositiva nesta situação. A falta deste/desta profissional gera insegurança e pode até inviabilizar a execução das aulas.

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO (INTÉRPRETE DE LIBRAS)

### FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

- a) Qual sua formação acadêmica?  
Letras Libras (em andamento).
- b) Há quanto tempo atua como intérprete de Libras?  
Desde 2016.
- c) Participa dos planejamentos da escola? Explique.  
Não. Nunca chamam.
- d) Participa de formações continuadas? Explique.  
Não.

### ASPECTOS CONCEITUAIS, ATITUDINAIS E INTERACIONAIS

- a) Qual sua concepção sobre inclusão, diversidade e diferença?  
NÃO RESPONDEU.
- b) O que é língua/linguagem para você?  
NÃO RESPONDEU.
- c) Fale sobre o contexto de ensino para aluno(a) surdo(a) em sua atuação.  
O aluno surdo precisa de tudo visível, sabemos que a Libras é visual, então, na produção de texto temos que explicar e dizer o significado das palavras para que fique claro na mente dele. E a maioria deles não sabe ler e nem escrever aí, o intérprete tem que fazer datilologia em quase tudo.
- d) Fale sobre sua atuação como intérprete de Libras nas aulas de produção textual.  
NÃO RESPONDEU.
- e) Para você, o que é um texto?  
Qualquer palavra, imagem é um texto.
- f) Qual sua concepção em relação a produção textual sinalizada/escrita do(a) aluno(a) surdo(a)?  
Na maioria das vezes alguns surdos não sabem o nome do sinal.
- g) Que estratégias de ensino identifica nas aulas de produção textual? Como acontece a mediação da professora neste processo? E a sua?  
Não tem estratégias. A professora me diz, me explica e eu passo pros alunos.
- h) Como acontece o processo de produção textual escrita em língua portuguesa do(a) aluno(a) surdo(a)? E qual sua contribuição neste processo?

NÃO RESPONDEU.

i) Como é sua interação com os alunos surdos e a professora de língua portuguesa?

Muito boa.

j) Em relação a quantidade de alunos(as) surdos(as) em sala, acredita que não há interferência em sua atuação? Explique.

Não. Tem surdo que fica boiando, eu chamo a atenção dele, explico de novo.

k) O que pensa sobre a existência de alunos surdos com uma idade superior em relação à série a qual estão matriculados? Como observa a relação desses alunos com os demais alunos ouvintes que via de regra estão dentro do limite de idade?

Eles têm dificuldade em aprender, por isso o atraso. As vezes tem deficiência não só a surdez, mas em geral a relação é boa.

l) Fique à vontade para abordar outras questões que julga pertinentes.

## APÊNDICE C - ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES

- a) Atendimento ao aluno surdo pela professora e intérprete de Libras.
- b) Relação entre professora, alunos surdos, alunos ouvintes e intérprete.
- c) Papel da professora e da intérprete.
- d) Metodologias usadas em sala de aula pela professora para surdo/ouvinte.
- e) Atuação da intérprete de Libras e da professora regente em relação às produções textuais propostas.
- f) Orientação da professora regente quanto à proposta de produção textual.
- g) Estratégias usadas pelos alunos, professora e intérprete quando da produção de um texto escrito em Língua Portuguesa e em Libras.
- h) Dificuldades apresentadas pelos alunos surdos no ato da produção textual.
- i) Mediação da professora e da intérprete utilizada no processo de produção textual dos alunos surdos.
- j) Concepções sobre língua, linguagem e inclusão demonstradas nas aulas pela professora e intérprete.
- k) Concepções das participantes sobre texto.
- l) A língua valorizada nas aulas.
- m) Relação da professora regente com a Libras.