

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

**ALEXANDRA OHANA ANDRETTA DE OLIVEIRA**

**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**

**São Leopoldo**

**2021**

ALEXANDRA OHANA ANDREATTA DE OLIVEIRA

**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 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

O48l 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 / por Alexandra Ohana Andreatta de Oliveira. – 2021.  
184 f. : il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.

1. Alunos surdos. 2. Línguas orais. 3. Línguas sinalizadas. 4. Mediação. 5. Trabalho colaborativo. I. Título.

CDU 376.33

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

**ALEXANDRA OHANA ANDREATTA DE OLIVEIRA**

**“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 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.

**APROVADA EM 26 DE MARÇO DE 2021**

**BANCA EXAMINADORA**

**PROFA. DRA. TATIANA BOLIVAR LEBEDEFF - UFPEL  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

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

**ORIENTADORA**



---

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

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dedico esta pesquisa aos meus alunos surdos que inspiram minha prática docente diariamente e a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este estudo fosse possível.

## AGRADECIMENTOS

Aos participantes deste estudo, meu muito obrigada. Sem a parceria e a troca de experiências que vocês me permitiram vivenciar ao longo dos anos, este estudo não teria sido realizado, pois eu não seria a profissional que sou hoje, uma professora apaixonada pela educação de surdos e pela comunidade surda.

A toda equipe diretiva, pedagógica e docente da escola em que atuo, minha gratidão, pois foi devido à acolhida e ao apoio de vocês que escolhi fazer parte desta realidade de ensino e encontrei minha área de atuação.

À minha orientadora Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza e ao meu grupo de pesquisa FALESCBRAS, minha gratidão. A acolhida e apoio emocional durante este momento de pandemia foi de extrema importância para que este estudo fosse concluído. Com o suporte da minha orientadora, fui capaz de confiar em meu trabalho e passar por cima de todas as dificuldades consequentes do momento histórico em que estamos vivendo. Suas contribuições são significativas no processo de desenvolvimento deste trabalho, assim como as aulas referente à Teria Sociocultural que tive o prazer de ter como ministrantes, as professoras Dra. Christine Siqueira Nicolaides e Dra. Marília dos Santos Lima.

À minha família, meu amor incondicional. Obrigada por me incentivar a cada novo caminho que escolho traçar. Vocês nunca deixaram de acreditar em mim, e isso me torna cada vez mais confiante e motivada a buscar realizar meus sonhos.

Aos meus amigos e colegas do coração, que me incentivaram ao longo desses 2 anos de estudo por meio de parcerias e *pep talks*. Com nossas trocas e o incentivo constante de vocês, fui motivada a seguir minha trajetória acadêmica e profissional em busca dos meus objetivos.

Ao meu amigo, colega, parceiro do grupo de pesquisa, Mestre em Linguística Aplicada pela Unisinos e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, Isaías dos Santos Ildebrand, que contribuiu profissionalmente de forma significativa para este estudo, ao interpretar em Libras as interações realizadas em sala de aula selecionadas para a análise de dados deste trabalho.

E por fim, à minha banca de qualificação, meus sinceros agradecimentos. Com as discussões levantadas e promovidas pelas professoras Dra. Christine Siqueira Nicolaides e Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff, as delimitações e reflexões acerca deste estudo foram possíveis.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Minha trajetória acadêmica e docente .....	19
Figura 2 - Tipos de ouvintismo conforme Perlin (2010).....	32
Figura 3 - Identidades surdas de acordo Perlin (2010).....	34
Figura 4 - Abordagens de ensino de surdos - Século XVI ao XVIII.....	39
Figura 5 - Abordagens de ensino de surdos - Século XIX ao XX.....	43
Figura 6 - Estágios de aquisição de linguagem visuogestual segundo Quadros (1997) .....	49
Figura 7 - Mediação na atividade do sujeito.....	57
Figura 8 - Conceitos cotidianos e científicos da teoria Vygotskiana .....	60
Figura 9 - Zona de Desenvolvimento Proximal.....	62
Figura 10 - Estágios de regulação conforme teoria Vygotskiana .....	64
Figura 11 - Percurso metodológico da pesquisa .....	74
Figura 12 – Desenvolvendo um projeto em uma língua.....	82
Figura 13 - Questionário para avaliação de projetos pelos alunos .....	84
Figura 14 - Disposição das câmeras em sala de aula.....	85
Figura 15 – Instrumentos metodológicos da pesquisa .....	87
Figura 16 - Questão norteadora e objetivos do estudo .....	91
Figura 17 - O projeto desenvolvido.....	111
Figura 18 - Atividades desenvolvidas no projeto .....	113
Figura 19 - A3_D16_M10_A2021_1 .....	119
Figura 20 - A3_C2_V2_M10:30-11:19.....	122
Figura 21 – A5_D30_M10_A2021_1 .....	124
Figura 22.- A5_C1_V1_M29:58-31:16.....	126
Figura 23 - A6_C1_V1_M11:54-13:00.....	129
Figura 24 - A11_P6.....	132
Figura 25 - A11_P8.....	135
Figura 26 - A6_C2_V2_M08:20-09:13.....	138
Figura 27 - A7_D13_M11_2021_1.....	140
Figura 28- A7_C1_V1_M30:11-34:06.....	142
Figura 29 - A8_C1_V1_M16:41-20:37 .....	145
Figura 30 - A8_D20_M11_A2021_1 .....	148
Figura 31 - A7_C1_V2_M16:51-19:03.....	150



Figura 32 - A8\_C2\_V1\_M24:22-26:57..... 152

Figura 33 - A11\_P3..... 155

Figura 34 - A11\_P4 ..... 158

Figura 35 - A11\_P11 ..... 161

Figura 36 - A11\_P12 ..... 163

Figura 37 - A11\_P15 ..... 166

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa Grupo 1.....	76
Quadro 2 - Participantes da pesquisa Grupo 2.....	77
Quadro 3 - Informações sobre a surdez Grupo 1.....	93
Quadro 4 - Informações sobre a surdez Grupo 2.....	96
Quadro 5 – Aspectos linguísticos Grupo 1.....	99
Quadro 6 - Aspectos linguísticos Grupo 2.....	102
Quadro 7 - Trajetória escolar Grupo 1.....	105
Quadro 8 - Trajetória escolar Grupo 2.....	108
Quadro 9 - Participação dos alunos no projeto.....	115

## LISTA DE SIGLAS

APADA	Associação de Pais e Alunos dos Deficientes Auditivos
ASL	American Sign Language
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
L3	Terceira Língua
L4	Quarta Língua
LE	Língua Estrangeira
LGC	Linguagem gestual caseira
LI	Língua Inglesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
LSE	Língua de Sinais Estrangeira
TSC	Teoria Sociocultural

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	24
<b>2.1 O sujeito surdo, a Surdez e a Cultura surda</b> .....	26
2.1.1 O sujeito surdo e a surdez.....	27
2.1.2 Identidade(s) surda(s) e Cultura surda.....	30
<b>2.2 Educação de surdos e o Ensino-aprendizagem de línguas para surdos</b> .....	37
2.2.1 Trajetória da Educação de Surdos e abordagens de ensino.....	37
2.2.2 O ensino-aprendizagem de primeira e segunda língua de surdos brasileiros..	46
<b>2.3 O Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para surdos e a Perspectiva Sociocultural</b> .....	53
2.3.1 Ponderações sobre a Teoria Sociocultural.....	55
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	69
<b>3.1 Contexto da pesquisa</b> .....	70
<b>3.2 Participantes da pesquisa</b> .....	75
<b>3.3 Mapeamento das particularidades dos participantes da pesquisa</b> .....	78
<b>3.4 Desenvolvimento de projeto trimestral</b> .....	80
<b>3.5 Diário de bordo docente</b> .....	86
<b>3.6 Seleção e transcrição dos dados</b> .....	88
<b>4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	90
<b>4.1 Caracterização dos participantes</b> .....	92
4.1.1 Destaques de algumas características dos participantes como sujeitos surdos.....	92
4.1.2 Especificidades linguísticas dos participantes.....	98
4.1.3 Especificidades das trajetórias escolares dos participantes.....	104
<b>4.2 O projeto <i>BE AWARE</i></b> .....	110
<b>4.3 As interações mediadas no desenvolvimento do projeto <i>Be Aware</i></b> .....	116
4.3.1 Desenvolvimento de atividades de leitura e compreensão.....	118
4.3.2 Desenvolvimento de atividades de produção escrita e produção de vídeo ....	137
4.3.3 Perspectivas discentes sobre o trabalho colaborativo em atividades de diferentes modalidades.....	160
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	169
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	174

<b>APÊNDICE A – TCLE PARA PARTICIPANTE MAIOR DE 18 ANOS .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE B – TCLE PARA RESPONSÁVEL DE PARTICIPANTE MENOR DE 18 ANOS.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOS DE 18 ANOS .....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE D – BILHETE PARA RESPONSÁVEIS DOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ELABORADA.....</b>	<b>186</b>

## RESUMO

Pensando nos recentes estudos sobre ensino de língua inglesa (LI) para surdos (SOUSA, 2008; SILVA, 2013; SOUSA, 2015; OLIVEIRA 2018) e considerando as diferentes modalidades de língua presentes nas aulas de Língua Inglesa, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como e em quais situações interativas a mediação é realizada durante a realização de atividades de modalidade escrita e sinalizada por alunos surdos de turma do Ensino Médio nas aulas de Língua Inglesa através da metodologia de projetos sob uma perspectiva Sociocultural. Esta é uma pesquisa qualitativa, e a geração de dados ocorreu em 2019 por meio de entrevistas, gravações de aulas ministradas em Libras e realização de diários de bordo pela professora/pesquisadora. Após o processo de seleção e transcrição dos dados gerados em Libras, a análise foi realizada a partir dos pressupostos teóricos da Educação de Surdos, conforme Quadros (1997), Santana (2007), Perlin (2010), Kraemer (2012) e Thoma (2012), e da Teoria Sociocultural Vygotskiana, segundo Vygotsky (1925; 1991; 1993), Rego (1995), Lantolf (2000; 2011), Tanzi Neto (2018) e Figueiredo (2019). Os dados analisados neste estudo evidenciam que alunos bilíngues alfabetizados em Libras e língua portuguesa na infância que passaram a maior parte de sua vida escolar em escolas bilíngues para surdos, interagem de forma colaborativa como mediadores em diversas situações colaborativas e desenvolvem diferentes estratégias linguísticas de acordo com a modalidade da atividade que realizam. Alunos que, tardiamente aprenderam ou estão aprendendo a Libras e passaram grande parte de sua trajetória escolar em escolas regulares como alunos de inclusão, preferem trabalhar mais individualmente, demonstram uma dependência de auxílio por pares mais experientes, não contribuem tanto na construção de aprendizagem colaborativa, e apresentam mais dificuldade nas atividades de modalidades escrita e sinalizada. Essa prática colaborativa em contexto bilíngue, portanto, mostra-se responsável pelas mediações e múltiplas estratégias linguísticas adotadas pelos participantes nas interações durante a realização de atividades de modalidade escrita e sinalizada conforme suas especificidades surdas. Considerando as realidades expostas, o trabalho com projetos propiciou a esses alunos condições favoráveis de aprendizagem, com a oportunidade de realizarem atividades de produção e compreensão linguística, fazendo o uso das diferentes modalidades de língua que se fazem presentes em seu contexto, com autonomia e sentido.

**Palavras-Chave:** Alunos surdos; Línguas orais; Línguas de sinais; Mediação; Trabalho colaborativo.

## ABSTRACT

Regarding the recent research studies on English teaching for the deaf (SOUSA, 2008; SILVA, 2013; SOUSA, 2015; OLIVEIRA 2018) and considering the different modalities of language present in this context, this research study aims to comprehend how and in which interactive situations mediation is performed in the execution of assignments in written and signed modalities by deaf learners of a High School group's English classes through projects on a Sociocultural theory perspective. This is a qualitative research study, and the data were gathered in 2019 through interviews, video recordings of classes conducted in Libras, and the teacher registers in a journal. After the selection and transcription of the data gathered in Libras, the analysis were conducted based on the theoretical construct of the Deaf Education presented by Quadros (1997), Santana (2007), Perlin (2010), Kraemer (2012) and Thoma (2012), and based on the Vygotskian Sociocultural theory presented by Vygotsky (1925; 1991; 1993), Rego (1995), Lantolf (2000; 2011), Tanzi Neto (2018) and Figueiredo (2019). The analyzed data exhibit and reveal that bilingual learners who were alphabetized in Libras and Portuguese as children that spent most of their school life in bilingual schools for the deaf, collaboratively interact as mediators in several collaborative situations and develop different linguistic strategies according to the modality of the assignment performed. Deaf learners whose Libras learning were postponed or who are still learning Libras and spent most of their school path in regular schools as inclusion students with disabilities, show an assistance dependency by more experienced partners, do not contribute as much in their collaborative learning development, and manifest more difficulties when executing written and signed assignments. Thus, this collaborative pedagogical practice in a bilingual context is perceived as responsible for the identified mediation interactions and multiple linguistic strategies performed by the participants while executing written and signed assignments according to their deaf particularities. Considering these different realities, working with projects provided meaningful linguistic production and comprehension activities while using different language modalities present in each student's context with autonomy and meaning.

**Keywords:** Deaf students; Oral languages; Signed languages; Mediation; Collaborative work.



## 1 INTRODUÇÃO

Em 2010, iniciei minha trajetória como professora atuante no Magistério. Durante os três anos do Ensino Médio realizei 400 horas práticas de observação, monitoria e prática em turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, sob a orientação da equipe docente do curso e da professora titular das respectivas turmas. Fui influenciada por uma professora de Psicologia do curso na minha cidade, e, como ela mesmo já havia afirmado, foi uma das experiências mais gratificantes e desafiadoras, cada turma proporcionou desafios únicos e aprendizados que ainda levo comigo à sala de aula.

Logo no primeiro ano, aos 14 anos, atuei como auxiliar em uma turma de Jardim B na Educação Infantil em uma escola municipal e foi quando tive meu primeiro contato com um sujeito surdo<sup>1</sup>, o Lúcio<sup>2</sup>. Lúcio tinha apenas 5 anos. Era um menino lindo, querido e com um sorriso contagiante, porém participava de poucas aulas semanais, talvez comparecesse duas ou três vezes por semana. Eu, como estagiária do Magistério, cumpria uma carga relativamente pequena na escola, e só no segundo trimestre conheci o Lúcio.

Algum tempo depois, descobri que Lúcio não frequentava diariamente a escola regular, pois era aluno da APADA (Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos) no turno oposto. Lá integrava uma turma de alunos surdos, e a língua de instrução era a Língua Brasileira de Sinais (Libras), pois seguem uma proposta bilíngue.

No Magistério, o curso de Libras é ofertado no segundo e terceiro anos. Como eu cursava o primeiro, então ainda não estava familiarizada com a língua, sabia alguns vocábulos aleatórios que já havia estudado de forma autônoma. Minha primeira interação com Lúcio foi, em minha percepção, estranha, pois não o entendia e vice-versa. Parece que, naquele momento, todos os sinais que eu já havia estudado desapareceram.

Vanusa, a professora titular da turma, logo interveio e mediou minha interação com Lúcio. Trocamos alguns sinais básicos, e nosso relacionamento começou a ser construído. Vanusa contou naquela manhã que estava cursando Libras em uma

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, o termo “surdo” considera todos os indivíduos com algum grau de deficiência auditiva, pois é a nomenclatura usada pela comunidade surda dos participantes e da pesquisadora desta pesquisa.

<sup>2</sup> Os nomes mencionados aqui são fictícios.

oficina oferecida pela prefeitura e que estava amando poder interagir com Lúcio e envolvê-lo nas atividades com seus colegas ouvintes. Logo, senti que precisava me esforçar tanto quanto a colega e fazer parte da realidade linguística desse aluno também.

Meu próximo encontro com Lúcio foi bem diferente do primeiro. O nervosismo foi deixado de lado e ele se mostrou contente com os poucos sinais que tinha estudado em casa para que pudéssemos nos comunicar. Desenvolvi uma relação maravilhosa com esse aluno assim como desenvolvi com os alunos ouvintes dessa turma. Lúcio esteve comigo durante todos esses anos de prática docente. Em 2018 e brevemente em 2019, tive a oportunidade de rever esse aluno na APADA, como professora de Língua Inglesa e ele aluno do 5º ano.

Ao concluir os 3 anos do Magistério, iniciei minha trajetória acadêmica na graduação, cursei brevemente Letras Português-Inglês e Psicologia, mas só em 2014 encontrei o curso que me satisfiz plenamente na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Letras – Inglês.

Em 2015, iniciei minha prática docente com a Língua Inglesa em uma escola particular vinculada a uma APADA, na qual trabalharia com turmas de ouvintes e turmas de surdos, outro grande desafio. Nunca tinha trabalhado especificamente com turmas de alunos surdos, Lúcio surgiu em minhas memórias e então recorri aos professores e equipe pedagógica sobre as práticas de ensino nesse contexto. Minha inserção na comunidade surda foi muito motivada pela escola e por meus alunos. Logo participei de encontros, cursos e momentos junto à comunidade surda.

Em 2017, me formei no curso de extensão de Instrutor de Libras pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Neste curso, tive contato com surdos de diferentes regiões do estado e foi onde realmente conheci a entender e conhecer as particularidades da cultura surda e das diferentes comunidades surdas.

Ainda cursando Letras-Inglês pela Unisinos, fui incentivada pela equipe de professores a realizar as tarefas propostas nas disciplinas pensando em meu contexto de atuação. Então, tudo que eu fazia era pensando em meus alunos e em sua realidade. Foi em uma das disciplinas do curso que descobri e me apaixonei pela proposta de Projetos de Stoller (2002) que será abordada mais detalhadamente neste estudo.

Muito motivada pelos meus professores, colegas de atuação e alunos, continuei focada na área de Educação de Surdos e desenvolvi meu trabalho de conclusão de

curso em 2017-2018, orientada pela Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, professora fantástica que desenvolve um trabalho na área e contribuiu (ainda contribui) muito para meu desenvolvimento na pesquisa acadêmica. Foi a pessoa que mais me motivou a seguir a pesquisa no Mestrado e atualmente é minha orientadora de pesquisa. Sem ela e o grupo de pesquisa do qual faço parte – “Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: Relações entre fala e escrita” liderado pela profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, ou mais conhecido como FALESCBRAS, esta pesquisa não seria possível.

A Figura 1, a seguir, sintetiza e ilustra minha trajetória até o presente.

Figura 1 - Minha trajetória acadêmica e docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Desde 2015, trabalhando com turmas de alunos surdos em escola bilíngue<sup>3</sup>, questiono-me sobre minha prática docente e sobre a forma mais adequada de trabalhar com esse público. Mesmo após anos acompanhando e conhecendo cada vez mais a realidade da escola, desses alunos e da comunidade surda, sei que ainda tenho muito a evoluir como profissional.

Buscando aprimorar meus conhecimentos e realmente proporcionar um ensino de qualidade, realizei um estudo científico sobre *Project-Based Learning* como uma metodologia viável para o ensino de língua inglesa como terceira língua de surdos em um contexto bilíngue (OLIVEIRA, 2018), buscando entender se realmente estava no caminho metodológico adequado.

Com esse estudo concluído e com resultados otimistas obtidos, continuo trabalhando com projetos, mas parto agora para um estudo sobre as línguas em uso dentro da sala de ensino de um grupo do Ensino Médio (EM) especificamente, pois, além da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a língua portuguesa e a língua inglesa, os alunos demonstraram curiosidade pela *American Sign Language* (ASL – Língua Americana de Sinais). Vale ressaltar que não possuo nenhuma formação em ASL, estudo de forma autônoma para proporcionar um ensino de LE que condiz com os interesses e propósitos dos meus alunos. O conhecimento que tenho foi desenvolvido ao longo dos anos com a prática da língua em sala de aula e as pesquisas colaborativas realizadas em projetos. Pretendo buscar uma educação formal nessa LSE e contribuir mais para o diálogo entre a Libras e ASL em contexto bilíngue.

Pensando na presença dessas quatro línguas de duas modalidades<sup>4</sup> diferentes, a visuogestual e a escrita, procuro compreender os processos e as escolhas linguísticas feitas pelos aprendizes na realização de diferentes tarefas em sala de aula.

Por sua vez, os estudos sobre a educação de surdos no Brasil têm aumentado significativamente, principalmente na área de aquisição de línguas e o ensino de língua portuguesa como segunda língua. Contudo, estudos referentes ao ensino de

---

<sup>3</sup> Neste contexto escolar, a língua de instrução é a Libras, considerada a primeira língua de sujeitos surdos brasileiros, e a língua portuguesa escrita é ensinada como segunda língua após ou concomitante à aquisição da Libras. Esse é um ambiente que promove a cultura surda e a identidade linguística da comunidade surda.

<sup>4</sup> Nesta pesquisa, entende-se modalidade como a forma em que as línguas são manifestadas. A Libras, por exemplo, é uma língua de modalidade visuogestual, pois seus usuários se expressam por meio de sinais em determinado espaço visual. A língua portuguesa e a língua inglesa, por sua vez, podem ser manifestadas por meio da fala e da escrita, ou seja, são línguas de modalidades oral-auditiva e escrita.

terceira língua, especificamente a língua inglesa sob uma perspectiva Sociocultural, continuam escassos.

Pesquisas brasileiras, como as de Silva (2005), Oliveira (2007), Sousa (2008), Silva (2013), Oliveira (2014), Sousa (2015) e Oliveira (2018), tiveram como foco as crenças de professores e alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa, o uso do material didático com alunos surdos, os processos de ensino e/ou aprendizagem de língua inglesa na modalidade escrita, e a metodologia de ensino dessa língua em um contexto bilíngue.

Conforme têm apontado os estudos de Silva (2005), Oliveira (2007), Sousa (2008), Silva (2013), Oliveira (2014), Sousa (2015) e Kupske (2018), é possível perceber que as escolhas linguísticas feitas pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, considerando que línguas de modalidade escrita e visuogestual estão presentes nas aulas de Língua Inglesa, ainda não foram consideradas como foco de estudo nesse contexto especificamente.

Nesta pesquisa, portanto, o foco incide sobre o ensino e a aprendizagem de línguas de modalidade visuogestual e escrita por uma perspectiva Sociocultural nas aulas de Língua Inglesa através da metodologia de Projetos com uma turma de alunos surdos do Ensino Médio de entidade não-governamental e sem fins lucrativos. Essa turma é unida a uma escola privada que promove uma educação bilíngue aos surdos, a APADA.

Neste contexto, não é priorizada nenhuma língua e em nenhuma modalidade, pois o foco está nas escolhas feitas pelos discentes em diversas atividades, com diferentes propósitos e por variados alunos desse grupo do Ensino Médio. Deste modo, trago como questão norteadora de pesquisa: considerando a perspectiva Sociocultural Vygotskiana e as diferentes realidades surdas presentes em uma escola bilíngue para surdos, como e em que momentos a mediação é percebida e de que forma ocorre durante a realização de atividades de diferentes modalidades em projeto colaborativo?

Partindo desta problematização, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como e em quais situações interativas a mediação é realizada durante a realização de atividades de modalidade escrita e sinalizada por alunos surdos de turma do Ensino Médio nas aulas de Língua Inglesa através da metodologia de projetos sob uma perspectiva Sociocultural. Os objetivos específicos são:

- a) Mapear e refletir sobre as particularidades de cada aluno participante da pesquisa como sujeito surdo, seu processo de desenvolvimento de línguas e suas vivências escolares; e
- b) Identificar e discutir como e em que momentos a mediação é realizada pelos participantes da pesquisa e pela(s) língua(s) em uso como artefato simbólico durante a realização das atividades desenvolvidas em projeto colaborativo.
- c) Observar e analisar as múltiplas estratégias linguísticas adotadas pelos participantes durante a realização de atividades de diferentes modalidades, de acordo suas especificidades surdas.

No capítulo que segue, é apresentado o referencial teórico<sup>5</sup> em que esta pesquisa se embasa, considerando a temática de pesquisa exposta. Vale ressaltar que, ao longo do trabalho, será possível perceber a grande gama de recursos visuais elaborados pela autora. A intenção do uso de quadros e figuras ilustrativas é de promover um tipo de leitura que considere as especificidades dos leitores surdos, que promova uma experiência visual<sup>6</sup>, de acordo com suas especificidades linguísticas e que respeite o contexto de pesquisa em questão.

Inicialmente, aspectos teóricos referentes ao sujeito surdo, à surdez e à cultura surda são apresentados, relacionados e discutidos. Com base em Vygotsky (1991; 1993; 2011), Quadros (1997), Santana (2007), Kraemer (2012), Perlin (2010) e Skliar (2016), por exemplo, o sujeito surdo e suas questões identitárias são discutidas por um viés médico, linguístico, educacional e social. Em seguida, discorro sobre a trajetória da Educação de Surdos no mundo e no Brasil, enfatizando as diferentes abordagens de ensino adotadas conforme as crenças sociais de diferentes épocas, trazendo Vygotsky (1991; 1993; 2011), Quadros (1997), Lacerda (1998) e Baggio e Casa Nova (2012), por exemplo. Por fim, são apresentados e discutidos conceitos da Teoria Sociocultural Vygotskiana (VYGOTSKY; 1991; 1993), fazendo-se uma relação com o contexto de pesquisa, o ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos. Nesta subseção, também trago Wood, Bruner e Ross (1976), Rego (1995), Lantolf e

---

<sup>5</sup> Todas as citações diretas e indiretas originalmente em inglês e trazidas nesta dissertação foram traduzidas por mim.

<sup>6</sup> A Libras é uma língua de modalidade visuogestual (ou visuoespacial), pois a informação linguística é sinalizada com o movimento das mãos e do corpo em determinado espaço, e é recebida e interpretada visualmente (SKLIAR, 2016). No decorrer desta pesquisa, outros aspectos sobre A Libras são discutidos.

Thorne (2006), Lantolf (2000; 2011), Tanzi Neto (2018) e Figueiredo (2019), como nomes relevantes a discussão sociocultural Vygotskiana.

No terceiro capítulo, o tipo de pesquisa desenvolvida, os instrumentos e procedimentos metodológicos escolhidos são explanados e descritos, considerando cada passo na geração de dados, assim como a forma que a seleção, transcrição e análise de dados também foi desenvolvida. Neste capítulo, Stoller (2002), Dörnyei (2007), Cowie (2009), Hood (2009), Richards (2009) e Paiva (2019) são trazidos no sentido de justificar e categorizar a pesquisa e os instrumentos metodológicos utilizados.

No capítulo seguinte, apresento, discuto e analiso os dados selecionados por meio das teorias acerca da concepção do ser surdo, da educação de surdos e do ensino de LE por uma perspectiva Sociocultural conforme o referencial teórico discutido no capítulo 2. E por fim, no quinto e último capítulo, as considerações finais acerca desta pesquisa são expostas.

Assim, da forma com esta pesquisa está configurada e articulada, entende-se que oferece contribuições para as áreas da Linguística Aplicada, da Educação de Surdos e de Ensino de Língua Inglesa como terceira língua, no sentido de evidenciar as capacidades linguísticas desses aprendizes por meio de projeto colaborativo em um ambiente bilíngue que comporte suas características e seus processos de aprendizagem de forma colaborativa.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo foi desenvolvido dentro do campo da Linguística Aplicada (LA), pois segundo Moita Lopes (1996), pesquisas da área da LA centralizam-se primordialmente na discussão e resolução de problemas no uso da linguagem em determinado contexto social, considerando a perspectiva do usuário da língua de forma processual por meio de fatores mediadores. A LA é considerada interdisciplinar (MOITA LOPES, 1996). Sendo assim, diferentes correntes teóricas da área da Educação, da Linguística e da Psicologia, por exemplo, dialogam com os diferentes contextos de pesquisa da LA.

Pensando no desenvolvimento e aprendizagem de línguas por ouvintes na área da LA, há muitas pesquisas que podem auxiliar professores na prática de ensino de uma língua estrangeira (LE). Entretanto, ainda são poucas pesquisas e teorias que também pensam no ensino de uma LE para aprendizes surdos. Neste cenário, esta pesquisa busca relacionar alguns conceitos da teoria Vygotskiana e da Educação de Surdos, buscando compreender como alunos surdos usam línguas de modalidade escrita e visuogestual em trabalho colaborativo por meio da mediação.

Um dos aspectos mais importantes a se considerar quando se faz parte do contexto da educação de surdos é sua primeira língua (L1) e segunda língua (L2). Não seria incomum presumir que surdos brasileiros teriam como L1 a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), e a língua portuguesa (LP) como L2. Contudo, ainda é comum surdos adquirirem e usarem pelo menos três línguas, os sinais caseiros<sup>1</sup> gerados no contexto familiar (quando a família não sabe Libras), a Libras e a língua portuguesa.

Outro aspecto importante é a trajetória escolar desses alunos. A escassez de escolas adequadas à realidade surda e de escolas especiais para surdos dificulta o acesso à língua de sinais, à cultura surda e a comunidades surdas. Como relatado em Oliveira (2018), por exemplo, muitos alunos dependem de transporte público. Como não há escolas especiais para surdos em todos os municípios, os discentes frequentemente estudam em escolas regulares com o auxílio de um(a) intérprete, ou,

---

<sup>1</sup> Na área da Linguística há divergências quanto ao fato de se considerarem sinais caseiros um sistema linguístico ou uma forma mais ampla de se comunicar, ou linguagem caseira (ADRIANO, 2010). Neste estudo, não se investe nessa diferenciação. Entretanto, assumem-se os sinais caseiros como primeira língua para alguns surdos, pois, conforme defende Adriano (2010), os sinais caseiros apresentam aspectos linguísticos similares à Libras, evidenciando uma língua que emerge da necessidade de comunicação do sujeito surdo e seus familiares.

às vezes, sem nenhum tipo de auxílio especializado, apesar de ser um direito conquistado por parte dos alunos. Assim, a evasão escolar dessa comunidade se intensifica.

Na escola em que atuo e na qual esta pesquisa foi realizada, o índice de evasão é quase inexistente. A secretaria não teve condições de fornecer os dados de matrículas e evasão da APADA, pois não há um sistema próprio para isso. Após muitas trocas referente ao ingresso e egresso de alunos da escola entre pesquisadora e secretaria, foi relatado que pelo menos nos últimos 15 anos não houve nenhuma evasão de surdos. Há certo fluxo de transferências de alunos surdos para escolas regulares quando, por exemplo, o transporte escolar cedido pela prefeitura é cancelado, ou quando a família se desloca para uma região distante.

Na APADA recebemos poucos alunos surdos com menos de 6 anos. A maior parte das matrículas novas é de alunos transferidos de escolas regulares nas quais eram considerados alunos de inclusão, e os casos são diversos: alunos que repetiram nível após nível escolar, pois não tinham nenhum acompanhamento especializado; alunos que avançavam de nível sem participar das aulas ou realizar qualquer avaliação; alunos de mais de 18 anos que concluíram o Ensino Fundamental (EF) em escola bilíngue, porém não haviam encontrado uma escola bilíngue com Ensino Médio (EM) e permaneceram em escola regular por anos, considerados de inclusão, reprovando continuamente; alunos que nunca foram alfabetizados em Libras e conhecem apenas sinais caseiros.

Com todas as diferentes trajetórias presentes neste contexto de pesquisa, a percepção dos alunos como sujeitos surdos e suas experiências anteriores com a LE, neste caso a Língua Inglesa (LI), também são fatores importantes para se considerar ao propor o ensino significativo da LI como uma LE ou como terceira língua (L3). Nesse sentido, entendo por ensino significativo aquele que se desenvolve com um propósito e que faça sentido para o aprendiz. Neste contexto de ensino bilíngue para surdos, trazer a ASL para a sala de aula, por exemplo, pode ser uma forma de construção de sentido de LE, pois é da mesma modalidade da própria língua dos surdos, a Libras. O currículo escolar brasileiro é o mesmo para aprendizes ouvintes e surdos, ou seja, é esperado dos professores que cumpram com as expectativas institucionais acerca da língua e desenvolvam conteúdo independente dos obstáculos de aprendizado e de ensino que os professores possam encontrar nessas duas comunidades que têm necessidades e interesses muito distintos uma da outra.

Todas essas especificidades da área de educação de surdos são tópicos de discussão e pesquisa no Brasil, mas há pouca ênfase no ensino de uma LE que faça sentido e que realmente considere as habilidades e necessidades do sujeito surdo.

Sendo assim, a fundamentação teórica desta pesquisa se dividirá em três seções: 1) O sujeito surdo, a Surdez e a Cultura Surda; 2) A Educação de surdos e o Ensino de Línguas para surdos; e 3) O Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para surdos sob uma Perspectiva Sociocultural.

## **2.1 O sujeito surdo, a Surdez e a Cultura surda**

O sujeito surdo e a surdez ganham cada vez mais visibilidade no século XXI. Contudo, apesar de vivermos em um mundo moderno com mais acessibilidade à informação e conhecimento, a percepção ultrapassada de que a surdez caracteriza um sujeito como inferior, defeituoso, anormal ou incapaz permanece. Vygotsky (2011, p. 868), por sua vez, já afirmava que “[...] o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica”, ou seja, um indivíduo surdo também se desenvolve culturalmente independente de sua deficiência física.

Vygotsky (1993, p. 30) percebia a criança surda, assim como qualquer outra, representante de uma “diferença qualitativa”, única, que se desenvolve de forma específica e não se resume a uma soma de funções e características consideradas normais, mas à combinação de suas especificidades surdas que a qualifica como diferente, com processos de desenvolvimento diferentes. Para melhor compreensão das especificidades surdas dos participantes e do contexto deste estudo, faz-se necessário abordar o sujeito surdo, a surdez e a cultura surda por uma perspectiva da educação de surdos. De acordo com Santana (2007, p. 13-14), discorrer sobre a surdez envolve muitos aspectos

[...] de ordem médica (sobre etiologia, o diagnóstico, e a cirurgia de implante coclear); de ordem linguística (processos diferentes de aquisição e de desenvolvimento da linguagem oral e/ou de sinais); de ordem educacional (abordagens específicas para o surdo); de ordem terapêutica (acompanhamento especialmente no campo da fonoaudiologia); de ordem social (dificuldade nas interações com ouvintes); de ordem trabalhista (dificuldade de arranjar emprego e luta pelo aumento de “cota” de vagas para deficientes); e de ordem política (luta pelos direitos dos surdos e pelo reconhecimento da língua de sinais).

Neste trabalho, serão abordados alguns destes aspectos, como o de ordem médica, linguística, educacional e social. Na subseção a seguir, discorro sobre as especificidades do sujeito surdo e a surdez, a(s) identidade(s) surda(s) e a cultura surda.

### 2.1.1 O sujeito surdo e a surdez

Conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de janeiro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, o sujeito surdo é aquele que, devido a sua perda auditiva, se relaciona com o mundo por meio de experiências visuais através do uso da língua de sinais, no caso, a Libras.

A Lei 13.146/2015, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Parágrafo único, afirma que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.” (BRASIL, 2015, p. 7). No entanto, a negligência com surdos brasileiros em relação ao acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como sua primeira língua ainda está viva.

A Língua Brasileira de Sinais, após quase 10 longos anos desde a criação do projeto de lei nº 131, foi reconhecida como uma forma de comunicação e expressão da comunidade surda por meio da Lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002, e regulamentada como um meio legal de comunicação e expressão em 22 de dezembro de 2005, através do Decreto nº 5.626. Apesar disso, o uso e acesso à Libras em esferas públicas por surdos brasileiros ainda é custoso.

A causa da perda auditiva pode estar relacionada a fatores de natureza genética ou hereditária, à negligência médica, a complicações no parto ou a doenças não tratadas, por exemplo. No caso de complicações no parto ou de fatores pós-natais como infecções, doenças, ou uso de medicamentos, Russo (1994) considera que esse tipo de surdez é, na verdade, adquirida.

Vieira e Bondezan (2010), por sua vez, descrevem a surdez em termos do exato momento em que ela ocorreu. A surdez pré-lingual se refere ao caso de crianças que nasceram surdos ou que perderam sua audição quando ainda não tinham

desenvolvido a fala e a linguagem oral-auditiva<sup>2</sup>. A surdez pós-lingual remete a casos de crianças que perderam a audição após a fala e a linguagem já internalizadas (VIEIRA; BONDEZAN, 2010; SANTANA, 2007).

Diante do diagnóstico, em muitos casos tardio, a família se vê diante de uma situação nova e complexa, e depende quase que completamente das orientações profissionais médicas. Há uma grande divergência entre a área médica e comunidade surda em relação à forma de encarar a surdez. Enquanto muitos profissionais da área da saúde buscam tratar a surdez almejando o desenvolvimento da prática oral (THOMA, 2012), a comunidade surda defende a aceitação da surdez e o contato com a cultura surda.

Santana (2007, p. 26) aponta a grande dificuldade de aceitação de pais ouvintes de crianças surdas, afirmando que, para eles, “a surdez, saber cuidar de uma criança surda, é algo ‘misterioso’ que necessita ser desvendado. A imagem do surdo é comparada, sem nenhum exagero, à ideia de algo ‘monstruoso’”. Essa percepção não é incomum, pois, na área médica, a surdez é considerada um déficit biológico, e o sujeito surdo é visto como um doente que necessita de tratamento ou uma cura (THOMA, 2012). Vygotsky (1993) já refletia sobre a percepção equivocada e falha da deficiência como uma limitação, uma fraqueza, algo a menos, um atraso no desenvolvimento do sujeito surdo, mas defendia que “o defeito [...] estimula um desenvolvimento altamente intensificado precisamente porque cria dificuldades” (VYGOTSKY, 1993, p. 32).

Não percebendo a surdez como um fator estimulante ao desenvolvimento como Vygotsky aponta, mas sim como limitador eventualmente, os pais ouvintes destas crianças surdas terão de tomar uma decisão muito importante: qual modalidade de língua seu filho usará: a oral-auditiva transmitida oralmente e percebida de forma auditiva, a visuogestual transmitida gestualmente e percebida visualmente, ou ambas? Santana (2007), Thoma (2012), Quadros (2012) e Skliar (2016) pontuam que pais ouvintes de crianças surdas, em sua maioria, não reconhecem a língua de sinais brasileira, ou seja, escolhem a LP oralizada como forma de comunicação familiar desde a infância. Em muitos casos, sinais caseiros (QUADROS; CRUZ, 2011)<sup>3</sup> são criados pela família para uso simultâneo à oralização.

---

<sup>2</sup> Todas as línguas orais usadas por sujeitos ouvintes, são consideradas orais-auditivas, pois o canal de transmissão e percepção da informação linguística é o oral-auditivo.

<sup>3</sup> Ou “linguagem gestual caseira”, conforme Nader e Novaes-Pinto (2011).

De acordo com Santana (2007), isso ocorre devido à percepção dos pais de que, com o tratamento adequado, seus filhos serão capazes de desenvolver a fala. Para Skliar (2016, p. 21), “A intenção de que as crianças surdas sejam, em um hipotético futuro, adultos ouvintes, originou um doloroso jogo de ficção nas identificações e nas identidades surdas”.

Todavia, essa escolha linguística da modalidade de língua feita por pais ouvintes para seus filhos surdos não significa ser a mesma escolha da criança (SANTANA, 2007), pois são as vivências múltiplas deste sujeito que influenciarão sua construção identitária como integrante de uma cultura ouvinte e/ou surda (KRAEMER, 2012). Famílias que escolhem a abordagem bilíngue, ou seja, aceitam a língua de sinais e a língua oral-auditiva (Libras e LP, no caso), por exemplo, acreditam ser responsabilidade da escola ensinar a língua de sinais e que esta é a língua da criança surda, não sua, “[...] como se uma língua fosse de domínio individual, e não social” (SANTANA, 2007, p. 26). Outras famílias usam sinais, porém, de forma concomitante com a fala; em muitos casos, os sinais são usados provisoriamente quando a fala não é dominada pela criança.

Em termos de orientações médicas tradicionais, uma opção na tentativa de tratar a surdez como se fosse algo provisório, é o uso de aparelhos auditivos ou implante coclear. Integrantes da comunidade surda se manifestam fortemente contra o implante coclear, pois é um procedimento invasivo que visa a apagar a diferença surda (SANTANA, 2007; THOMA, 2012). O implante coclear é diretamente fixado na cóclea, estimulando alguns nervos por impulsos elétricos, porém não garante melhora e, dependendo do grau de surdez, não altera em nada a audição do sujeito surdo.

De acordo com Kraemer (2012), alguns surdos recorrem a recursos tecnológicos para ampliar sua capacidade auditiva: estes “[...] são sujeitos que buscam, em sua constituição, assemelhar-se às características de outros grupos, neste caso, os ouvintes.” (KRAEMER, 2012, p. 149-150). Percebe-se, então, a coerção indireta ou direta às práticas ouvintistas, à noção de que o surdo deve lutar para se igualar ao ouvinte através do oralismo (SANTANA, 2007). Skliar (2016, p. 15) conceitua o ouvintismo como

[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

Na direção contrária a essas práticas ouvintistas, para muitos surdos sinalizantes, a surdez é vista como uma diferença e o sujeito surdo entendido como membro de uma comunidade linguística e cultural minoritária (THOMA, 2012). Conforme Santana (2007, p. 32), fazer com que a surdez passe de uma condição médica, de uma doença ou de uma deficiência para uma diferença apenas, “é necessário estabelecer novas normas, o que não é imediato, já que implica mudanças sociais decorrentes da alteração dos padrões ao longo da história”. Para que essa mudança ocorra, é necessário que a surdez se torne condição de fenômeno social ou político-social (SANTANA, 2007).

Esse pensamento vai ao encontro do que diz Thoma (2012, p. 94), pois “[...] não podemos afirmar que, apesar das mudanças sociais e culturais da contemporaneidade, a visão clinicoterapêutica tenha sido superada em prol de uma visão socioantropológica”. Ou seja, os surdos ainda são vistos como deficientes, inferiores aos ouvintes pela falta de algo, a falta da audição, e não como indivíduos capazes pertencentes a um grupo cultural e linguístico minoritário. Sob dessa perspectiva, mantém-se a visão clinicoterapêutica.

Diferentemente dessa perspectiva clinicoterapêutica, Vieira (2010) e Vygotsky acreditam que o desenvolvimento de uma criança surda não está diretamente relacionado à sua característica física, mas sim com as consequências sociais da surdez, para o autor, a “surdez é um fato social” (VYGOTSKY, 1925, p. 20). Nesse sentido, devemos nos orientar menos em direção à deficiência e doença, e mais na saúde global da criança surda (VYGOTSKY, 1993; 1925). Com isso em mente, a próxima subseção, a reflexão acerca da surdez e do sujeito surdo continua com o foco na(s) identidade(s) e cultura surda.

### 2.1.2 Identidade(s) surda(s) e Cultura surda

Alguns autores defendem a afirmação de que a língua de sinais é considerada a língua natural de sujeitos surdos e está de certa forma relacionada à construção identitária deste indivíduo, e como profissional e pesquisadora da área, incluo-me neste grupo (PERLIN, 2010; FRONZA; MUCK, 2012, SKLIAR, 2016). Ao encontro dessa percepção, Vygotsky (1991) já afirmava que é por meio da linguagem que o um indivíduo se torna consciente social, histórica e culturalmente.

Para Santana (2007, p. 43), a identidade é o “[...] resultado das práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares. O modo como a surdez é concebida socialmente também influencia na concepção da identidade”. Kraemer (2012) afirma que, para existir uma identidade, é necessário algo fora dela, outras identidades. Dessa forma, a(s) identidade(s) é(são) marcada(s) pela diferença.

Para Vygostky (1993) todo o contato que crianças surdas têm com pessoas e situações que definem seu papel, ou seu lugar em determinada esfera social resultam em uma reorganização de suas funções sociais, ou seja, a identidade do sujeito surdo dependerá do ambiente social do qual faz parte. Contudo, “a pressão social na criança para se adaptar às circunstâncias criadas para o tipo de humano normal”, influencia diretamente sua concepção de ser surdo e da surdez (VYGOTSKY, 1993, p. 36).

Entende-se que a construção da identidade surda ou identidades surdas emerge dos diferentes posicionamentos que cada surdo assume no seu convívio social; não depende exclusivamente da(s) língua(s) que adquire: “[...] é uma experiência construída na relação com os outros (surdos e ouvintes) [...]” (THOMA, 2012, p. 87). Refletindo sobre essa afirmação de Thoma (2012) e dos autores mencionados logo acima, acredito que a construção da identidade surda não surge exclusivamente da(s) língua(s) que o surdo adquire. Penso que a língua de sinais é sim fundamental, porém a interação com outros surdos, com a comunidade e a cultura surda são igualmente importantes. Assim uma perspectiva completa do contexto da surdez é proporcionada.

Para Perlin (2010), o que diferencia a identidade surda da identidade ouvinte é a experiência de cada indivíduo: para o surdo, tem-se a experiência visual, e, para o ouvinte, a auditiva. Gladis Perlin (2010) nasceu ouvinte e com o tempo se tornou surda. Ela é a primeira surda a obter o título de doutora no Brasil. Perlin (2010) relaciona o processo da(s) identidade(s) surda(s) com a prática ouvintista. A autora vai ao encontro de Skliar (2016), pois define o ouvintismo como algo que

[...] deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. [...] Academicamente essa palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização (PERLIN; 2010, p. 59)

Perlin (2010, p. 60-62), percebia em suas experiências pessoais e seus estudos, três tipos de ouvintismo: o tradicional, no qual existe uma extrema “[...]”



resistência a qualquer mudança e diferença, uma desnecessária elitização da cultura ouvinte e conseqüente rechaço e subalternização da cultura surda”; o natural, no qual é defendida uma igualdade natural entre sujeitos surdos e ouvintes, “[...] porém continua com o encapsulamento do surdo na cultura ouvinte”, pois, ao mesmo tempo que há certo reconhecimento, há também a negação; e por fim, o crítico, o qual se aproxima de uma perspectiva mais solidária, em que há a distinção entre ouvintes e surdos, mas a visão de que ouvintes são superiores permanece. Os três tipos de ouvintismo apresentados por Perlin (2010) são representados na Figura 2.

Figura 2 - Tipos de ouvintismo conforme Perlin (2010)



Fonte: Elaborada pela autora.

Apesar de Perlin (2010) dividir o conceito de ouvintismo em três categorias, é possível notar uma característica comum entre todas elas, a percepção de que o ouvinte ou a cultura ouvinte, mesmo reconhecendo a diferença do sujeito surdo, é superior. Como pesquisadora surda consciente das práticas ouvintistas a sua volta naquele momento, Perlin (2010, p. 63), identifica cinco categorias de identidade surda. As *Identidades surdas* “estão presentes no grupo onde entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita, [...] o adulto surdo [...] vai construir sua identidade fortemente centrada no ser surdo”. Esse tipo de identidade cria e recria um determinado espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso e, nesses

espaços criados e/ou recriados que outros surdos constroem sua identidade centrada no ser surdo.

Outra categoria identificada por Perlin (2010) e com a qual a autora se identifica é o que chama de *Identidades surdas híbridas*. Esta se refere aos sujeitos que nasceram ouvintes e tornaram-se surdos em algum momento da vida. Esses surdos reconhecem e escolhem usar o português oralizado como sua própria língua, mas “captam do exterior a comunicação de forma visual, passam-na para a língua que adquiriram por primeiro e depois para os sinais.” (PERLIN, 2010, p. 64).

Considerando os indivíduos que passam por um conflito de identidade devido ao contato tardio com a Libras ou com a comunidade surda, Perlin (2010) menciona a categoria *Identidades surdas de transição*, a qual diz respeito a casos de surdos, filhos de pais ouvintes, que têm um contato inicialmente com a comunidade ouvinte e mais tarde com a comunidade surda. Segundo a autora,

no momento em que estes surdos conseguem contato com a comunidade surda, a situação muda e eles passam pela “desouvintização” da representação da identidade. Embora passando por essa “desouvintização” os surdos ficam com sequelas da representação que são evidenciadas em sua identidade em reconstrução nas diferentes etapas da vida (PERLIN, 2010, p. 64).

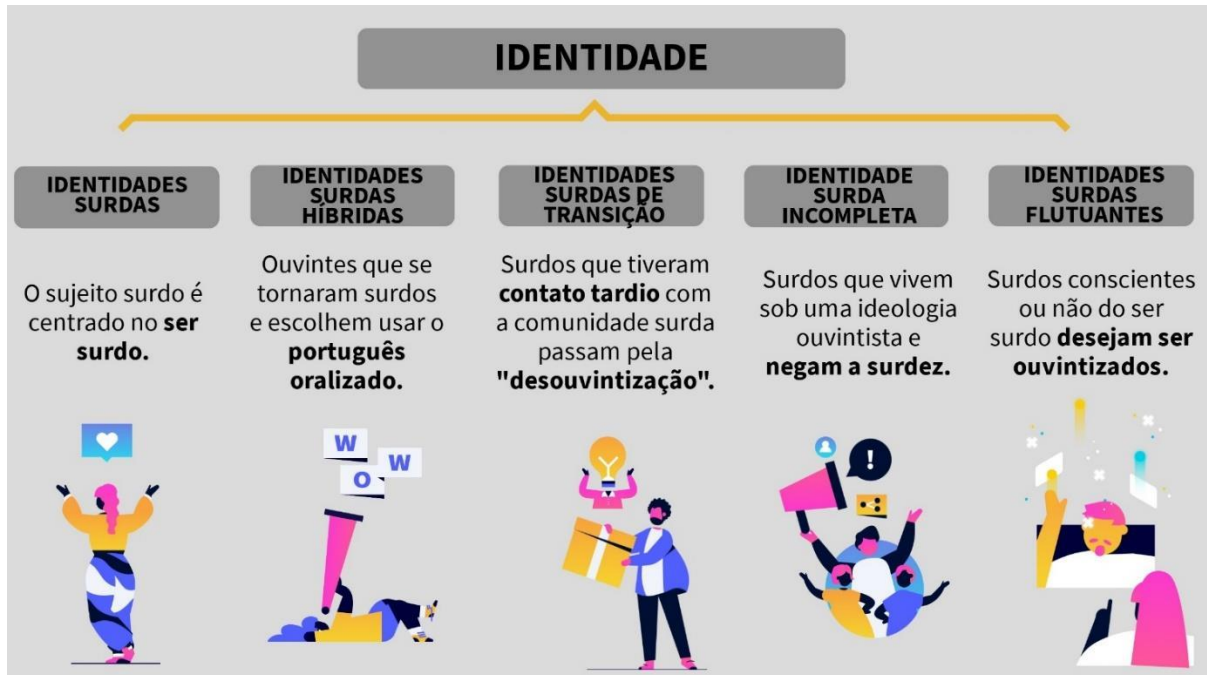
A quarta categoria identificada por Perlin (2010, p. 64) é a *Identidade surda incompleta*, que se refere aos “[...] surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante”. Nesses casos, os surdos têm uma resistência em se desvincular da identidade ouvinte predominante e negam a surdez ou a representação surda.

*Identidades surdas flutuantes*, quinta e última categoria identificada por Perlin (2010), condiz com o desejo de muitos surdos serem ouvintizados e a falta de compromisso com o movimento surdo e a comunidade surda. Se refere também à opressão que muitos sofrem para viverem conformados com a ideologia ouvintista dominante. Para Perlin (2010, p. 65-66), essas identidades

estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Esta identidade é interessante porque permite ver o surdo ‘consciente’ ou não de ser surdo, porém vítima da ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados.

Na Figura 3, é possível recapitularmos as cinco categorias identitária percebidas pela autora.

Figura 3 - Identidades surdas de acordo Perlin (2010)



Fonte: Elaborada pela autora.

As cinco identidades surdas representadas na Figura 3 acima expõem algumas das diferentes realidades no contexto da surdez, surdos orgulhosos de serem surdos, surdos que nasceram ouvintes e não se identificam como surdos, surdos filhos de pais ouvintes que tiveram um contato tardio com a comunidade surda e reconstroem sua identidade como sujeitos surdos, surdos que nunca aceitaram serem surdos devido à pressão ouvintista e surdos conscientes que escolhem fazer parte da cultura ouvinte. Ao mesmo tempo, vale ressaltar que talvez algumas das categorias de Perlin (2010) não se apliquem mais em alguns contextos acadêmicos ou educacionais hoje em dia. Contudo, é relevante considerar a perspectiva de uma pesquisadora surda que nasceu ouvinte e interage em ambas as comunidades, reconhecendo características de ambas as culturas. Além disso, é possível relacionar alguns de seus conceitos com a realidade da minha sala de aula atualmente.

As diferentes realidades desta comunidade e as diferentes concepções acerca da surdez e do que é ser surdo fazem com que a construção identitária desses sujeitos seja um processo complexo. Santana (2007) afirma que essa construção ocorre conforme as práticas discursivas e interações sociais desses sujeitos ao longo de suas vidas, no ambiente familiar, escolar, profissional e religioso. Perlin (2010), por exemplo, expõe suas percepções como ouvinte que se tornou surda certo tempo

depois baseando-se nas experiências e pesquisas que realizou durante sua jornada acadêmica.

Nas palavras de Perlin (2010, p. 54), “A identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com outro igual”, destacando-se a importância do contato surdo-surdo para a formação da identidade surda. Ainda nas palavras da autora esse encontro “[...] é como abrir um baú que guarda os adornos que faltam ao personagem” (PERLIN, 2010, p. 54),

Nesta linha de raciocínio, Salles *et al.* (2004) acreditam que os surdos procuram seus semelhantes para fortalecer sua identidade e lhes trazer segurança.

[...] é no contato com seus pares que se identificam com outros surdos e encontram relatos de problemas e histórias semelhantes às suas: uma dificuldade em casa, na escola, normalmente atrelada à problemática da comunicação. É principalmente entre esses surdos que buscam uma identidade surda no encontro surdo-surdo que se verifica o surgimento da Comunidade Surda (SALLES *et al.*, 2004, p. 41).

Pensando nesta procura por seus semelhantes, podemos dizer que as identidades ou a identidade surda não são permanentes, estão em constante mudança, pois dependem das vivências múltiplas do indivíduo surdo. Nesse sentido, a(s) identidade(s) surda(s) são desenvolvidas, segundo Kraemer (2012), dentro da cultura ou culturas em que o sujeito está inserido, e a forma que veem, pensam e reproduzem o outro são representações desse ambiente cultural. Skliar (2010, p. 29) diz que, ao seu ver, não parece ser possível

[...] compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções.

Nesta linha de raciocínio, Kraemer (2012, p. 82) também afirma que “as representações - formas como vemos, narramos e produzimos o outro - estão associadas ao campo cultural”. A autora ainda ressalta que a cultura não é meramente um modo de viver de uma comunidade ou as experiências deste grupo, mas sim um lugar de luta em busca da significação do social (KRAEMER, 2012). Essa busca fica evidente principalmente no final dos anos 90 e no início dos anos 2000.

Kraemer (2012) acredita que, ao se referir à identidade surda, é possível considerar sua constituição múltipla e descentrada. Ao encontro de Kraemer (2012), Salles *et al.* (2004, p. 39-40) consideram os surdos sujeitos multiculturais,

[...] pelo fato de surdos e ouvintes encontrarem-se imersos, normalmente, no mesmo espaço físico e partilharem de uma cultura ditada pela maioria ouvinte, no caso do Brasil, a cultura brasileira, surdos e ouvintes compartilham uma série de hábitos e costumes, ou seja, aspectos próprios da Cultura Surda, mesclados a aspectos próprios da Cultura Ouvinte, fato que torna os surdos indivíduos multiculturais.

Esses sujeitos multiculturais mantêm alguns aspectos peculiares de cada cultura com experiências de vida e pensamentos diferenciados uma da outra ajudando, então, a constituir uma comunidade e sua(s) própria(s) identidade(s). Assim como os ouvintes, cada sujeito surdo é diferente. Fatores como as escolhas das famílias ouvintes, as escolhas dos sujeitos surdos, sua história de vida, relações familiares, experiências escolares, situação econômica e nível de perda auditiva influenciam no processo identitário do indivíduo.

Segundo Kraemer (2012), é a partir dessas diferentes relações e percepções de mundo que o surdo é capaz de constituir sua identidade surda. Dessa forma, a(s) identidade(s) e a cultura surda “[...] tornam-se elementos coadjuvantes nos processos de significação cultural que possibilitam inventar a surdez como uma condição cultural diferente” (KRAEMER, 2012, p. 85). Vygotsky (1993, p. 43) acreditava que a surdez não cria nenhum dano severo particular ou atraso no desenvolvimento, entretanto, o fato do sujeito surdo não oralizar resulta “[...] em uma das mais severas complicações de todo o desenvolvimento cultural [...], pois é necessário se construir culturalmente por um diferente canal”. Este diferente canal pode ser o visual, pois, segundo Thoma (2012, p. 97), “o viver e compartilhar experiências em comunidades é o que possibilita a (re)invenção e o desenvolvimento de uma cultura surda”. Nesse sentido, entende-se que “os surdos são produzidos pela cultura como diferentes e devem ser reconhecidos como multifacetados” (THOMA, 2012, p. 94), já que é possível perceber diversas possibilidades de ser surdo.

Considerando a relevância da interação surdo-surdo, as escolas para surdos com uma proposta bilíngue são grandes mediadoras, pois é onde as comunidades surdas emergem e onde há o contato surdo-surdo. Isso possibilita a percepção dos sujeitos surdos como diferentes, não inferiores (THOMA, 2012).

Thoma (2012, p. 97) afirma que esse

[...] encontro surdo-surdo possibilita uma forma oposicional e positiva de ser surdo, e é comum que, após esse encontro, muitos surdos passem a ter orgulho da sua condição, percebendo suas possibilidades e reinventando modos de ser e estar no mundo.

Pensando nessas interações que o contexto bilíngue proporciona, na próxima subseção, discorrerei sobre a trajetória da educação de surdos até a proposta de ensino atual, o bilinguismo, e o ensino de línguas para essa comunidade.

## **2.2 Educação de surdos e o Ensino-aprendizagem de línguas para surdos**

Ao longo da história da Educação de Surdos, a cultura ouvintista sempre predominou, pois, o sujeito surdo não era notado, somente sua condição física. Vygotsky (1993, p. 68) já afirmava ser um erro ver apenas a deficiência física, “Em crianças anormais, nós percebemos apenas o defeito, e por isso, nosso ensino e nossas abordagens são limitadas [...]”. Mesmo com toda a evolução acadêmica referente à estudos na área da educação de surdos, ainda há muitas questões a serem discutidas em relação às metodologias e abordagens de ensino para surdos considerando todos os aspectos da surdez. Para Vygotsky (1993, p. 60) é

[...] absolutamente necessário considerar as características de desenvolvimento específicas de crianças com algum defeito. O professor desse estar ciente dessas características e de fatores no desenvolvimento da criança que respondem a seu aspecto de serem únicos [...].

Em concordância com Vygotsky, acredito ser fundamental a inserção do docente na comunidade em que leciona, pois somente assim será capaz de conhecer e compreender as particularidades desse grupo e adotar abordagens de ensino que condizem com as suas características de desenvolvimento. Seguindo essa linha de pensamento, na subseção seguinte, será feita uma breve retomada histórica, refletindo sobre as diferentes percepções educacionais deste contexto bilíngue de ensino para a comunidade surda e os diferentes processos de ensino-aprendizagem de línguas para surdos.

### **2.2.1 Trajetória da Educação de Surdos e abordagens de ensino**

Durante a Idade Antiga e Idade Média, os surdos eram considerados incapazes de aprender, pois se acreditava que nenhuma forma de ensino poderia educar esses sujeitos considerados imbecis (LACERDA,1998). Somente a partir do século XVI discussões sobre a integração social dos surdos começaram a surgir através de filósofos e pedagogos interessados na área, com o propósito de desenvolver o

pensamento, o conhecimento e a comunicação com o mundo ouvinte. Segundo Lacerda (1998), visando atingir este propósito, a estratégia estava em ensiná-los a oralizar e compreender a língua falada por meio da leitura labial e articulação de algumas palavras. Pensando sobre as discussões acerca dessa integração social, Strobel (2006, p. 248) questionava: “[...] de qual integração se tratava? Qual será o preço que o povo surdo iria pagar por esta integração?”.

No século XIII, os filósofos e pedagogos considerados gestualistas se mostravam mais tolerantes às especificidades surdas e perceberam que os surdos desenvolviam uma linguagem gestual que também era eficaz para a comunicação e possibilitava acesso ao conhecimento da cultura ouvinte (LACERDA, 1998).

Baggio e Casa Nova (2012), ao descreverem o caminho traçado na educação de surdos, discorrem sobre o abade francês Charles Michel de L'Épée e o inglês Thomas Braidwood, por exemplo, que foram os pioneiros no desenvolvimento de diferentes metodologias de ensino considerando a linguagem gestual e métodos próprios para a educação de surdos.

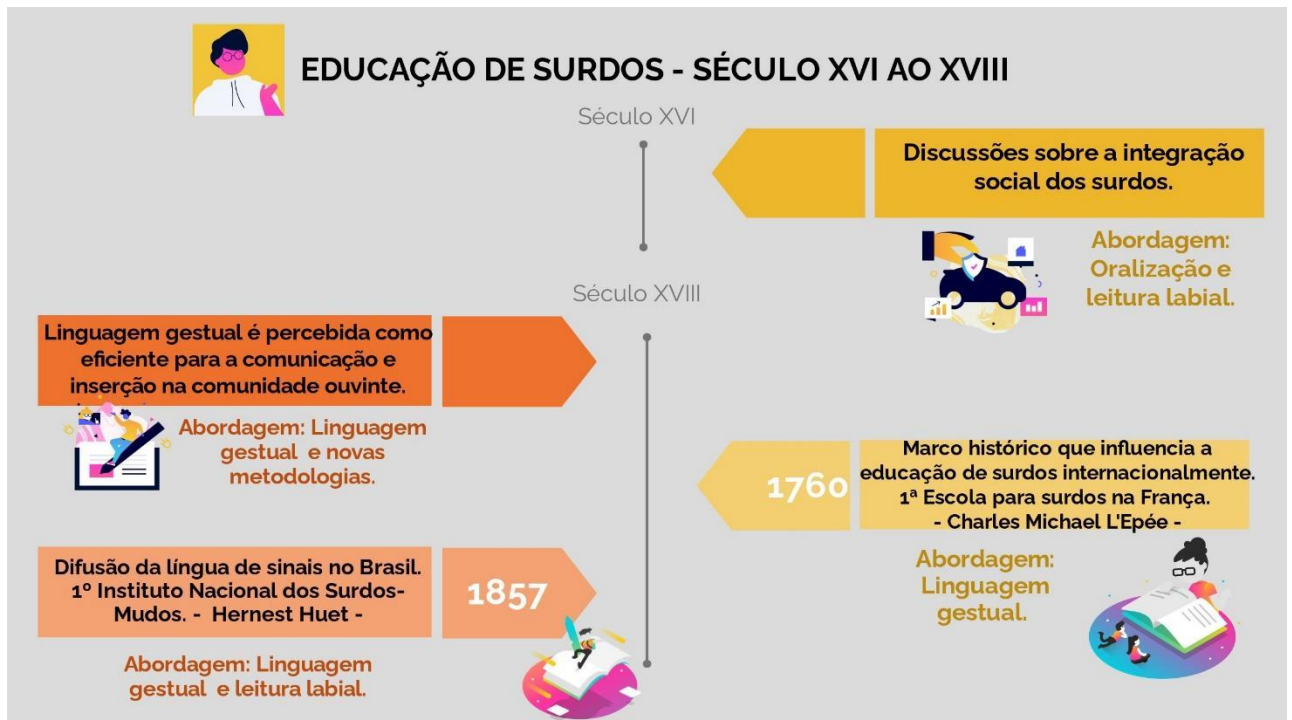
L'Épée inaugurou a primeira escola de surdos no mundo em 1760, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, considerada um marco para a construção de identidade e das comunidades surdas, e principalmente o uso da língua de sinais (LS) (BAGGIO; CASA NOVA, 2012).

O abade francês “[...] mostrava-se orgulhoso de que seus discípulos não só liam e escreviam em francês, mas que podiam refletir e discutir sobre os conceitos que expressavam [...]” (LACERDA, p. 2). Para ele, a LS era entendida como uma língua natural dos indivíduos surdos, uma língua adequada para o desenvolvimento cognitivo e comunicativo, um instrumento (LACERDA, 1998).

Sob a influência de L'Épée, diversas outras escolas para surdos ao redor do mundo foram criadas. No Brasil, Hernest Huet, professor francês, foi o responsável pela fundação do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Inspirado na abordagem de L'Épée, Huet adotou propostas de ensino por meio da linguagem gestual ou linguagem articulada e leitura labial (LACERDA, 1998).

Essas diferentes abordagens de ensino traçadas historicamente na educação de surdos são representadas na Figura 4.

Figura 4 - Abordagens de ensino de surdos - Século XVI ao XVIII



Fonte: Elaborada pela autora.

A significativa evolução das abordagens de ensino para surdos é perceptível entre o século XVI e XVIII, pois a linguagem gestual passou a fazer parte da pauta educacional e metodológica de filósofos e pedagogos da época. Os marcos históricos de 1760, no mundo, e 1857, no Brasil, também contribuíram para a evolução dos diferentes âmbitos educacionais para surdos, pois, a partir dessas práticas educacionais, a Libras passou a ser conhecida e eventualmente reconhecida como a língua de instrução mais adequada para a comunidade surda.

No final do século XIII, conforme Baggio e Casa Nova (2012, p. 23), “[...] divergências entre os pedagogos a respeito do método mais adequado para a educação dos surdos” começaram a aparecer. Muitos pedagogos oralistas defendiam o método oral fundado pelo alemão Heinicke, ou seja, entendiam que a língua de sinais poderia ser algo danoso à aprendizagem dos surdos. Vygotsky (1993) e seus colegas russos acreditavam que o método oral de Heinicke fosse superior ao método gestual de L’Epée, por exemplo, pois somente por meio da oralização e da leitura labial que a comunicação entre surdos e ouvintes seria possível. Entretanto, no momento que percebe a prática cruel dos métodos oralistas, a proibição das línguas de sinais e o quanto a identidade e personalidade dos aprendizes se perdia ao longo do processo por meio de relatos e estudos em escolas para surdos, Vygotsky e



parceiros reconheceram que, na prática, o método alemão não funcionava e os resultados eram deploráveis (VYGOTSKY, 1925; 1993).

No século XIX, mais especificamente em 1880, como diz Lacerda (1998), o Método Oral é aprovado por uma delegação inteiramente ouvinte como a metodologia exclusiva e absoluta para a educação de surdos no Congresso Internacional de Surdo-Mudez, na Itália (conhecido também como *Congresso de Milão*). De acordo com Salles *et al.* (2004, p. 55), “[...] nesse congresso, a visão oralista defende que só através da fala o indivíduo surdo poderá ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social. Desse modo, o domínio da língua oral torna-se condição”.

Atualmente, a comunidade surda ainda sofre as consequências desta frustrante e fracassada tentativa de tornar os surdos iguais aos ouvintes (OLIVEIRA, 2018). De acordo com Salles *et al.* (2004, p. 56-57),

No Brasil, é constatado que a grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da interação verbal, pois há uma discrepância entre os objetivos do método oral e os ganhos reais da maioria dos surdos. Apenas uma pequena parcela da totalidade de surdos apresenta habilidade de expressão e recepção verbal razoável.

A comunidade surda foi submetida a práticas ouvintistas e proibida de usar sua própria língua por 100 anos, ou seja, foi obrigada a deixar de lado sua cultura, como afirma Strobel (2006). Em 1960, por meio dos estudos linguísticos desenvolvidos por William Stokoe sobre a LS usada em comunidades surdas, mais especificamente a *American Sign Language* (ASL), o Método Oral começou a ser mais contestado, e as críticas aos métodos oralistas ganham voz (LACERDA, 1998).

No final do século XX, “[...] a ideia do surdo como um indivíduo com direito ao desenvolvimento pleno e como sujeito social e historicamente inserido” (BAGGIO; CASA NOVA, 2012, p. 34) surgiu. Logo após o fracasso da concepção oralista e a divulgação dos estudos por Stokoe, novas propostas pedagógicas ganham impulso nos anos 70, e a Comunicação Total virou tendência.

A Comunicação Total, entendida também como uma filosofia, privilegia a comunicação e a interação do sujeito surdo. É uma proposta mais versátil e defende a utilização de qualquer língua ou recurso linguístico,

[...] seja a língua de sinais, a linguagem oral ou os códigos manuais, bem como o uso de aparelhos de amplificação sonora, trabalho de

desenvolvimento de pistas auditivas e leitura orofacial para facilitar a comunicação com pessoas surdas (BAGGIO; CASA NOVA, 2012, p. 39).

Entretanto, na prática, a língua oral ainda era priorizada, e a LS era usada como um acessório, pois não era vista como uma língua. Segundo Lacerda (1998), o que favoreceu positivamente a comunidade surda foi o contato com a língua de sinais, antes proibido pelo oralismo, oportunizando a aprendizagem das línguas de sinais nas interações sociais entre alunos.

Outra proposta que surgiu como um método de ensino para surdos com o objetivo de ensinar e desenvolver a linguagem na criança foi o Bimodalismo, ou o português sinalizado (QUADROS, 1997). Entretanto, assim como as outras propostas, o bimodalismo é fortemente criticado, pois sugere o uso da LS como apoio para o ensino da língua oral e o uso paralelo da fala e da sinalização.

Para Quadros (1997, p. 26), o bimodalismo demonstrou “[...] não ser eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois tem-se verificado que as crianças surdas continuam com defasagem tanto na leitura e na escrita como no conhecimento dos conteúdos escolares.”. Quadros e Karnopp (2004, p. 34) relatam o fato de que modular a estrutura e organização das línguas de sinais para a língua portuguesa seria “[...] inconveniente e não-natural”. Em contextos de abordagem bimodal onde os sinais são usados na estrutura da língua falada como estratégia pedagógica, o sistema linguístico da língua de sinais é desconsiderado (QUADROS; KARNOPP, 2004). Em adição, Botelho (2007) afirma que o bimodalismo constituiu um dos problemas centrais na área da educação de surdos, pois foi tratado como equivalente ou semelhante a proposta bilíngue

Capovilla (2000, p. 108), sob essa mesma perspectiva, disse que fazer “[...] o uso simultâneo da língua de sinais com sistemas de sinais, na prática, [...] nunca foi e nem seria possível, devido à natureza extremamente distinta da língua de sinais.”.

Com o que foi relatado até aqui, percebe-se que se partiu de uma abordagem oralista com ênfase no ensino da fala (Método Oral), para uma abordagem que possibilita o uso de diversos recursos linguísticos, mas não reconhece a Libras como língua (Comunicação Total), e, então, para um método bimodal, que considera o uso da língua portuguesa e da Libras, porém ainda priorizando a língua oral.

No final do século XX, devido ao avanço de pesquisas científicas na área, surgiu o Bilinguismo, uma proposta educacional bilíngue e bicultural. Segundo Fronza e Muck (2012, p. 49),

[...] o bilinguismo tem recebido mais crédito de pesquisadores da área dos estudos surdos, que também lutam pelo direito à individualidade, à cultura e à língua própria desses sujeitos, permitindo-lhes reconhecimento como membros de uma comunidade surda.

O Bilinguismo é uma proposta educacional que considera a LS como a língua própria dos surdos e, no caso de surdos brasileiros, a Língua Portuguesa (LP) é entendida como sua segunda língua (L2). Diversos pesquisadores defendem a proposta bilíngue como a mais adequada para os surdos, pois considera a LS como primeira língua (L1) e a LP como língua de acesso à informação desses sujeitos (QUADROS, 1997; LACERDA, 1998; FERNANDES, 2003, QUADROS; KARNOPP; 2004; FRONZA; MUCK, 2012; OLIVEIRA, 2018).

Sob a perspectiva da LS como língua própria para surdos, ou como L1, Quadros (1997, p. 27) já ressaltava que,

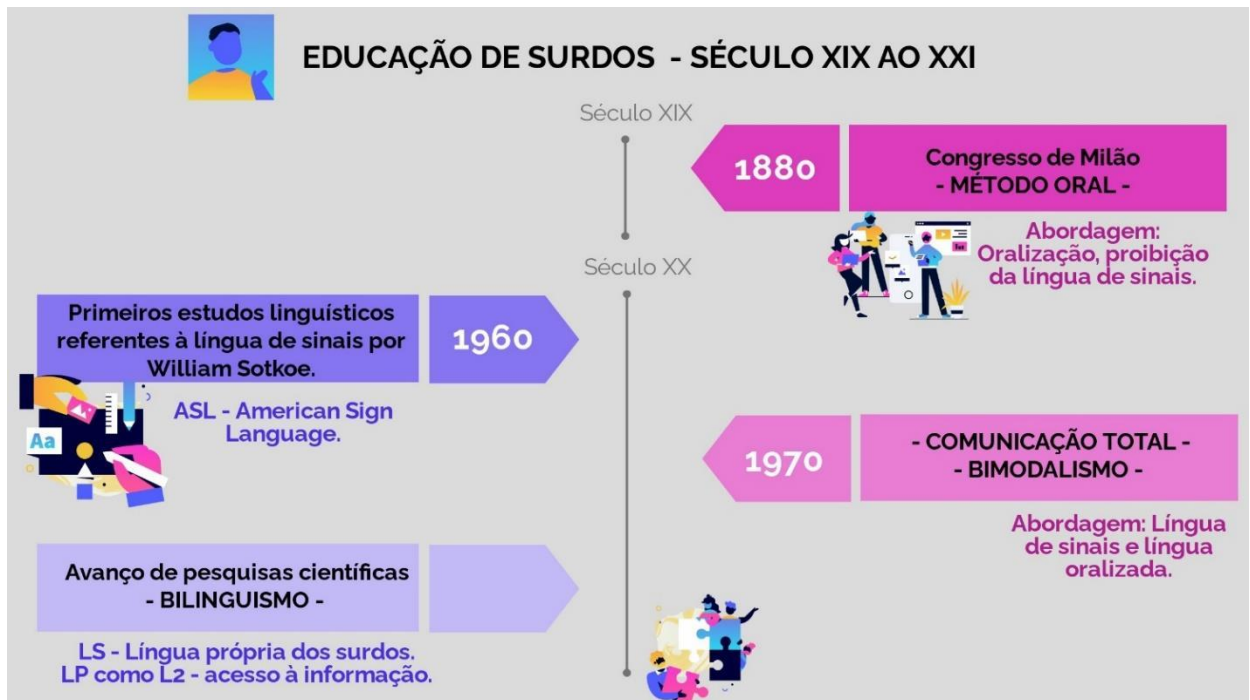
se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais.

E é esse direito que a proposta bilíngue busca garantir. Lacerda (1998) aponta que o objetivo do Bilinguismo é propor um desenvolvimento cognitivo-linguístico na criança surda, assim como é proposto à criança ouvinte, por meio de duas línguas, a Libras e a língua portuguesa. A língua portuguesa, neste contexto, é entendida como apoio para o ensino de surdos, uma forma de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, vale ressaltar que o bilinguismo não ignora a importância da língua portuguesa, mas reconhece sua relevância como segunda língua no contexto da educação de surdos brasileiros. A LP, na prática bilíngue,

[...] apresenta um estatuto diferenciado da Libras, pois configura-se como língua majoritária do Brasil. É a língua na qual todos os documentos legais, jornais de circulação e literatura estão veiculados amplamente por meio da escrita, um instrumento poderoso de disseminação de uma língua. [...] Dessa forma, a Língua Portuguesa assume o papel de segunda língua (L2) em uma segunda modalidade (M2) para os surdos (BRASIL, 2014, p. 11).

A partir das reflexões sobre diferentes abordagens de ensino para surdos desde o século XVI apontadas até aqui, nota-se uma evolução considerável a partir de estudos linguísticos do século XX como apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Abordagens de ensino de surdos - Século XIX ao XX



Fonte: Elaborada pela autora.

Refletindo sobre a história da educação de surdos representada nas Figuras 4 e 5, é possível notar uma evolução significativa na percepção educacional do surdo como diferente e capaz de se desenvolver por meio da sua própria língua, a língua de sinais. Partiu-se de uma perspectiva oralista e ouvintista para uma perspectiva bilíngue e bicultural, na qual o surdo é visto e reconhecido. Apesar de todos os obstáculos e retrocessos ao longo da história, é perceptível a melhora significativa no lugar que o surdo ocupa como aprendiz nas duas últimas décadas (FRONZA; KARNOPP; TAMMENGA-HELMANTEL, 2019).

Quadros (1997, p. 30) apresenta duas maneiras básicas em que o bilinguismo pode ocorrer neste contexto: “uma delas envolve o ensino da segunda língua quase de forma concomitante à aquisição da primeira língua e a outra caracteriza-se pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua”. Na primeira, ambas as línguas, L1 e L2, são trabalhadas concomitantemente, a L1 é adquirida ao mesmo tempo em que a LP é desenvolvida como L2. Na segunda, somente após da aquisição da LS é que a L2 é desenvolvida e pode ser realizada na modalidade escrita, na leitura e/ou na oralização.

Como Oliveira (2018) aponta, a trajetória e luta pela LS mostra as diferentes percepções acerca desta língua no decorrer do tempo. Somente na proposta Bilíngue,

a Libras é enfim entendida como Língua própria e de direito da comunidade surda. Neste modelo, a exposição da criança surda à LS deve ocorrer o mais cedo possível, antes da inserção na escola, pois é a língua que possibilitará o desenvolvimento pleno da competência linguística desta criança (LACERDA, 1998, FRONZA, KARNOPP, TAMMENGA-HELMANTEL, 2019).

Ao aprender a LP como L2, torna-se um sujeito bilíngue, porém, nesses casos, considera-se um bilinguismo sucessivo, não igual a crianças filhas de pais bilíngues que adquirem suas línguas orais desenvolvendo um bilinguismo contemporâneo, por exemplo. Neste contexto surdo, a aprendizagem de línguas envolve canais de comunicação diferentes: o canal visuogestual e o oral-auditivo (LACERDA, 1998).

Além disso, a realidade dos surdos brasileiros deve ser considerada não só bilíngue, como também bicultural ou até multicultural. Quadros (1997, p. 28) afirma que

Deve-se atentar, também, para as culturas nas quais a criança está inserida. A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda.

Ao encontro de Quadros (1997), Fronza e Muck (2012) apontam que o Bilinguismo permite ao surdo acesso à sociedade e cultura ouvinte, mas também possibilita o reconhecimento do indivíduo surdo como parte de uma comunidade e cultura surda. Retomando Kraemer (2012), é na escola bilíngue que propõe uma educação bilíngue que as interações surdo-surdo ocorrem, isso contribui para a formação identitária do sujeito surdo. Fronza, Karnoppe Tammenga-Helmantel (2019) defendem que as escolas bilíngues abrangem por completo as necessidades educacionais dos aprendizes surdos promovendo um desenvolvimento social, psicológico e linguístico. A ênfase dessas escolas está no ensino e acesso à Libras e à LP proporcionando a interação através da língua própria dos surdos, a língua de sinais, e por meio dela, a construção de significados.

Fronza e Muck (2012) e Quadros (1997) apontam a dificuldade de inserção precoce na comunidade surda por crianças filhas de pais ouvintes, pois não têm contato com a LS nem outros surdos. Assim, essas crianças chegam às escolas especiais bilíngues sem o domínio de uma língua e sem a percepção identitária de

sujeito surdo. Para Fronza e Muck (2012, p. 50), nesses casos, o ideal seria “[...] implementações para o acesso à Libras antes do ingresso na escola, ou, no mínimo, garantir tal acesso desde a educação infantil”.

Segundo Quadros (1997), este contato precoce com a LS, com outros sujeitos surdos e com a comunidade surdas são vantagens da proposta bilíngue. A criança surda, quando incluída neste contexto, é recebida “por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade” (QUADROS, 1997, p. 30).

Para Fronza e Muck (2012, p. 51),

Também é essencial, além do reconhecimento da Libras como uma língua natural e da sua aquisição como L1, o acesso a esse sistema linguístico por todas as pessoas, pelos familiares das crianças surdas e aos profissionais envolvidos com a educação, os quais, além de empregar a língua própria da comunidade surda, devem conhecer a sua cultura.

Entretanto, esta percepção de aceitação e reconhecimento pelas famílias, principalmente, ainda é complexo. Como Oliveira (2018) e Santana (2007) apontam, muitas famílias acreditam que cabe somente à escola ensinar a LS e ao sujeito surdo dominar esta língua. Outras consideram a surdez algo temporário e se limitam a aprender alguns sinais até que a criança surda aprenda a oralizar ou a se comunicar de forma mais eficiente através da fala.

Nesse contexto, o engajamento familiar seria de fundamental importância para a construção do sujeito surdo. Entretanto, a falta de conhecimento e instrução adequada de pais ouvintes prejudica diretamente o desenvolvimento linguístico e social de crianças surdas (OLIVEIRA, 2018). Vygotsky (1993, p. 68) já dizia em relação aos estudos em sua época: “nós notamos apenas os defeitos que são minúsculos em comparação ao colossal de áreas ricas que os deficientes possuem”. Atualmente, ainda percebemos esse foco na deficiência do sujeito surdos dada por familiares e pela comunidade ouvinte, ao invés de suas potencialidades quanto pessoa diferente e capaz de alcançar os mesmos objetivos de uma criança ouvinte fazendo isso por meios e caminhos distintos (VYGOSTSKY, 1993).

Pensando nos meios e caminhos distintos pelo qual a criança surda se desenvolve, na subseção a seguir, o foco está no ensino e contato de línguas de sujeitos surdos.

## 2.2.2 O ensino-aprendizagem de primeira e segunda língua de surdos brasileiros

Como Oliveira (2018) aponta, grande parte dos surdos brasileiros tem pais ouvintes e, na maioria dos ambientes familiares, há a criação de sinais caseiros elaborados pela própria família para que consigam se comunicar de alguma forma (LACERDA, 1998; QUADROS, 1997).

Considerando as discussões acerca da surdez, do sujeito surdo e a proposta Bilíngue feitas anteriormente, parto do princípio de que a Libras deve ser a Primeira Língua (L1) do sujeito surdo, e a Língua Portuguesa (LP), a Segunda Língua (L2). Mas, e nos casos em que a Libras não está desde cedo com as crianças surdas?

Retomando alguns aspectos sobre a surdez já tratados, é no diagnóstico clínico que a maioria dos pais ouvintes de surdos são apresentados aos métodos oralistas de tratamento à surdez. A esperança desses pais é de que, com o tempo e muita prática, a criança surda desenvolverá a língua falada assim como eles, mas “[...] o processo de aquisição da língua falada pelo surdo jamais ocorre da mesma forma que acontece com a criança que ouve, porque esse processo exige um trabalho sistemático e formal” (QUADROS, 1997, p. 22). Vygotsky (1925) também afirmava que nunca seria possível ouvir um discurso oral natural e real de uma criança surda.

Para que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento de uma criança surda ocorra, é necessário um ambiente próprio dentro ou fora da escola. No contato com outros surdos e a LS em um contexto bilíngue, a criança surda adquire a Libras de forma natural, espontânea. Contudo, para se tornar um sujeito bilíngue bicultural, este espaço próprio é de extrema importância. Somente dessa forma “[...] tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa” (QUADROS, 1997, p. 30).

O desenvolvimento linguístico de uma criança ocorre desde seus primeiros anos, quando ela aprende a língua que lhe cerca. Pensando em uma criança surda que não é estimulada linguisticamente e socialmente na língua adequada, sua forma de comunicação será severamente prejudicada. Cardoso e Nantes (2010, p. 78) apontam “[...] que todo indivíduo necessita adquirir a linguagem e, se isso lhe for negado, as consequências negativas, em médio e em longo prazo, poderão ser irreversíveis.”.

Ao considerar a dificuldade de ensino e aprendizagem de uma primeira língua de sinais de sujeitos surdos por serem filhos de pais ouvintes, Vieira (2010, p. 8) afirma que

[...] o meio social e o momento histórico é que determinam a língua e ela, por sua vez, a consciência do indivíduo e não sua formação biológica de modo estrito. Verifica-se, portanto, que a dificuldade na formação plena do surdo não é sua surdez, e seus problemas biológicos, mas o meio social em que se encontra inserido, o qual impede a apropriação de sua língua materna e de sua cultura.

Uma criança surda, assim como a ouvinte, pode adquirir sua primeira língua, neste caso a língua de sinais, de forma espontânea, natural, através do contexto sociocultural e de interações humanas com outras pessoas surdas que a cercam. Segundo Fernandes (2012), o desenvolvimento da primeira língua de surdos e ouvintes é semelhante até os 6 meses de idade. Pimenta (2015, p. 96, por sua vez, afirma que:

A aprendizagem de uma língua está relacionada com o desenvolvimento social do sujeito, pois este recebe influência e influencia o ambiente em que está inserido. Este ambiente também precisa ser rico em estímulos, a fim de que o sujeito surdo possa fazer inferências e generalizações a partir do que vê.

A principal diferença do desenvolvimento de linguagem visuogestual de crianças surdas filhas de ouvintes e de surdos se em razão do ambiente familiar em que a criança está inserida. Conforme Fernandes (2012, p. 89),

As crianças Surdas, filhas de pais Surdos, devido ao ambiente linguístico adequado, em que circula uma língua que não oferece barreiras ao seu aprendizado e à sua interação, adquirem de forma espontânea a língua de sinais, de modo semelhante ao que acontece entre crianças ouvintes e a linguagem oral falada em sua família.

Conforme Quadros (1997, p. 70), somente as crianças surdas, filhas de pais surdos apresentam “[...] o *input* linguístico adequado.”. Este grupo representa apenas 5% a 10% das crianças surdas. Salles *et al.* (2004, p. 46) reafirmam a importância do contato surdo-surdo “[...] para que haja um *input* linguístico favorável à aquisição da língua, possibilitado por um ambiente de imersão em língua de sinais.”.

Considerando diversos estudos desenvolvidos na área, Quadros (1997) apresentou quatro estágios de aquisição de linguagem visuogestual em crianças surdas: o período pré-linguístico, o estágio de um sinal, o estágio das primeiras



combinações e o estágio de múltiplas combinações. O primeiro se caracteriza pela produção de ruídos, choro e gritos, que se transformam em balbucios tanto em bebês ouvintes quanto em bebês surdos. Quadros (1997, p. 70) ainda identifica “[...] duas formas de balbucio manual: o balbucio silábico e a gesticulação” neste estágio. O balbucio silábico mostra uma organização interna de combinações que se enquadram no sistema fonético das LS; o segundo não apresenta combinações das LS, pois, em alguns meses, bebê escolhe a modalidade do seu balbucio (oral ou sinalizada).

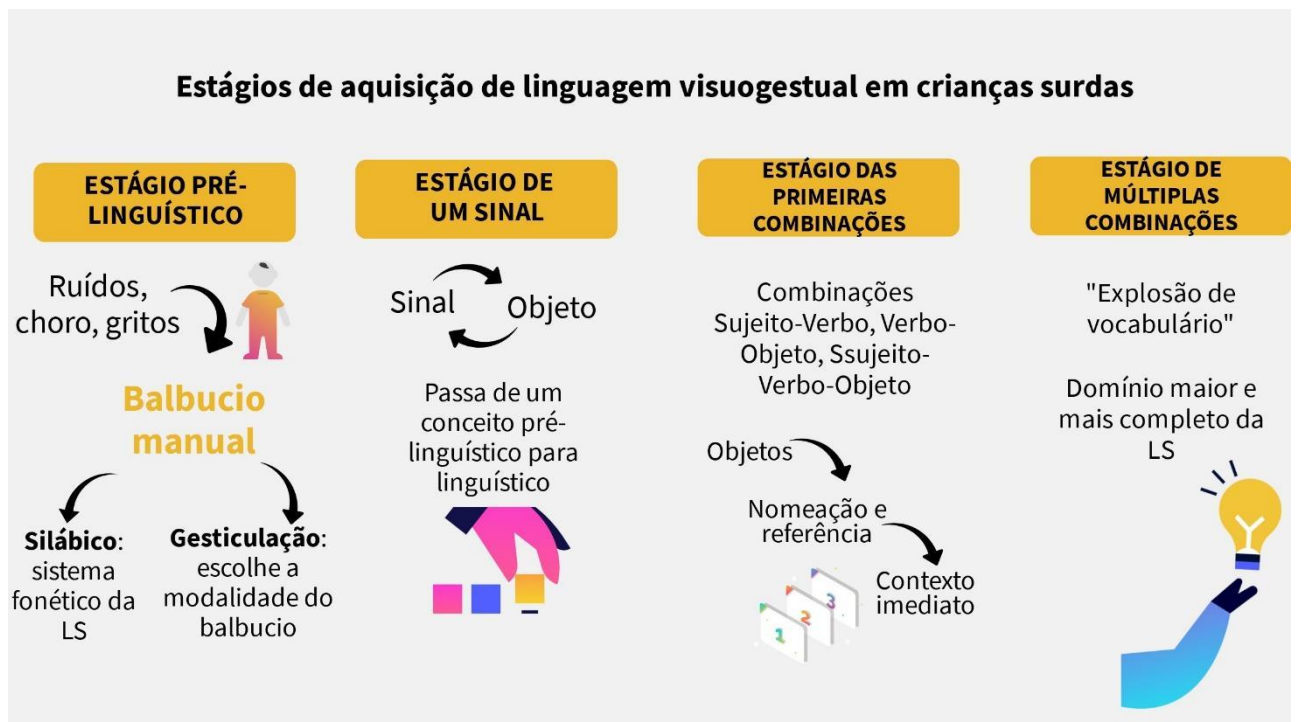
Dando sequência aos estágios apresentados, o estágio de um sinal inicia aos 12 meses do bebê e continua até os 2 anos. Nesta fase, a criança surda une o sinal ao objeto e, assim como a ouvinte, terá algumas dificuldades iniciais na sua primeira língua. Fernandes (2012, p. 91) afirma que “[...] erros nos parâmetros de articulação de mão ou no ponto de articulação do sinal [...]” ocorrem. Mais uma característica do estágio do sinal é o ato de apontar. Fernandes (2012) afirma que ele, eventualmente, desaparece, pois há uma reorganização feita pela criança: ela passa de um conceito pré-linguístico para um linguístico.

A partir dos 2 anos de idade, começam a surgir algumas combinações de sinais, o terceiro estágio apresentado por Quadros (1997). Essas combinações podem ser entre sujeito-verbo (SV), verbo-objeto (VO) ou sujeito-verbo-objeto (SVO). Fernandes (2012, p. 92) indica que “[...] nesse estágio as crianças começam a usar o sistema pronominal, porém de forma inconsistente, apresentando erros como as crianças ouvintes [...]. Outra característica desta fase é a nomeação e referência dos objetos em situações de contexto imediato”.

Entre os 2 anos e meio e os 3 anos de idade, conforme Quadros (1997, p. 74), tem-se o quarto estágio, a que chama de “explosão do vocabulário”. Conforme a descrição de Fernandes (2012, p. 92), “[...] as crianças começam a usar formas próprias para diferenciar nomes e verbos, utilizando o sistema pronominal com propriedade.”. Em seguida, aos 4 anos de idade, a criança ainda tem problemas de concordância verbal, e, por volta dos 6 anos, começa a ter um domínio maior e mais completo da LS, conseguindo elaborar frases mais complexas.

Uma representação desses estágios apresentados por Quadros (1997) é exposta na Figura 6 a seguir.

Figura 6 - Estágios de aquisição de linguagem visuogestual segundo Quadros (1997)



Fonte: Elaborada pela autora.

O processo de aquisição de linguagem visuogestual de uma criança surda representada na Figura 6 e apresentada por Quadros (1997) deve ocorrer por meio da exposição à língua de sinais desde os primeiros meses de vida. Assim, com poucos meses de idade o bebê surdo já faz uma escolha de modalidade do seu balbucio como já exposto no estágio pré-linguístico. A partir disso, desenvolve a linguagem em diferentes estágios até alcançar um domínio maior e mais completo da língua de sinais em questão, neste caso, a Libras.

Carvalho e Santos (2016) reafirmam a necessidade de aquisição da Libras como L1 de surdos para sua participação ativa na sociedade.

Ter a Libras como primeira língua [...] permite a estas crianças o acesso a outras línguas existentes no Brasil e no mundo, a diferentes culturas, sociedades, ficções e, o principal, favorece o desenvolvimento de sua própria vida, contando com suas próprias escolhas, cenário que o uso da língua oral não poderia lhe proporcionar (CARVALHO; SANTOS, 2016, p. 201).

Em adição a isso, Oliveira (2018, p. 31) pontua que

É essencial que os pais ouvintes de crianças surdas se conscientizem do processo de aquisição de linguagem e da língua própria do sujeito surdo, a

LS, e contribuam para a formação de um cidadão autoconfiante, independente e atuante na sociedade.

Nesta linha de raciocínio, percebe-se a importância da aquisição da Libras como L1 dos surdos brasileiros, e considerando a realidade bilíngue desta comunidade, a Língua Portuguesa deve ser desenvolvida como sua L2, pois, segundo Silva (2008, p. 33), “No caso da educação de surdos, a língua de sinais é o meio de acessar as informações dos conteúdos da educação e da vida e a língua portuguesa é um meio de acessar a leitura e a escrita do que é escrito nessa língua”.

Fernandes (2012, p. 11) compara esse processo de ensino e aprendizagem ao ensino de uma Língua Estrangeira, por exemplo, pois “[...] exigira ambiente artificial e sistematização por meio de métodos próprios de ensino.”. E assim como outras disciplinas curriculares devem ser ministradas, a LP exige “[...] a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo.” (SALLES *et al.*, 2004, p. 47).

Conforme exposto e discutido anteriormente, o ensino de surdos e mais especificamente de línguas tem sido inadequado. Conforme Quadros (1997, p. 111), esse ensino

foi baseado no processo de alfabetização de crianças ouvintes. Os resultados desse tipo de ensino, indiscutivelmente, são considerados um fracasso: constata-se que a criança surda não atinge o domínio da língua portuguesa, a língua “ensinada” oralmente e graficamente durante todo o período em que a criança fica dentro da escola (por volta de 10 a 15 anos, ou mais).

Diversas pesquisas e propostas referentes ao ensino e aprendizagem da LP vêm sendo realizadas visando encontrar e desenvolver novas metodologias de ensino de LP para a comunidade surda. Para Quadros (1997, p. 83), existem “[...] basicamente três formas de aquisição de L2: (a) a aquisição simultânea da L1 e da L2; (b) a aquisição espontânea da L2 não simultânea e (c) a aprendizagem da L2 de forma sistemática.”.

Considerando as especificidades surdas, as duas primeiras formas são improváveis de acontecer com sujeitos surdos, exceto quando a aquisição envolva duas LS diferentes, como a Libras e a ASL (*American Sign Language*), por exemplo (QUADROS, 1997). A aprendizagem da L2 de forma sistemática é a que ocorre com a comunidade surda, pois sua exposição à língua é diferente, ou seja, ocorre em um

ambiente não natural, visto que a apropriação da língua não ocorre através da exposição ou contato com falantes de uma língua oral.

Considerando o ensino-aprendizagem de LP, língua oral-auditiva, como L2 de forma sistemática, Vygotsky (1991) percebia a prática da escrita em ambiente escolar regular como aspecto fundamental para o desenvolvimento cultural da criança. A escrita, na visão do autor, era ensinada sob uma visão mecânica, com a finalidade de desenhar letras e construir palavras com elas. Nessa mesma linha de raciocínio, Vygotsky (1991, p. 70) relaciona tal sistema mecânico, sistemático ao ensino de línguas orais para surdos quando destaca que

A atenção tem se concentrado inteiramente na produção de letras em particular, e na sua articulação distinta. Nesse caso, os professores de surdos-mudos não distinguem, por trás dessas técnicas de pronúncia, a linguagem falada, e o resultado é a produção de uma fala morta.<sup>4</sup>

A perspectiva Vygotskiana (1991, p. 70), no que se refere ao ensino da “língua falada” para surdos, pode ser relacionada ao ensino da LP como L2, prática que enfatizava a oralização até os anos 80. Vygotsky vai ao encontro de Lacerda (1998), Quadros (1997), Fernandes (2003; 2012) e Santana (2007), ao entenderem o ensino da oralização da LP como não significativo, pois o desenvolvimento de uma língua oral-auditiva não tem sentido para o sujeito surdo. A visão de Vygotsky pode ser relacionada à perspectiva de Fernandes (2012, p. 111-112) que parte para o aspecto visual da percepção de língua dos surdos:

A impossibilidade de fazer a relação entre a oralidade e escrita, processo comum entre as crianças ouvintes quando chegam à escola, faz com que o português se transforme, para os Surdos, naquilo que pode ser visto. Ou seja, todo o processo de apropriação da língua portuguesa pelos Surdos estará pautado em experiências visuais com a língua, que seriam prioritariamente centradas na leitura.

Nesse sentido, percebe-se que o ensino de outra língua, sendo essa oral-auditiva ou visuogestual, envolve diferentes dimensões da L1 de um indivíduo, pois exige uma diferente organização e sistematização para que o aprendizado ocorra. Este processo exige uma análise docente relacionada aos métodos ou abordagens de ensino praticadas, pois precisam estar de acordo com a realidade encontrada em

---

<sup>4</sup> Atualmente o termo “surdos-mudos” não é mais considerado adequado, pois não condiz com as características fisiológicas dos sujeitos surdos. Ser surdo não significa ser mudo já que o aparelho fonador do surdo é exatamente igual aos dos ouvintes.

sala de aula. Mais especificamente, no caso do ensino de LP como L2 para surdos, Fernandes (2012, p. 112) relata que

[...] as maiores dificuldades de incursão no mundo da leitura e da escrita pelos Surdos têm origem metodológica, posto que as práticas escolares, voltadas a crianças que ouvem e falam, priorizam a relação entre oralidade e escrita nesse processo.

Pensando na prática docente, Cardoso e Nantes (2010, p. 80) apresentam algumas abordagens para o ensino de uma segunda língua: “[...] o método da gramática e tradução, o método direto, o método da leitura, o método audiolingual, o método natural e o método ou abordagem comunicativa.”. Na área da educação de surdos, a abordagem comunicativa tem sido vista como a mais eficiente para o ensino de LP no contexto da surdez, ou seja, por meio do uso da LS pelos surdos ocorre a interação em sala de aula.

Esse método ou abordagem é caracterizado por desenvolver atividades que enfatizam o sentido, trabalhando de forma contextualizada, interpretando e (re)significando. Dessa forma, o aluno é capaz de interpretar o sentido da língua portuguesa em sua modalidade escrita. Pensando assim, percebe-se que as necessidades e interesses do aluno são priorizados, uma vez que conseguem usar a língua-alvo em questão como forma de comunicação e expressão.

Quadros (1997) aponta diversas condições para o ensino da LP para surdos ser bem-sucedido: a aquisição e proficiência da L1 dos alunos (claramente, a LS), seu desenvolvimento cognitivo influenciado pelo contexto sociocultural, o contato com a L2 (no caso, a LP), a idade dos alunos, a comunidade da qual fazem parte (ouvinte, surda, ambas) e a língua de instrução da escola.

Todos esses fatores devem ser ponderados na prática pedagógica docente da L2, porém alguns elementos internos também afrontam o aprendizado. Para Silva (2008, p. 43), este processo está mais conectado “[...] a elementos subjetivos, à motivação, às oportunidades de interação, aos aspectos da personalidade, à ansiedade e à atitude do indivíduo em relação à língua”.

Com isso em mente, a formação do professor de surdos bilíngues ainda é um tema de muita discussão e problematização, pois, mesmo após décadas, séculos sendo obrigada a se apropriar de uma língua oral-auditiva de forma inadequada, a comunidade surda ainda sofre com as sequelas dessa prática. Quanto ao papel do docente, mais especificamente o professor de L2, Quadros (1997, p. 115) sugere “[...]”

que o professor faça o levantamento das tendências e das preferências dos alunos. [...] conhecer os estilos e estratégias de cada aluno certamente repercutirá na qualidade da intervenção do professor no processo de ensino de L2.”.

Como apresentado e discutido nas subseções anteriores, as relações surdo-surdo são fundamentais para o ensino. A formação devida dos profissionais da educação bilíngue também o é, pois só assim o processo de ensino respeitará as especificidades surdas.

### **2.3 O Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para surdos e a Perspectiva Sociocultural**

Enquanto o processo de aquisição e aprendizagem de línguas por ouvintes era pesquisado e debatido seguindo diversos fundamentos teóricos, o processo de aquisição e aprendizagem por aprendizes surdos não era um objeto de estudo comum entre os linguistas. Mesmo após alguns estudos da Universidade de Gallaudet e o primeiro estudo linguístico publicado na década de 60, os métodos de ensino de línguas para os surdos continuaram desprivilegiando-os. Com o Método Oral/Oralismo, com a Comunicação Total e o Bimodalismo, a aquisição da primeira língua (L1) e de segunda língua (L2) pelos surdos era incerta.

Na década de 90, a Educação de Surdos ganhou mais visibilidade após os direitos do ensino inclusivo serem oficializados. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida, a luta pelos direitos dos surdos ganhou poder, e o Bilinguismo ganhou força no mundo inteiro. Com a abordagem bilíngue, a Libras, língua natural dos surdos, começou a ser priorizada e usada como língua de instrução, e a língua oral-auditiva em sua modalidade escrita se tornou língua de registro e apoio ao acesso à informação.

Pensando na realidade em que os surdos brasileiros vivem atualmente, é esperado que aprendam também uma Língua Estrangeira (LE) a partir do quinto ano do Ensino Fundamental. Contudo, a falta de suporte pedagógico e pesquisas específicas na área do ensino e aprendizagem de LE neste contexto criam barreiras durante este processo (SOUSA, 2008; OLIVEIRA, 2018).

Nesta seção, irei discorrer sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI) como Língua Estrangeira (LE) para surdos, buscando refletir sobre o contexto em que esta pesquisa está inserida, com base em perspectiva teórica que comporte as

diferentes realidades apresentadas até aqui: a Teoria Sociocultural, pois, ao discorrer sobre a educação de surdos (e outras pessoas com deficiências), Vygotsky (1993, p. 51) já afirmava que é “a fundação social que determina nossa educação social”. Sendo assim, é o ambiente social e educacional no qual a criança surda está inserida e ao qual tem acesso que determinam sua formação como agente que se modifica e modifica o mundo. O ensino de uma LE pode ser entendido como potencializador desse papel do sujeito no mundo.

O ensino-aprendizagem da língua inglesa por alunos surdos é uma temática pouco estudada tanto em contexto nacional quanto internacional. Kupske (2018) apresenta uma discussão e reflexão sobre o ensino de língua inglesa para estudantes surdos na educação básica, abordando aspectos de motivação, transferência linguística e de interpretação no processo de ensino desta terceira língua. Com o levantamento bibliográfico de Kupske (2018), foi possível confirmar a percepção de muitos professores na área de que o ensino de língua inglesa como terceira língua é mais complexo para alunos surdos e que depende do sistema da Libras e da língua portuguesa. Kupske (2018, p. 110) afirma assim que há uma “lacuna teórica” nesta área de pesquisa.

O ensino-aprendizado de língua inglesa de alunos surdos brasileiros é enfatizado nas pesquisas de Silva (2005), Sousa (2008; 2015), Silva (2013). Nenhum desses estudos considera o ensino de uma língua de sinais de um país onde o inglês é considerado a língua oficial, como a *American Sign Language* (ASL), por exemplo, língua de modalidade visuogestual dos Estados Unidos. Contudo, podem contribuir para a compreensão de algumas práticas linguísticas durante a realização deste estudo.

Em Oliveira (2018), enfatizo a metodologia de projetos, na qual obtive resultados otimistas considerando aspectos de interação, motivação, autonomia e aprendizado da língua inglesa em algumas atividades realizadas nos projetos de diferentes grupos. Entretanto, não me aprofundei nas escolhas linguísticas dos aprendizes durante a realização das atividades analisadas. Neste estudo, tenho a oportunidade de perceber o trabalho com projetos por uma outra perspectiva, uma perspectiva linguística. Partindo disso, nesta pesquisa, o termo Língua Estrangeira (LE) é adotado, pois, seguindo as definições de Leffa e Irala (2014, p. 31), “Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira [...]”.

Como na aquisição de L2, fatores internos e externos influenciam o aprendizado de uma LE (SOUSA, 2008) e, sendo essa a Terceira Língua (L3) dos surdos em questão, suas duas primeiras línguas, LS e LP também influenciam no aprendizado da L3. Na tentativa de relacionar a LE com a(s) língua(s) que já conhecem, os aprendizes recorrem a sua L1 ou L2 como apoio na aquisição de uma L3. Normalmente a língua acessada mais facilmente é a que usam com mais frequência. No entanto, Sousa (2008) aponta que aprendizes surdos normalmente recorrem a sua L2, a LP, pois é de modalidade oral-auditiva e escrita como é a LI.

Apesar desta área apresentar um crescimento de pesquisas, ainda não há uma definição ou linha teórica a seguir quando se fala de ensino de LE para surdos. Partindo desse pressuposto, para compreender como o desenvolvimento do ensino e do aprendizado de LI como LE se dá considerando as especificidades surdas, destaco a perspectiva Sociocultural que merece atenção no contexto da educação de surdos e sua relação com as línguas com quais interagem.

### 2.3.1 Ponderações sobre a Teoria Sociocultural

A Teoria Sociocultural (TSC), proposta por Lev Semenovitch Vygotsky<sup>5</sup>, investiga como o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre por meio da interação social e contexto histórico-cultural em que está inserido (REGO, 1995). Vygotsky dedicou-se à pesquisa e

análise de diversos temas relacionados a seu problema central, dentre eles [...] as diferenças entre o psiquismo animal e humano, a gênese social das funções psicológicas superiores, as relações entre pensamento e linguagem, a questão da mediação simbólica, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem e os processos de aprendizagem que ocorrem no contexto escolar e extra-escolar, o problema das deficiências física e mental, o papel das diferentes culturas no desenvolvimento das funções psíquicas, a questão do brinquedo, a evolução da escrita na criança e a psicologia da arte (REGO, 1995, p. 37).

Considerando o delineamento da temática deste estudo, serão apresentados e discutidos alguns princípios da TSC em relação aos processos de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa (LI) de alunos surdos partindo do conceito central de que a mente humana é mediada (LANTOLF, 2000). Assim, a TSC de Vygotsky dá

---

<sup>5</sup> O sobrenome Vygotsky é grafado também como Vigotski, Vigostky, Vygotskii ou Vigotskii em algumas obras. Neste trabalho, a grafia Vygotsky será mantida, exceto nos casos de citação direta em que se manterá o registro dos autores.



ênfase para as relações entre os aspectos psicológicos do indivíduo e os artefatos produzidos cultural e socialmente que o transformam (VYGOTSKY, 1991; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2015; TANZI NETO, 2018).

O conceito de mediação neste sentido pode ser compreendido como a intervenção de alguém, um familiar, um professor, um colega, por exemplo, ou de alguma ferramenta ou artefato simbólico, “em uma relação que o homem tem com o objeto, com os outros seres humanos e consigo mesmo [...]” (FIGUEIREDO, 2019, p. 37). Segundo Rego (1995, p. 50), “[...] é o que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens”. Através desse processo as funções superiores humanas (atenção, memória, sensação, percepção, imaginação, pensamento e linguagem) se desenvolvem.

Tanzi Neto (2018, p. 32) afirma que a diferença entre os conceitos de ferramenta e signo, ou artefato simbólico,

[...] está na função de mediação que cada um exerce: ferramenta parte do conceito de Marx de ferramentas de trabalho, das quais o homem faz usos para agir sobre os objetos e assim cumprir com os seus objetivos pessoais; já o signo está pautado no fato de o homem conseguir afetar seu comportamento ou dos outros por meio de signos.

Segundo Vygotsky (1991, p. 40), a função dos instrumentos ou ferramentas mediadoras “[...] é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos”, ou seja, possuem papel regulador das ações humanas sobre os objetos e provocador de mudanças externas, pois possibilitam a transformação do mundo (REGO, 1995). O homem transforma o mundo ao mesmo tempo que se transforma. Dessa forma, entende-se “que o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação deste contexto” (REGO, 1995, p. 49).

Vygotsky (1991, p. 40), ao referir-se aos artefatos simbólicos, afirma que estes não modificam “[...] em nada objeto da operação psicológica. [o signo ou artefato simbólico] Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente”. Os artefatos simbólicos possuem papel regulador das ações sobre o psiquismo das pessoas, das atividades psíquicas internas ao indivíduo (REGO, 1995; TANZI NETO, 2018).

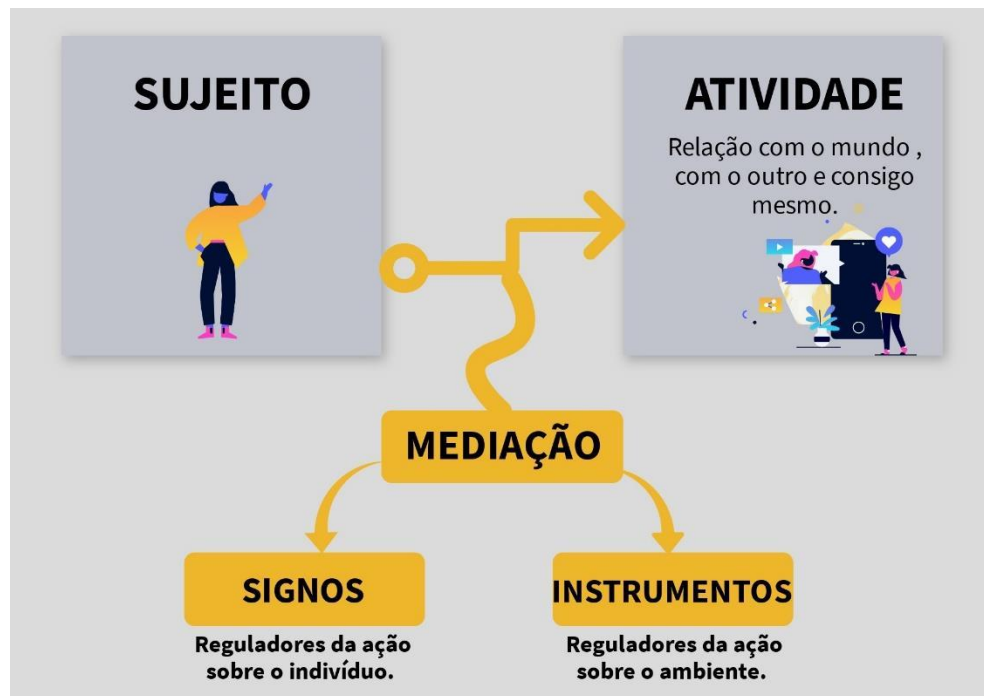
Ao ponderar o conceito de artefato simbólico, é possível considerar o simples ato de lembrar de um compromisso, relatar um problema, tomar uma decisão ou fazer

o uso de símbolos linguísticos como meios que dirigem ou regulem a atividade interna do indivíduo. Os símbolos linguísticos, neste contexto de pesquisa, por exemplo, são as línguas, tanto na modalidade escrita - Língua Portuguesa (LP) e a Língua Inglesa (LI), como na visuogestual - Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a *American Sign Language* (ASL). Vygostky (1991, p. 29) ressalta que o artefato simbólico tem uma “característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente).”.

Entretanto, “[...] ao realizar uma tarefa, as pessoas agem de forma diferente, dependendo das motivações e dos objetivos de cada uma delas.” (FIGUEIREDO, 2019, p. 20). Alunos de uma mesma turma envolvidos em uma mesma tarefa fazem escolhas diferentes para desempenhá-la. Cada indivíduo tem a possibilidade de considerar como irá agir sobre o que é proposto, ou seja, tem o poder de escolher o meio para mediar suas ações.

Na ilustração da Figura 7 é possível perceber o processo de mediação na atividade do sujeito com o mundo, com o outro ou consigo mesmo.

Figura 7 - Mediação na atividade do sujeito



Fonte: Elaborada pela autora.

O sujeito não age na atividade em relação ao mundo, a outra pessoa ou consigo mesmo, diretamente. Para que essa interação ocorra, signos ou instrumentos são selecionados para funcionarem como mediadores. Ao se relacionar internamente, ou

seja, com o seu próprio psíquico, um signo ou signos como, por exemplo, uma língua, medeiam essa interação e atuam como reguladores sobre o próprio indivíduo. Nas interações com o mundo ou com o outro, são os instrumentos que medeiam e regulam a ação do sujeito sobre o ambiente.

Partindo dessa linha de raciocínio, percebe-se que sujeito não age diretamente no mundo, mas sim por meio de artefatos materiais criados por ele mesmo “[...] para controlar e mudar o contexto em que vivem [...]” e artefatos simbólicos que “[...] servem para controlar e desenvolver suas capacidades psíquicas” (FIGUEIREDO, 2019, p. 38).

Tais artefatos são essenciais para o desenvolvimento humano e “As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social” (Rego, 1995, p. 58). Sendo assim, o desenvolvimento do sujeito é imprevisível, não linear, e está diretamente relacionado ao contexto sociocultural em que está inserido. Rego (1995) ainda ressalta que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza a partir de tais interações mediadas em determinado grupo cultural.

Desse modo, a mediação, no processo de ensino e aprendizagem de LI para surdos, por exemplo, pode ter a forma de recursos materiais como o livro didático, o caderno, um cartaz, algum recurso tecnológico, ou interações com os colegas, orientações do professor na língua de instrução do contexto bilíngue, a Libras, e outras línguas de modalidade visuogestual e escrita presentes neste cenário.

Rego (1995, p. 42) afirma que “a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana”. Para Lantolf e Thorne (2006), a língua pode ser considerada o artefato simbólico mais profundo e poderoso que o ser humano possui, pois é mediadora de suas conexões com o mundo, com outros indivíduos e consigo mesmo.

Lantolf (2011, p. 25) destaca que “O poder da língua reside não no seu valor de uso, mas sim na sua capacidade de fazer sentido”, ou seja, é um artefato simbólico que se potencializa a partir do uso nas interações mediadas. A Língua, de acordo com Lantolf e Thorne (2006), inspira os seres humanos a se libertarem das circunstâncias do contexto em que estão inseridos, permite falar e pensar em grupos e eventos sociais reais e subjetivos.

Pensando na linguagem e na língua como signos mediadores poderosos, vale ressaltar que para Vygotsky (1991, p. 56) “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Nesse sentido, a TSC discute a distinção entre conceitos cotidianos e conceitos científicos traçada por Vygotsky (1991). Nas palavras de Rego (1995, p. 76), “[...] os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalização contidos nas palavras e determinado por um processo histórico cultural [...]”.

Segundo Figueiredo (2019, p. 41), “Os cotidianos ou espontâneos dizem respeito aos conceitos resultantes de experiências que o indivíduo tem em seu dia a dia, sem receber instrução sistematizada”. Partem da observação, manipulação e vivência direta do sujeito (REGO, 1995), e são apropriados indiretamente durante a socialização (LANTOLF, 2011).

Como participante de uma determinada comunidade sociocultural, o sujeito, desde a infância, constrói um conjunto de conhecimentos e “[...] opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepção de mundo etc.) a que tem acesso” (REGO, 1995, p. 76). Esses conhecimentos são considerados conceitos espontâneos. Para Vygotsky, a linguagem desenvolvida pelas crianças previamente à instrução escolar, por exemplo, é um conhecimento espontâneo (LANTOLF, 2011; VYGOTSKY, 1991).

Para explicar o papel da escola no desenvolvimento do sujeito, Vygotsky (1991) faz uso dos conceitos científicos, que dizem respeito aos conceitos ensinados ao indivíduo por meio de instrução no ambiente escolar, ou seja, são sistemáticos (FIGUEIREDO, 2019). São internalizados por meio de artefatos materiais e simbólicos mediados por um agente externo (LANTOLF, 2011).

Segundo Rego (1995, p. 79),

a escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta, [...] possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, [...] permite ainda que as crianças se conscientizem dos seus próprios processos mentais.

Portanto, ambos os conceitos fazem parte do processo de desenvolvimento dos conceitos do indivíduo. Para Vygotsky (1991), os conceitos cotidianos influenciam os

científicos e vice-versa. A Figura 8, ilustra o que se entende por conceitos cotidianos e científicos, de acordo com a exposição feita acima.

Figura 8 - Conceitos cotidianos e científicos da teoria Vygotskiana



Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se a relevância da mediação como apontado anteriormente, pois é a partir da atuação mediada do sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo, ou seja, de suas experiências rotineiras, que os conceitos cotidianos surgem. Contudo, a instrução também merece destaque, pois, a partir dela, os conceitos científicos ensinados no contexto escolar podem contribuir para o desenvolvimento do indivíduo. É importante destacar que um influencia o outro durante esse processo de desenvolvimento. Para que o desenvolvimento da criança ocorra

[...] cognitiva e emocionalmente, principalmente nos estágios iniciais da infância, é necessário que ela participe de interações assimétricas, ou seja, de interações com adultos ou com crianças mais experientes que irão conduzi-las em suas ações por meio das mensagens a ela direcionadas (FIGUEIREDO, 2019, p. 41)

Conforme apresentado anteriormente, as funções superiores humanas são culturalmente mediadas por artefatos materiais ou simbólicos nas relações do sujeito com o mundo, com outros ou consigo mesmo. Os instrumentos ou signos são essenciais para o desenvolvimento humano, e, nas palavras de Rego (1995, p. 72),

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um que se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas [...].

Sendo assim, o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) abarca os conhecimentos da criança que já estão consolidados, as funções que já domina e realiza sem a assistência de um par mais experiente, ou seja, a criança possui certas habilidades para desempenhar algumas tarefas independentemente dos outros (VYGOTSKY, 1991; FIGUEIREDO, 2019). O Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) também se refere ao que a criança é capaz de realizar, porém, mediante a assistência de outro sujeito mais experiente (REGO, 1995). Certas tarefas não poderiam ser desempenhadas sem a ajuda de outra pessoa.

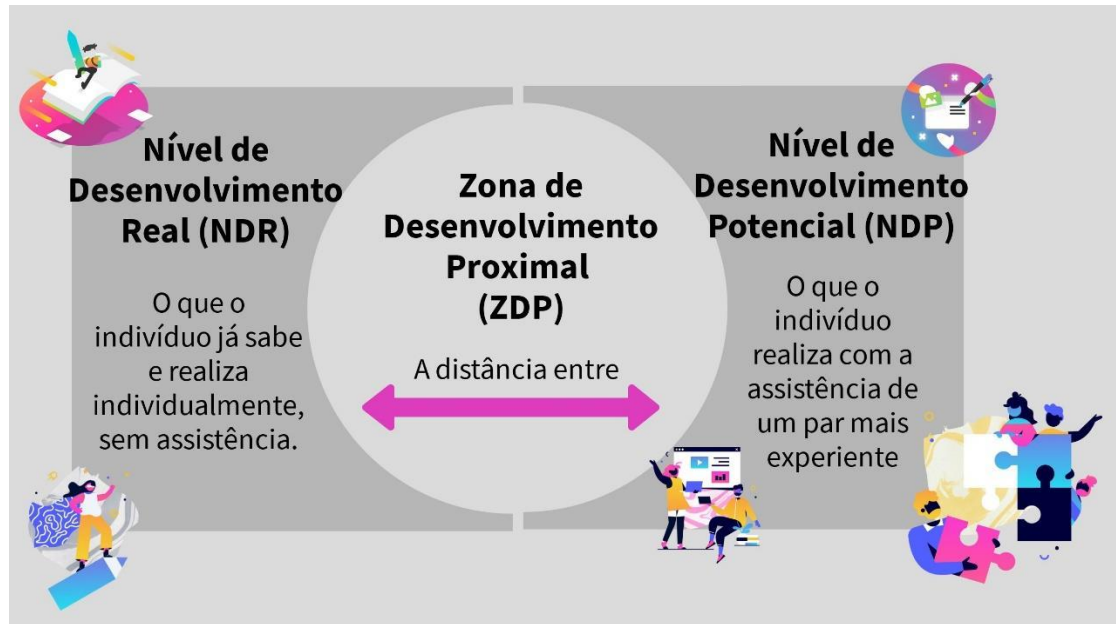
A distância subjetiva entre o que a criança é capaz de fazer de forma autônoma (NDR) e o que é capaz de realizar colaborativamente (NDP) caracteriza a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (1991, p. 58) define a ZDP como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Lantolf (2011) enfatiza que a ZDP não é um lugar físico, mas sim uma metáfora para observação e compreensão de como a internalização ocorre por meio da mediação. Swain, Kinnear e Steinman (2015) consideram a ZDP uma atividade. Dessa forma, a transformação ocorre durante a ZDP e não dentro dela. Essa visão condiz com a percepção processual de Vygotsky, pois segundo o autor, a ZDP nos permite “[...] delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.” (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Na ZDP, área de apoio para a internalização, as funções que não foram dominadas ainda estão em processo e na medida em que a interação com o outro ocorre. O indivíduo “[...] é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual” (REGO, 1995, p. 74). Na Figura 9, é possível relacionar os níveis de desenvolvimento e a ZDP mencionadas acima.

Figura 9 - Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: Elaborado pela autora

A partir desta figura, retomamos a definição de que o NDR é o que o indivíduo já sabe e realiza individualmente sem assistência, e o NDP é o que o indivíduo realiza com assistência de um par mais experiente. A distância metafórica entre esses dois níveis é o que se entende por ZDP, noção temporal entre o que o aprendiz já domina e o que conseguiria dominar com auxílio. O processo de internalização ocorre de forma mediada por pares mais experientes na ZDP, visando a potencializar as capacidades de realização de tarefas pelo sujeito de forma autônoma.

Segundo Lantolf (2011, p. 29, grifo do autor), "Na ZDP, mediadores fazem coisas *com* ao invés de *para* as crianças". Para o autor, é desta forma que a ZDP funciona: realizar o inexecutável sozinho por meio da mediação colaborativa (LANTOLF, 2010).

Ainda com relação à ZDP, Figueiredo (2019) afirma que, por meio da interação dialógica, pais, professores ou colegas mais experientes podem identificar onde o indivíduo está na sua ZDP. Em qualquer situação interacional, onde dois indivíduos se unem para realizar uma tarefa, é possível perceber a ZDP. Segundo Figueiredo (2019, p. 45),

[...] a ZDP possibilita a professores, pais e outras pessoas, por meio das respostas que a criança lhes dá, reconhecer as necessidades imediatas dessa criança e fornecer-lhe as informações necessárias para que ela possa ser bem sucedida na consecução de determinada tarefa.

Com isso em mente, para Lantolf (2000, pg. 17), se o foco for mantido no *ingrediente principal*, a mediação, é possível pensar sobre a ZDP de forma mais profunda e eficiente. Lantolf (2000, p. 17) ainda afirma que a ZDP também pode ser considerada como a “[...] construção colaborativa de oportunidades para os indivíduos desenvolverem suas habilidades mentais”.

Como dito anteriormente, a ZDP é uma área de apoio para a internalização, outro importante conceito na TSC (VYGOTSKY, 1991; FIGUEIREDO, 2019). Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento ocorre através das relações, das interações do sujeito com o mundo, com o outro ou consigo mesmo, e as transformações que se desencadeiam. Vygotsky (2001, pg. 40) define internalização como “[...] a reconstrução interna de uma operação externa”. Sendo assim, a internalização é entendida como um processo transformativo, “[...] um processo que ocorre simultaneamente na prática social e na mente do indivíduo” (FIGUEIREDO, 2019, p. 47). Lantolf (2011, p.17) afirma que todas as funções mentais superiores

[...] aparecem duas vezes na vida do indivíduo: primeiro no plano intermental no qual o processo é distribuído entre o individual, e outras pessoas e/ou artefatos culturais, e mais tarde no plano intramental no qual a capacidade é realizada pela ação individual via mediação psicológica.

Para Vygotsky (1991, p. 41), esse processo de internalização consiste, na verdade, em uma série de transformações: a) um procedimento que a princípio é representado no externo e, ao ser reconstruído, passa a ocorrer internamente; b) “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”, ou seja, do social para o individual; e c) a transformação do processo interpessoal para o intrapessoal é ocasionado por diferentes experiências ao longo do desenvolvimento, e, durante essa transformação, o processo continua existindo e alterando a forma externa da atividade por um longo tempo antes da internalização ocorrer de forma plena.

Segundo os conceitos apontados até aqui, a concepção de que o contexto sociocultural age no desenvolvimento dos indivíduos é reafirmada e entende-se que os artefatos materiais e simbólicos de mediação se alteram ao longo do processo de aprendizagem. Nesse sentido, artefatos materiais e simbólicos e um par mais experiente atuam como mediadores, regulando a atividade de um indivíduo, pois segundo Lantolf e Thorne (2006), regulação também é considerada uma forma de mediação. De acordo com a TSC, o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre em três estágios: na regulação pelos objetos do contexto em que está inserida, na



regulação por outras pessoas deste mesmo contexto e, por fim, na autorregulação (LANTOLF, 2000).

As diferenças entre as regulações são ilustradas pela Figura 10.

Figura 10 - Estágios de regulação conforme teoria Vygotskiana



Fonte: Elaborado pela autora.

Na regulação pelos objetos, o externo exerce influência sobre o indivíduo. Na regulação por outros, o indivíduo realiza determinadas tarefas com o auxílio de um par mais experiente. Na autorregulação, o indivíduo realiza determinadas tarefas de forma independente após desenvolver estratégias para ser capaz de fazer isso (FIGUEIREDO, 2019). Dessa forma, eventualmente, o sujeito organiza e regula sua própria atividade mental e física pela apropriação dos meios regulatórios empregados por outros (LANTOLF, 2011).

Com as definições de ZDP, internalização e regulação apresentadas até aqui, é possível afirmar que o desenvolvimento cognitivo humano não ocorre de forma isolada (VYGOTSKY, 1991; LANTOLF, 2011). Dessa forma, é possível pensar que, no contexto de sala de aula, “o fato dos alunos trabalharem em grupo, independentemente de haver um mais capaz entre eles, faz com que eles, juntos, consigam resolver problemas que não conseguiriam sozinhos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 48).

Refletindo sobre o conceito de ZDP como oportunidade de construção colaborativa de oportunidades de Lantolf (2000) e a compreensão de ZDP como área

que possibilita a potencialização da aprendizagem durante a interação entre indivíduos (FIGUEIREDO, 2019; LANTOLF, 2011; REGO, 1995; VYGOTSKY, 1991), é necessário discutir também sobre “as estruturas de apoio conhecidas como *scaffolding* [...]” que ocorrem na ZDP (FIGUEIREDO, 2019, p. 49, grifo do autor).

O conceito de *scaffolding* não foi elaborado nem considerado como um conceito da TSC por Vygotsky. Este conceito foi elaborado por Wood, Bruner e Ross (1976) e mais tarde associado por Bruner à TSC devido suas compatibilidades com a teoria vygotskiana. Segundo os autores, o *scaffolding*

[...] consiste essencialmente no adulto controlando aqueles elementos da tarefa que inicialmente vão além das capacidades do aprendiz, permitindo que se concentre e complete apenas aqueles elementos que estão dentro do seu leque de capacidades (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 90)

O andaime ou andaimento, traduzido em português, “[...] é uma metáfora que serve para descrever o apoio que um adulto fornece à criança durante tarefas que implicam resoluções de problemas.” (FIGUEIREDO, 2019, p. 51). Wood, Bruner e Ross (1976) consideram *scaffolding* como o apoio temporário fornecido durante a realização de tarefas. Pode ser entendido como orientações, questionamentos, demonstrações, incentivos, instruções, explicações, modelos, entre outras formas de auxiliar a realização de determinada tarefa no desenvolvimento da ZDP do indivíduo.

Swain, Kinnear e Steinman (2015) afirmam que o *scaffolding* pode ocorrer sem o docente em sala de aula. O uso do *scaffolding* entre discentes não é só possível, como também poderoso. Ele ocorre quando a assistência é necessária, na quantidade e qualidade necessária, e é gradualmente deixado de lado quando o indivíduo consegue se autorregular. Esse processo pode iniciar de forma mais implícita e, se necessário, evoluir para uma instrução mais explícita (FIGUEIREDO, 2019).

Sendo assim, é possível perceber o *scaffolding* como um processo facilitador que auxilia a realização de algo que não seria possível sem a ajuda do outro. Figueiredo (2019, p. 52) se refere a esse termo como

[...] técnicas instrucionais usadas por professores, ou parceiros mais experientes, como apoio temporário para que os aprendizes obtenham progressivamente compreensão sobre como realizar determinada tarefa e possam, posteriormente, realizá-la de forma independente.

Mais uma vez, pode-se perceber a importância da instrução no desenvolvimento da ZDP do indivíduo. Wood, Bruner e Ross (1976) afirmam que a

realização da tarefa mediada por um par mais experiente usando o *scaffolding* possibilita uma aprendizagem superior à aprendizagem do indivíduo sem assistência alguma. A expansão da ZDP é “[...] favorecida pelo diálogo e pelos *scaffoldings* dados ao indivíduo por meio da participação guiada em atividades colaborativas [...]” (FIGUEIREDO, 2019, p. 53), onde o professor, o colega, um familiar, o par mais experiente daquela interação, auxilia o aprendiz na realização da tarefa.

Pensando nesse processo interativo de mediação entre pares com o uso de *scaffoldings*, quando um indivíduo questiona o par mais experiente, ele “[...] mostra que, de fato, formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão, mas que é incapaz de realizar todas as operações necessárias” (VYGOTSKY, 1991, p. 23). Ao mesmo tempo que o aprendiz elabora um plano de ação para a resolução do problema, percebe que há a necessidade da assistência de outra pessoa para cumprir com as exigências da atividade em questão (VYGOTSKY, 1991).

Seguindo essa linha de raciocínio, entende-se que a aprendizagem ocorre de forma colaborativa enfatizando o papel essencial da interação social. Wood, Bruner e Ross (1976, p. 98) apresentam seis funções do par mais experiente: 1) Recrutamento, referente à estimulação do engajamento do aprendiz; 2) Redução nos graus de liberdade, ou seja, redução do tamanho da tarefa simplificando-a; 3) Manutenção da direção, ou seja, manter o indivíduo focado no desempenho da tarefa; 4) Indicação crítica de aspectos da realização da tarefa de acordo com o objetivo desta; 5) Controle da frustração do aprendiz conforme as dificuldades aparecem; e 6) Demonstração de realizar a tarefa para que o aprendiz consiga repetir sua ação de forma mais apropriada de acordo com suas características individuais.

O processo de apoio dado a um indivíduo, o *scaffolding* “[...] pode vir de muitas fontes, tais como de um professor e/ou colegas, e mesmo de um robô, tanto presencialmente quanto em um contexto virtual” (FIGUEIREDO, 2019, p. 56). Ao fornecer este apoio, o par mais experiente faz o uso de alguns artefatos materiais e/ou simbólicos como materiais didáticos, cartazes, desenhos, tutorias, apoio tecnológico, orientações e línguas de diferentes modalidades. Conforme exemplifica Figueiredo (2019), o uso de ferramentas digitais e da primeira língua (L1) dos alunos, por exemplo, são formas de favorecer a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Lantolf (2000) percebe esse apoio dado a um indivíduo menos experiente como um processo dialógico, uma construção de diálogo colaborativo que resulta no desenvolvimento da aprendizagem.

De encontro a esta percepção positiva do uso de *scaffoldings*, Figueiredo (2019) aponta uma perspectiva negativa também, pois alguns autores afirmam que essa prática de fornecimento de ferramentas ou artefatos simbólicos por um par mais experiente pode privar o sujeito de sua criatividade e/ou seus conhecimentos prévios, dependendo da forma como essa mediação ocorre. Vygotsky (1991, p. 23), por exemplo, aborda um possível obstáculo nesse processo de solução de problemas, a possibilidade de o aluno confundir “[...] a lógica do que elas estão fazendo com a lógica necessária para resolver o problema com a cooperação de outra pessoa.”. Esse processo muitas vezes não é diferenciado pelo aprendiz, pois este não consegue distinguir o papel que desempenha e o papel desempenhado pelo mediador. Entretanto, vê a necessidade de um auxílio externo ao constatar a ineficácia de seus esforços diretos para a resolução do problema (VYGOTSKY, 1991).

Figueiredo (2019), ainda traz a possibilidade de o par mais experiente não saber como prover *scaffoldings* adequados. Dessa forma, não estimularia o indivíduo a pensar, refletir sobre o problema em questão e tentar encontrar uma solução. Entretanto, mesmo com essa visão não tão positiva, o autor afirma que precisamos

[...] levar em conta que, durante o processo de *scaffolding*, o aprendiz não está passivamente recebendo assistência, mas sim engajado ativamente no processo de interação, de modo a se beneficiar do *scaffolding* para aprender mais (FIGUEIREO, 2019, p. 60)

Considerando todos os princípios apontados até aqui, percebe-se a aprendizagem como colaborativa, na qual a construção de sentido pela atividade coletiva ocorre por meio da negociação de significado entre pares mais e menos experientes em um contexto em que ambos se beneficiem. Retomando o conceito de mediação da aprendizagem já exposto aqui, entende-se o desenvolvimento da aprendizagem como o processo resultante das atividades cooperativas. Essas atividades diversas são mediadas por artefatos e conceitos construídos culturalmente pelos aprendizes, de modo a regular as atividades mentais e sociais estabelecidas entre eles (VYGOTSKY, 1991; LANTOLF; THORNE, 2006).

Para Lantolf e Thorne (2006, p. 207), um dos achados mais importantes de Vygotsky é que

[...] o aprendizado colaborativo, particularmente em contextos de instrução, procede e molda o desenvolvimento. O relacionamento entre aprendizado e desenvolvimento não é diretamente casual, porém ambientes educacionais

intencionalmente projetados podem estimular mudanças qualitativas de desenvolvimento.

No que se refere ao desenvolvimento colaborativo de crianças com deficiências, Vygotsky (2011, p. 865) já percebia a necessidade da mediação por um par mais experiente quando a criança não consegue atingir o objetivo da certa tarefa de modo direto, ou seja, quando seus conhecimentos não são suficientes. O autor afirma que, “[...] quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão”, a criança solicita assistência de alguém mais experiente, os pais, o professor ou os colegas, por exemplo.

Vygotsky (2011, p. 868) ainda cita diferentes técnicas criadas colaborativamente entre aprendizes surdos (e crianças com outras deficiências), para o desenvolvimento cultural desses indivíduos, como um “[...] sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal”. Acredito que seja por meio de um ambiente colaborativo próprio para essa comunidade, neste caso interagindo em língua de sinais e dentro da cultura surda, que a aprendizagem de fato ocorre.

Após as indicações teóricas delineadas, sobre a surdez e as especificidades surdas, a história da educação de surdos, o ensino-aprendizagem de surdos e os conceitos Vygotskianos apresentados sigo com a seção metodológica deste estudo.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa abrange uma temática importante de estudos da Linguística Aplicada, o ensino e aprendizagem de línguas no contexto da surdez. A referente pesquisa é de gênero metodológico e empírico e de abordagem qualitativa, conforme Paiva (2019). Segundo a autora, a pesquisa qualitativa “[...] tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos [...]” (PAIVA, 2019, p. 11), e, refletindo sobre o contexto da surdez, que ainda é uma recente área de pesquisa, gerar novos conhecimentos e inovar é essencial para um entendimento do processo educacional da comunidade surda.

Este é um estudo de caso descritivo e explanatório de cunho etnográfico e fenomenológico, o qual visa descrever, de forma detalhada e contextualizada, um fenômeno e explicar o porquê de certas práticas discentes em relação à aprendizagem nas aulas de LI e dos fatores que determinam tal fenômeno, a causa-efeito (PAIVA, 2019; HOOD, 2009). De acordo com Paiva (2019 p. 71), o estudo de caso “[...] não busca generalização para outros contextos” e é o “[...] tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico [...] em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa” (PAIVA, 2019, p. 65). Ponderando este contexto de pesquisa, é possível perceber o quão singular é a realidade e o ambiente em que os participantes desta pesquisa vivem. O objeto de pesquisa é único e específico (PAIVA, 2019), e os dados serão gerados pelo próprio autor, ou seja, de fonte primária através de “[...] notas de campo, gravações feitas com grupo [...]” (PAIVA, 2019, p. 12).

Para Dörnyei (2007, p. 130), uma “Pesquisa etnográfica visa descrever e analisar as práticas e crenças de culturas”. O autor ainda afirma que o principal objetivo de grande parte de pesquisas de cunho etnográfico é descrever a cultura alvo de forma aprofundada e detalhando a vida cotidiana da referida comunidade, bem como as questões culturais e identitárias que os participantes atribuem às suas atividades, eventos e comportamentos (DÖRNYEI, 2007).

Paiva (2019, p. 11) ainda afirma que a pesquisa empírica “[...] se baseia na observação e em experiências de vida”, e, para pesquisas desta natureza, “Pesquisadores normalmente combinam uma variedade de métodos para a geração de dados [...]” (DÖRNYEI, 2007, p. 152).

### 3.1 Contexto da pesquisa

De acordo com as características apontadas, esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular da região metropolitana de Porto Alegre, a qual é vinculada a uma APADA (Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos). A APADA é uma entidade não-governamental e sem fins lucrativos, que propõe uma educação bilíngue para os surdos. Atualmente há três APADAs no Rio Grande do Sul.

Essa APADA é mantida por arrecadações e doações de diferentes comunidades da região em que está situada, pelas prefeituras parceiras da entidade e pela escola particular com a qual tem vínculo. A direção da escola particular é responsável por esse grupo de alunos no que diz respeito ao foco pedagógico.

Esta escola particular, por abranger mais de 45 alunos surdos de diversas cidades da região, também tem parcerias com os municípios em que residem os alunos. Dessa forma, os discentes têm acesso à escola através de transporte gratuito e vaga estudantil garantida.

A equipe diretiva e grande parte do grupo docente da escola possuem, além da habilitação em suas áreas específicas, cursos de capacitação em Libras, cursos técnicos de Intérprete/Tradutor de Libras e/ou Instrutor de Libras. Assim, conseguem se comunicar com os discentes surdos. Os professores recentemente contratados, ou realocados à APADA que não são fluentes na língua de sinais, buscam formação na área e auxílio interno para o desenvolvimento das aulas em suas disciplinas. A escola propõe oficinas de Libras para professores e funcionários como oportunidade de interação e aprendizagem da língua de instrução da APADA.

Além das turmas de ouvintes da escola particular, há turmas de alunos surdos que estudam no prédio da APADA, o qual é acoplado a um dos prédios da referida escola particular. Na APADA, o laboratório de informática e a sala dos professores, por exemplo, é dividido tanto por alunos e professores da APADA, quanto da escola particular, ou seja, todos têm acesso a ambas as partes.

Nesta APADA, há todos os níveis de ensino: a Educação Infantil, atualmente com uma turma, na qual uma professora surda é a titular; o Ensino Fundamental Anos Iniciais, com três turmas com professoras titulares ouvintes fluentes em Libras e algumas disciplinas especializadas com professores ouvintes fluentes na língua de sinais e um surdo; o Ensino Fundamental Anos Finais, com três turmas acompanhadas por professores das áreas específicas, alguns ouvintes fluentes em

Libras e dois surdos; e, por fim, o Ensino Médio, acompanhado por professores ouvintes das áreas específicas, alguns fluentes em Libras, outros fazendo curso na língua de sinais e/ou com auxílio interno em Libras especificamente para sua disciplina.

As turmas da APADA são compostas somente por discentes surdos, como já mencionado anteriormente. São organizadas conforme os níveis dos aprendizes, e a escola tenta manter as turmas com um pequeno número de alunos por sala para que as aulas sejam mais aproveitadas e a comunicação visuogestual seja respeitada. Dessa forma, não há problemas de comunicação considerando as particularidades do contexto escolar aqui descrito. Todas as salas de aula possuem recursos visuais como aparelhos de DVD, televisões, quadros brancos, murais, jogos e materiais didáticos, todos arrecadados ou doados.

Como já mencionado anteriormente, iniciei minha prática docente nesta escola em 2015 e, desde então, tenho estudado e pesquisado formas de melhorar minha atuação como professora e o aprendizado de língua inglesa de meus alunos. Em 2017, iniciei então minha pesquisa de graduação intitulada “Projetos como Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para surdos” (OLIVEIRA, 2018). A equipe diretiva acompanhou o desenvolvimento da referida pesquisa, e atualmente acompanha o desenvolvimento deste estudo.

Registra-se que, ainda em 2018, houve reunião com a diretora da escola particular, responsável pelas turmas de surdos da APADA, onde esta pesquisa foi desenvolvida. Foi apresentada a ideia inicial da pesquisa, com um breve cronograma com sua data de início. Em agosto de 2019, após novo encontro com a direção, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, o que seria realizado, conforme o planejamento atual, com quais turmas, alunos, o período de realização e os materiais que serão utilizados. Nesse encontro, a carta de anuência foi entregue com meus dados pessoais e profissionais, informações sobre o estudo que será desenvolvido, e assinada em duas vias: uma para a escola e uma para a pesquisadora.

Para iniciar o processo de desenvolvimento do presente estudo logo após submissão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em setembro, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos maiores de 18 anos (Apêndice A), um para os responsáveis dos alunos menores de 18 anos (Apêndice B), e também um Termo de Assentimento para os alunos menores de 18 anos (Apêndice C). Esses documentos contêm meus dados pessoais e profissionais como



pesquisadora, informações sobre a pesquisa e esclarecimentos referentes à preservação das identidades dos participantes e ao uso exclusivo dos dados.

Para os alunos maiores de 18 anos (Apêndice A), foi elaborado um termo mais objetivo fazendo-se uso de alguns sinais em Libras e dividindo-o em tópicos com vocabulário mais acessível e com algumas informações destacadas em negrito, pensando em facilitar a compreensão do texto escrito pelo aluno surdo.

Para os responsáveis dos discentes menores de 18 anos, foi elaborado um termo de consentimento mais formal (Apêndice B), em uma linguagem mais acessível e prática. O termo de assentimento para os alunos menores de 18 anos (Apêndice C) segue a mesma formatação do termo para os alunos maiores de 18 anos, conforme descrito acima.

Após a aprovação do projeto pelo CEP UNISINOS<sup>1</sup>, fiz o convite aos alunos de 2ª e 3ª série do Ensino Médio, os quais integram uma só turma nas aulas de Língua Inglesa, para participarem da pesquisa. Fiz o convite em Libras durante uma das primeiras aulas do terceiro trimestre da escola, e entreguei os termos de consentimento e os termos de assentimento assinados por mim em duas vias, uma para os discentes e suas famílias guardarem, e um para o acervo desta pesquisa. Nesse momento, a turma teve o tempo necessário para a leitura dos termos em grupo, e, quando concluíram, esclareceram suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação na mesma. Toda essa interação aconteceu em Libras, e a leitura do documento foi mediada por mim também em Libras.

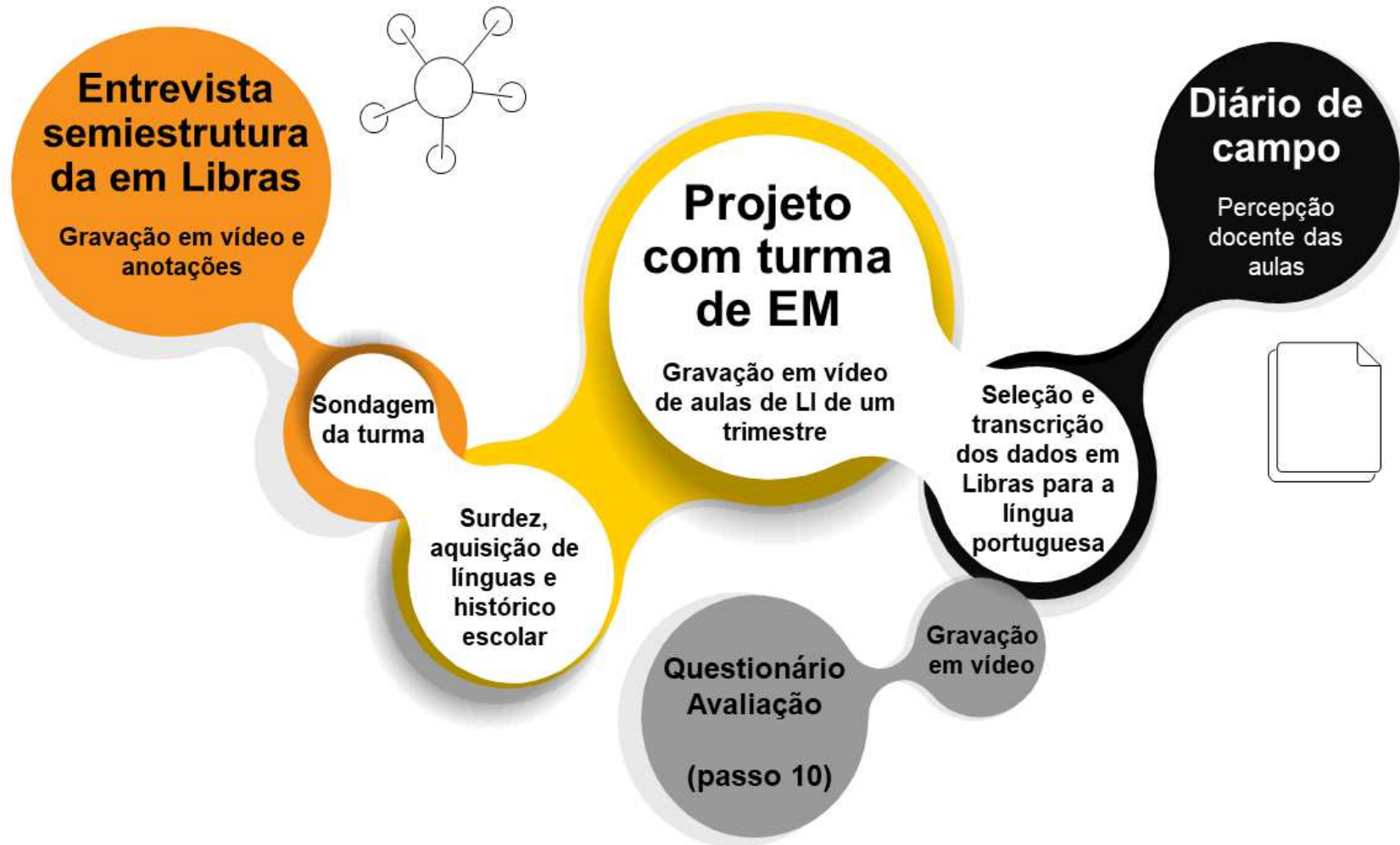
Além dos termos citados, foi anexado um bilhete explicativo (Apêndice D) para as famílias dos alunos menores de 18 anos. Nesse bilhete, foi instruído que lessem os termos e tentassem conversar com seus filhos sobre o estudo, além de constar uma data estipulada para a devolução das vias da pesquisadora. Caso tivessem dúvidas, poderiam entrar em contato através da agenda ou do e-mail disponibilizado. Os alunos foram orientados a assinarem os termos de consentimento e assentimento em casa somente após discutirem o assunto com seus familiares. Todas as etapas foram desenvolvidas com o consentimento dos participantes respeitando seus interesses.

---

<sup>1</sup> Número de referência do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 20088719.1.0000.5344.

Tais afirmações podem ser nitidamente consideradas para este estudo conforme a Figura 11, que apresenta o processo metodológico desenvolvido a ser detalhado nas seções que seguem.

Figura 11 - Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Buscando conhecer melhor os participantes deste estudo em uma forma de sondagem, entrevistas semiestruturadas referente à surdez, aquisição de línguas e ao histórico escolar dos alunos foram realizadas em Libras, gravadas e arquivadas no acervo da pesquisadora. Em seguida, foi elaborado um projeto colaborativo para ser desenvolvido durante as aulas do último trimestre escolar de 2019, entre setembro e dezembro. As aulas foram gravadas e arquivadas assim como as atividades realizadas. Como parte deste processo, foi realizado um questionário para avaliação discente do projeto realizado, conforme passo 10 (descrito nas subseções a seguir) proposto por Stoller (2002). Por fim, não deixando de lado a perspectiva docente, registros semanais em diário de campo foram feitos pela professora e pesquisadora sobre os momentos mais relevantes de cada aula para futura análise.


### **3.2 Participantes da pesquisa**

Como já citado anteriormente, neste estudo, participaram nove alunos surdos de uma turma unificada de 2º e 3º ano do Ensino Médio em uma escola bilíngue para surdos, uma APADA vinculada a uma escola privada. Optei por discutir e analisar interações entre todos os participantes, pois cada um contribuiu unicamente para este estudo. Seria impraticável, contudo, discorrer sobre os nove participantes de forma detalhada e aprofundada. Sendo assim, inicialmente pensei em dividir os alunos em três grupos, considerando suas trajetórias no âmbito escolar bilíngue e regular e sua alfabetização.

Ao longo do processo de seleção, transcrição e reflexão dos dados que serão discutidos posteriormente, percebi que, na verdade, as práticas dos aprendizes em sala de aula poderiam ser discutidas sob duas perspectivas, ou seja, em dois grupos apenas: 1) alunos bilíngues alfabetizados em Libras e língua portuguesa na infância que passaram a maior parte de sua vida escolar em escolas bilíngues para surdos; e 2) alunos que tardiamente aprenderam ou ainda aprendem a Libras e passaram grande parte de sua trajetória escolar em escolas regulares como alunos de inclusão.

No Quadro 1 a seguir, apresento os alunos que fazem parte do grupo 1 descrito acima.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa Grupo 1




Participantes	Sexo	Idade
 <b>Baby</b>	Feminino	17
 <b>Caio</b>	Masculino	19
 <b>Crowley</b>	Masculino	17
 <b>Derek</b>	Masculino	19
 <b>Eugeo</b>	Masculino	19
 <b>Kirito</b>	Masculino	17

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados apresentados no Quadro 1 foram gerados através da entrevista semiestruturada realizada, conforme já descrito na subseção 3.2, durante a primeira etapa da geração de dados, realizada individualmente com os alunos de 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio em uma turma unificada no início do terceiro trimestre letivo. Como apontado, todos os integrantes deste grupo, uma menina e cinco meninos entre 17 e 19 anos, são bilíngues, e as entrevistas foram realizadas em Libras, língua de instrução do contexto escolar em que estão inseridos e usada pelos seis participantes em interações no âmbito escolar.

Os três alunos que compõem o grupo 2 são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Participantes da pesquisa Grupo 2

Participantes	Sexo	Idade
 <b>Ryder</b>	Masculino	20
 <b>Saitama</b>	Masculino	21
 <b>Samara</b>	Feminino	22

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados expostos aqui também foram gerados através da entrevista semiestruturada realizada em Libras como parte inicial do processo metodológico. A entrevista de Ryder foi a única que transcorreu em língua portuguesa oralizada, pois o aluno ainda não é fluente em Libras e se comunica por meio da oralização. O grupo 2 é composto por uma menina e dois meninos, entre 20 e 22 anos de idade. Todos os integrantes deste grupo receberam e assinaram o TCLE para maiores de 18 anos (Apêndice A).

Para a representação dos aprendizes participantes deste estudo, em cada interação exposta em figuras ou quadros das quais fizeram parte, os alunos serão identificados por uma figurinha escolhida por mim como visível nos Quadros 1 e 2 acima. Cada figurinha, acompanhada pelo nome fictício escolhido por cada participante, foi selecionada pensando nas características de cada jovem sob a minha perspectiva. Sendo assim, será possível identificar os alunos pelos nomes e pelas figuras correspondentes. Talvez, dessa forma, você, leitor, se sinta cada vez mais próximo dos participantes deste estudo e suas especificidades.

Com o contexto da pesquisa e os participantes apresentados, cada etapa do processo de geração de dados será detalhada nas subseções seguintes para melhor compreensão das técnicas e instrumentos metodológicos selecionados. Nesta etapa da pesquisa, organizo os dados e as reflexões sobre eles a partir da pergunta norteadora deste estudo: considerando a perspectiva Sociocultural Vygotskiana e as diferentes realidades surdas presentes em uma escola bilíngue para surdos, como e em que momentos a mediação é percebida e de que forma ocorre durante a realização

de atividades de diferentes modalidades em projeto colaborativo? Como objetivos específicos delineados no início deste texto, têm-se:

- a) Mapear e refletir sobre as particularidades de cada aluno participante da pesquisa como sujeito surdo, seu processo de desenvolvimento de línguas e suas vivências escolares; e
- b) Identificar e discutir como e em que momentos a mediação é realizada pelos participantes da pesquisa e pela(s) língua(s) em uso como artefato simbólico durante a realização das atividades desenvolvidas em projeto colaborativo;
- c) Observar e analisar as múltiplas estratégias linguísticas adotadas pelos participantes durante a realização de atividades de diferentes modalidades de acordo suas especificidades surdas.

### **3.3 Mapeamento das particularidades dos participantes da pesquisa**

Esta seção descreve a etapa de geração de dados que contempla o primeiro objetivo específico desta dissertação: mapear e refletir sobre as particularidades de cada aluno participante da pesquisa como sujeito surdo, seu processo de desenvolvimento de línguas e suas vivências escolares.

A escolha da turma participante deste estudo foi feita considerando a quantidade de alunos, seu nível escolar, a familiaridade com a professora e o histórico da turma com a metodologia de projetos (será detalhada posteriormente) na respectiva disciplina. A turma é composta por duas meninas surdas, seis meninos surdos e um menino ouvinte que apresenta perda auditiva, entre 16 e 21 anos de idade, que residem em diferentes municípios da região.

As informações que seguem foram obtidas no decorrer dos anos, a partir do contato professora-alunos desde 2015 e por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas neste estudo (Apêndice E).

Como acompanho as turmas da escola desde 2015, estou ciente de algumas características específicas de surdez, aquisição de línguas e histórico escolar da grande parte dos alunos. Entretanto, há detalhes que ainda desconheço e alunos novos com os quais ainda estou buscando consolidar a relação professora-aluno. Pensando em aprofundar meu conhecimento sobre os alunos como sujeitos surdos, sua aquisição de primeira, segunda e até terceira língua, suas relações com as línguas

de modalidade visuogestual e escrita, e também seu histórico escolar desde a infância, tentei traçar essas trajetórias através de entrevistas individuais.

A entrevista semiestruturada elaborada abrange três eixos temáticos: 1) Surdez; 2) Aquisição de línguas; e 3) Histórico escolar, conforme Apêndice E. Novas perguntas foram realizadas no decorrer das entrevistas com cada aluno. As entrevistas foram realizadas em Libras nos períodos de Língua Inglesa no final do segundo e início do terceiro trimestre escolar da turma, entre setembro e dezembro, totalizando três manhãs. O plano inicial era realizar as entrevistas em uma manhã, porém, devido a contratempos escolares e falta de um aluno, essa etapa do projeto se estendeu.

Foi organizado um espaço no Laboratório de Informática com duas cadeiras uma frente à outra e uma câmera que as contemplava. Enquanto a turma realizava uma tarefa avaliativa do 2º trimestre proposta pela professora, um aluno por vez era conduzido até o espaço organizado para ser entrevistado. Durante esse processo, mantive comigo uma versão impressa para anotações sobre cada discente e, logo após as entrevistas, os alunos retomavam a tarefa avaliativa. Os dados gerados em vídeo e de registro escrito foram arquivados para futura análise.

Ao refletir sobre a primeira etapa de geração de dados explanada aqui, é possível considerar Richards (2009), quando afirma que entrevistas semiestruturadas podem render uma riqueza de dados. Há seis anos tenho contato direto com os participantes deste estudo. Cada um deles tem uma história única e impactante. Mesmo conhecendo-os há tanto tempo, há detalhes ou partes de sua trajetória que ainda não foram abordadas.

Através deste tipo de entrevista, o pesquisador guia e direciona os participantes a compartilharem suas experiências, percepções e motivações pessoais em relação à temática de estudo, algo que não seria possível através de questionários, por exemplo (RICHARDS, 2009).

De acordo com Dörnyei (2007), na realização de entrevistas semiestruturadas as mesmas perguntas são feitas para todos os participantes, mas em ordens diferentes e com perguntas adicionais conforme o andamento da pesquisa. Esse tipo de entrevista possibilita uma adequação das perguntas respeitando as histórias dos alunos participantes.



Com base nas informações obtidas, colocam-se, na sequência, alguns destaques em relação aos participantes relacionadas às perspectivas desta dissertação.

Os níveis de perda auditiva desses alunos variam desde a leve até a profunda, e as causas são diversas. Alguns casos são devido à complicação na gestação ou até no nascimento, outros ocorreram por causa de doenças que tiveram quando menores ou devido a outras deficiências físicas, como o caso de Ryder, que está perdendo a audição. A maioria dos alunos surdos já teve ou tem experiência com aparelho auditivo, mas nenhum tem experiência com implante coclear. Alguns já tiveram acompanhamento com fonoaudiólogos, mas não deram continuidade.

Todos os alunos dessa turma são filhos de pais ouvintes, e a comunicação com seus familiares é difícil, pois grande parte dos pais e dos familiares sabe apenas o básico, enquanto outros não demonstram interesse em aprender a língua de sinais e acabam criando uma linguagem própria para se comunicarem com seus filhos. Em muitas situações, os professores precisam interpretar as conversas entre pais e filhos. Poucos conseguem ter uma real interação e comunicação com seus filhos.

O histórico escolar desses alunos é bastante diverso. Muitos já tiveram experiência em escolas regulares para ouvintes como casos de inclusão, alguns com intérprete, outros não. Uma pequena quantidade estuda na APADA desde a Educação Infantil, onde tiveram a oportunidade de serem alfabetizados por professores surdos e tiveram aula na língua de sinais por profissionais com experiência na Educação de Surdos. Poucos tiveram experiências em outras escolas para surdos da região antes de iniciarem seus estudos na APADA.

Em sequência, na seção a seguir, falo sobre a próxima etapa deste estudo.

### **3.4 Desenvolvimento de projeto trimestral**

Esta seção descreve a etapa da geração de dados que contempla o segundo objetivo específico desta pesquisa: Identificar e discutir em que momentos e de que forma a mediação é realizada por pares mais experientes e pela(s) língua(s) em uso como artefato simbólico durante a realização das atividades desenvolvidas em projeto colaborativo.

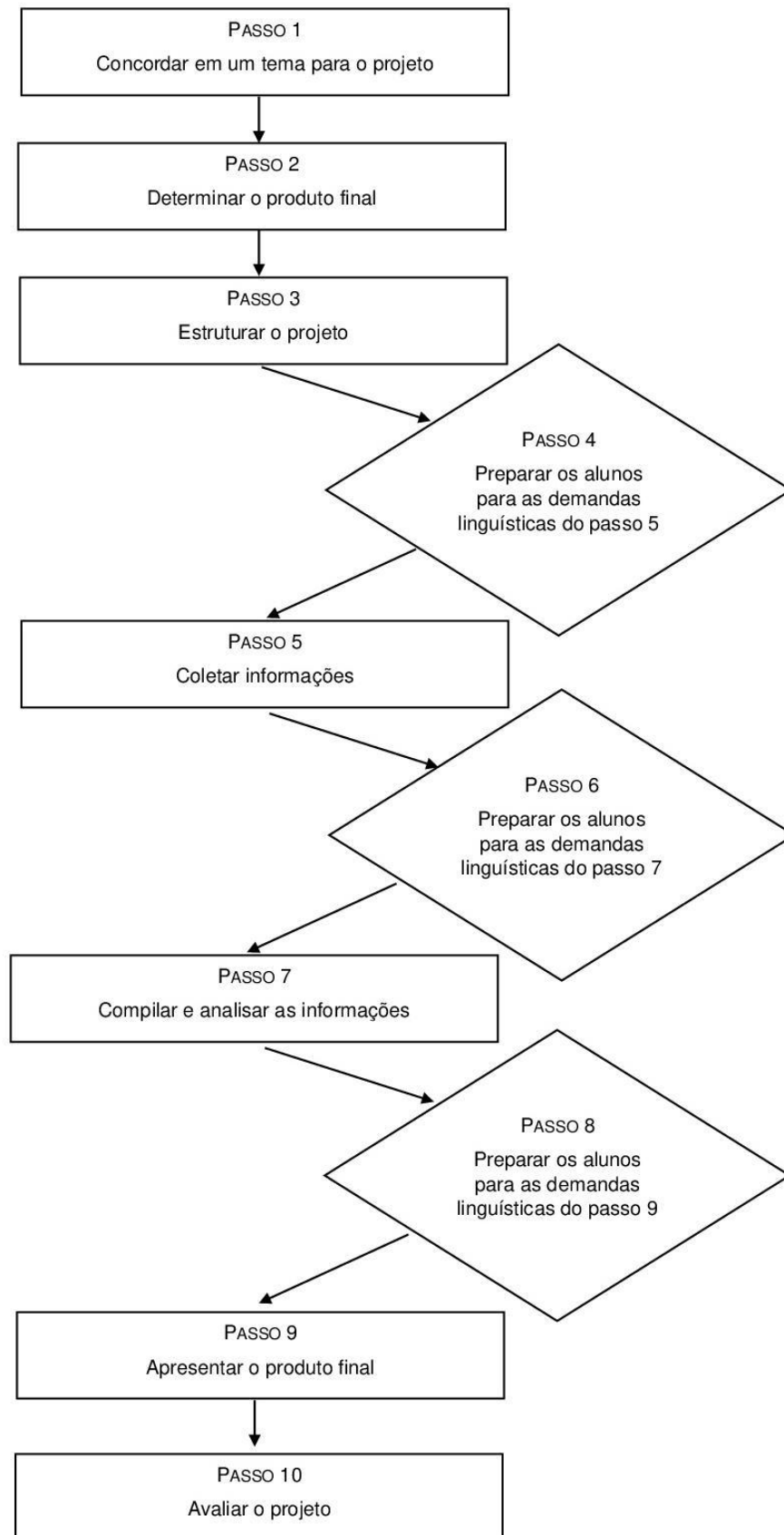
Considerando a Língua Inglesa uma disciplina obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, o ensino nesta APADA ocorre através de uma proposta bilíngue.

Eu, como professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, tenho certa liberdade na escolha de estratégias e metodologias de ensino que considero adequadas para o ensino de inglês nas turmas de alunos surdos.

Como já mencionado, trabalho na APADA desde 2015 e tenho adaptado minha prática docente conforme as necessidades dos alunos surdos que percebi ao longo deste período. Em 2017, decidi seguir a proposta de Stoller (2002), a metodologia de aprendizado baseado em projetos ou *Project-based Learning – PBL*, a qual tem sido desenvolvida em diversos contextos através de diferentes interpretações (mais informações e detalhes poderão ser encontrados no referencial teórico).

A proposta de Stoller (2002) determina uma sequência de 10 passos a serem seguidos pelo(s) professor(es) e pelos alunos, conforme mostra a Figura 12.

Figura 12 – Desenvolvendo um projeto em uma língua



Fonte: Oliveira (2018, p. 43).

Conforme Stoller (2002), os discentes e o docente precisam fazer a escolha da temática do projeto no primeiro passo. Neste passo, o professor pode sugerir temas ou indagar os alunos para que discutam em grupo e determinem um tema com que todos estejam de acordo.

No passo seguinte, de acordo com Stoller (2002), alunos e professor estabelecem a culminância do projeto, definindo paralelamente os objetivos deste e a melhor forma de finalizá-lo. Logo em seguida, no terceiro passo, estruturam o projeto. Nesta etapa, o professor pode questionar o grupo sobre as informações que querem encontrar, de que forma serão obtidas, compiladas e analisadas, a função de cada integrante do grupo e a duração do projeto.

Após essa parte inicial dos passos 1, 2 e 3, nas quais todo o esqueleto do projeto é definido, acontece a primeira aula de “intervenção linguística” (OLIVEIRA, 2018). No quarto passo, o docente tem o importante papel de preparar os alunos para as demandas linguísticas, considerando o processo de coleta de informação. Nesta etapa, o professor planeja, individualmente ou com o grupo, atividades de instrução linguística, neste caso, na língua inglesa.

Em sequência, no quinto passo, a coleta e organização de informações é feita pelos alunos que possuem as habilidades e estratégias na língua inglesa necessárias conforme a preparação do passo anterior. E, após essa coleta, no sexto passo, os estudantes devem compilar as informações coletadas. O docente, mais uma vez, deve preparar os alunos para o passo seguinte, oportunizando atividades que trabalhem com as demandas linguísticas das informações que possuem para que os discentes consigam avaliar e interpretar os dados no passo 7.





No sétimo passo, a análise de dados realmente acontece. Nessa etapa, os aprendizes compilam e selecionam as informações que acham necessárias, e a análise é iniciada. Na etapa seguinte, oitavo passo, os discentes são preparados para a apresentação do produto final, considerando as habilidades e recursos linguísticos necessários a serem desenvolvidas para esse fim. No penúltimo passo, o nono, o produto final do projeto é apresentado conforme já estruturado no terceiro passo. E, para finalizar, o projeto é avaliado pelos alunos.
























































Para o momento de avaliação do projeto não há um padrão a ser seguido. Cabe ao professor ou ao grupo como um todo escolher uma forma de discutir sobre o desenvolvimento do projeto. Geralmente, é feita uma roda de conversa em Libras com o grupo. Quando há tempo hábil, essa roda de conversa é orientada por um

questionário elaborado pela professora. Vale lembrar que a turma em questão é composta por 9 alunos surdos que serão apresentados em breve. Para a avaliação do projeto desenvolvido no trimestre em questão, foi elaborado o questionário que consta na Figura 13.

Figura 13 - Questionário para avaliação de projetos pelos alunos

**Avaliação do projeto de Língua Inglesa**

			
Sim, completamente.	Sim, parcialmente.	Mais ou menos.	Não.

1. Você gostou da temática do projeto deste 3º trimestre?  
   
2. Você se sentiu motivado a aprender Inglês com este projeto?  
   
3. Você gostou das atividades escritas em Inglês?  
   
4. Você gostou das atividades em ASL?  
   
5. Você acha que tinha o material necessário para a realização das atividades?  
   
6. Você achou as atividades e avaliações muito difíceis?  
   
7. Você sente que melhorou sua compreensão do Inglês escrito?  
   
8. Você sente que melhorou sua compreensão da ASL?  
   
9. Você percebeu seu progresso na língua durante cada passo do projeto?  
   
10. Você participou de todas as atividades realizadas no projeto de forma responsável?  
   
11. Você acha que trabalhou bem em grupo?  
   
12. Você ajudou seus colegas quando percebeu necessário?  
   
13. Você acha que deu o seu melhor durante o projeto?  
   
14. O que você acha que poderia ter feito melhor?  
( ) Atividades    ( ) Ajudar os colegas    ( ) Temas de casa  
( ) Estudar para as avaliações    ( ) Dedicção    ( ) Atenção
15. Como você se sente em relação à participação da professora no projeto?  
   

Fonte: Elaborado pela autora.

Em todos os projetos realizados na disciplina de Língua Inglesa desde 2017, essa sequência elaborada por Stoller (2002) é seguida, ou seja, os alunos já estão familiarizados com essa prática.

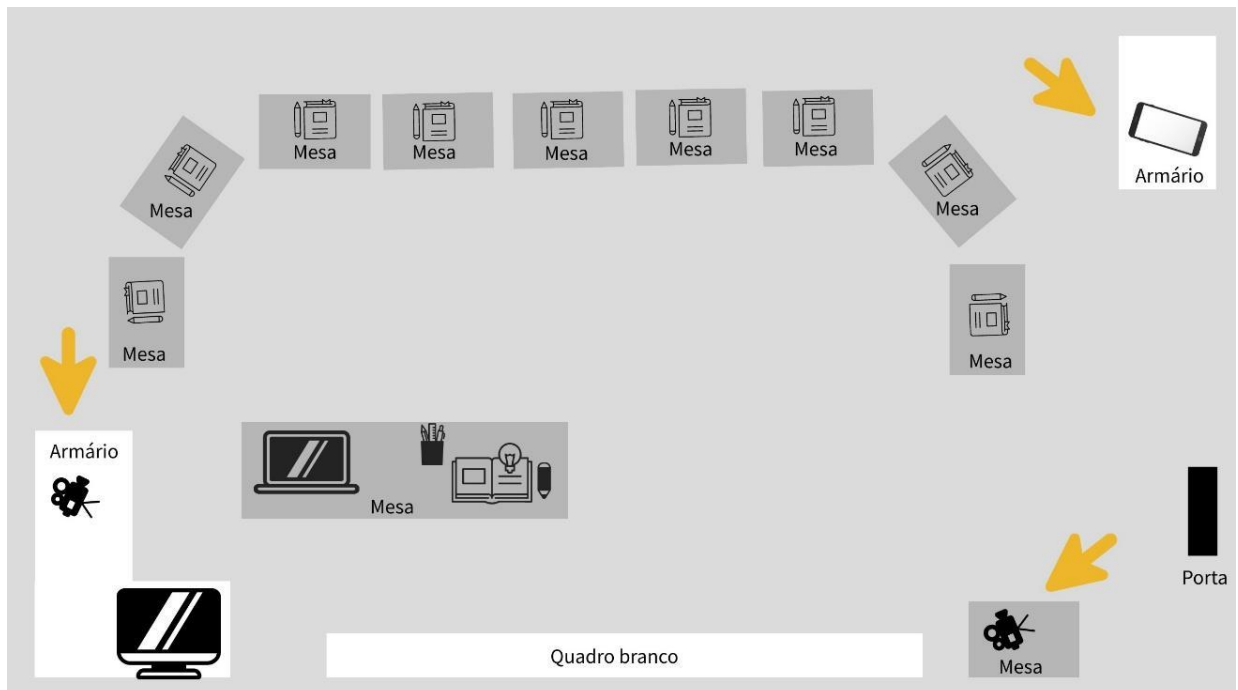
Geralmente, os primeiros três passos acontecem em uma aula, como já registrado por Oliveira (2018), e, a partir da elaboração do esqueleto do projeto, planejam-se as próximas aulas. Os exercícios, as atividades e as avaliações serão baseadas na temática do projeto, trabalhando diferentes vocabulários e tópicos gramaticais contextualizados.

O projeto desenvolvido durante a realização desta pesquisa, no terceiro trimestre letivo de 2019, seguiu os passos descritos anteriormente, de acordo com

Stoller (2002). A avaliação desse projeto, conforme o questionário do último passo apresentado na Figura 9, foi adaptada, e as perguntas foram alteradas de acordo com as particularidades deste projeto.

Todas as etapas do projeto foram gravadas em vídeo por três câmeras diferentes, cada uma contemplando um ângulo da sala de aula para que todas as interações dos participantes fossem registradas, como é possível observar na Figura 14.

Figura 14 - Disposição das câmeras em sala de aula.



Fonte: Elaborada pela autora.

Todas as câmeras eram posicionadas logo no início do primeiro período de aula com o grupo. Os ajustes de ângulo e testagem de equipamentos exigiam pelo menos dez minutos de minha dedicação, como professora-pesquisadora. Enquanto isso, os alunos se organizavam para a troca de disciplina. A primeira câmera, em uso de nosso grupo de pesquisa FALESCBRAS, foi posicionada em cima do armário dos professores para contemplar o canto esquerdo da sala de aula. Na maior parte dos dados gerados, a quantidade de alunos neste ângulo variava entre três e quatro. A segunda câmera, também pertencente ao grupo de pesquisa, ficava em cima de uma mesa extra, com foco no restante da turma observado no canto direito da sala de aula. Havia dificuldades técnicas no uso desta segunda câmera, pois só registrava trinta minutos por vez. Em muitas aulas, eu me distraía com as atividades desenvolvidas e

não eram registrados alguns minutos. Por fim, com o objetivo de registrar as interações no quadro branco e minha atuação docente, usei a câmera de meu celular, posicionando-a sobre o armário dos alunos, no fundo direito da sala de aula. Sabendo que poderia haver algum imprevisto com o funcionamento das câmeras, mantive outro celular à disposição, o qual foi usado duas vezes, pois uma das câmeras não funcionou nesses momentos. Apesar dessa demanda inicial, o funcionamento das aulas não foi prejudicado, assim como os dados gerados foram bastante ricos. Além do que foi possível analisar nesta dissertação, há muito material que pode ser utilizado em pesquisas futuras.

As gravações, atividades e exercícios de produção escrita e/ou em vídeo disponibilizadas pelos alunos foram arquivadas. Os dados em vídeo não foram registrados para divulgação, mas estão disponíveis como parte dos dados que serão analisados para esta pesquisa e futuros estudos que podem surgir desta.

Na próxima seção, discorro sobre o instrumento escolhido para geração de dados sob minha perspectiva como docente.

### **3.5 Diário de bordo docente**

Esta seção também descreve uma etapa da geração que contempla o segundo objetivo específico deste trabalho, pois, a partir dos registros no diário e bordo, é possível identificar, por meio da visão da docente, os momentos específicos em que a mediação é realizada nas interações em sala de aula.

Como já descrito anteriormente, este estudo foi iniciado a partir de um mapeamento dos participantes da pesquisa, e, em seguida, foi desenvolvido um projeto com o grupo participante durante o último trimestre letivo da escola. Além desses dois processos de geração de dados, também foi feito um diário de bordo da minha perspectiva como docente em relação às aulas em questão.

Como não é possível fazer este registro durante as aulas, que se desenvolviam nos 2º e 3º períodos no turno da manhã, anotei minhas observações da prática docente em cada dia específico após o encerramento do turno.

Este diário de bordo é registrado em forma de relatório, em que descrevo os acontecimentos que mais me chamaram atenção durante o desenvolvimento daquela aula específica. Esses registros incluem uma visão mais geral da turma como um grupo e sua atuação perante as atividades realizadas na aula, e uma visão mais

singular conforme as práticas de cada aluno e as escolhas linguísticas feitas para certa atividade.

O relatório não segue um padrão de questões ou tópicos a serem descritos, pois trata de eventos pontuais ocorridos durante cada aula, os quais, como professora, percebi singulares de um aluno ou como prática de todo o grupo. Com o último instrumento exposto, todas as estratégias e técnicas metodológicas para a geração de dados desta pesquisa foram apresentadas.

Observando a Figura 15 recupera-se o percurso metodológica realizado.

Figura 15 – Instrumentos metodológicos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

É necessário dizer que, na primeira etapa da geração de dados desta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas sobre a surdez, aquisição de línguas e o histórico escolar dos alunos. Todas as conversas foram registradas em vídeo. Em seguida, o projeto elaborado pela turma foi desenvolvido, as aulas foram gravadas em vídeo, as atividades arquivadas, inclusive o questionário, em sua versão escrita e gravação em vídeo, da avaliação discente deste projeto. Na terceira e última etapa, realizei registros semanais sob minha perspectiva docente em diário de bordo com os momentos destaque de cada aula.



Refletindo sobre o ato de observar que será realizado pela pesquisadora/professora e o registro no diário de campo, é possível relacionar o método de observação com o método etnográfico em estudos de caso (COWIE, 2009). Segundo Cowie (2009), a observação em pesquisas como a proposta aqui, é parte de um grande banco de dados gerados através de diferentes métodos para tentar responder as perguntas norteadoras da pesquisa.

Para Cowie (2009, p. 166), “Observação é a percepção consciente e examinação detalhada do comportamento dos participantes em um contexto natural”. Através da perspectiva docente, a proposta aqui descrita objetiva perceber como as escolhas linguísticas dos alunos ocorre em um contexto bilíngue, o qual já faz parte da realidade da maioria dos alunos desde o Ensino Fundamental.

Durante esta prática metodológica, “[...] os pesquisadores podem ser totais participantes no contexto como professores investigando sua própria turma” (COWIE, 2009, p. 167), como é o caso neste estudo. Ainda pensando na pesquisadora/professora como observadora e responsável pelo registro no diário de bordo, vale retomar Hood (2009), quando afirma que essa forma de registro reflete a interpretação das experiências do pesquisador durante o desenvolvimento da pesquisa. Dörnyei (2007) ainda chama atenção para a necessidade de organização e conscientização da importância desse recurso como fonte de dados para futura análise.

Diante do exposto até aqui, é possível notar o grande banco de dados que foi gerado no decorrer desta pesquisa. É preciso, portanto, definir quais dados serão considerados para discussão.

### **3.6 Seleção e transcrição dos dados**

Conforme descrito anteriormente, os dados foram gerados através de registros escritos e registros em vídeo. Os registros em vídeo foram produzidos em língua de sinais, tanto em Libras quanto em ASL (American Sign Language), considerando que ambas estão presentes nas aulas de Língua Inglesa em questão.

A Libras e a ASL são línguas de modalidade visuogestual, e a melhor forma de registrá-las é através de imagens de vídeo. Para documentar os dados gerados neste estudo, os dados selecionados originalmente gerados em Libras e registrados em vídeo foram traduzidos para a língua portuguesa e/ou para a língua inglesa.

Vale destacar que as transcrições realizadas por meio da tradução receberam a devida atenção e cuidado, respeitando os participantes e suas contribuições para este estudo. A tradução da Libras ou ASL para línguas de modalidade escrita é feita de acordo com a sinalização dos alunos, e a escolha de palavras do português ou inglês é baseada na aproximação de sentido entre ambas as línguas, a sinalizada e a escrita, dependendo do contexto em que o relato original foi realizado.

Outra característica das transcrições dos dados apresentados posteriormente é a possibilidade de assistir à interpretação das interações em Libras por um intérprete experiente na área através de um *QR code*, ou seja, usando a câmera de um celular, é possível assistir ao vídeo da interação em questão. Dessa forma, os alunos participantes deste estudo não são expostos, porém o acesso aos dados de interação na língua de sinais é proporcionado na própria língua dos surdos, a Libras.

Para a seleção de dados, a pergunta norteadora e os objetivos deste estudo foram considerados, assim como tópicos seguindo a linha teórica apresentada e discutida neste estudo. Partindo de Vygotsky (1925; 1991; 1993), Rego (1995), Quadros (1997), Santana (2007), Perlin (2010), Thoma (2012), Tanzi Neto (2018) e Figueiredo (2019), por exemplo, foram selecionados dados que permitem a discussão e análise das:

- a) diferentes concepções de cada participante como sujeito surdo, seu processo de desenvolvimento de línguas e suas vivências escolares;
- b) variadas situações em que a mediação é realizada por pares mais experientes;
- c) diversas situações em que a mediação é realizada pela(s) língua(s) em uso;
- d) múltiplas estratégias linguísticas adotadas pelos participantes em atividades de modalidade escrita e sinalizada.

Nesta seção, foram apresentados o contexto e os participantes da pesquisa, os instrumentos usados na geração de dados como entrevista semiestruturada, projeto colaborativo e diário de bordo, além das perspectivas de análise consideradas para a seleção e transcrição de dados.

A seguir, destaco algumas características dos participantes deste estudo e a organização proposta para a apresentação, discussão e análise de dados.

#### **4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Como exposto anteriormente, os alunos participantes desta pesquisa foram divididos em dois grupos para a apresentação, discussão e análise de dados, considerando de minhas percepções como professora e pesquisadora sob as práticas em sala de aula e suas trajetórias de vida.

A pergunta norteadora e os objetivos deste estudo são retomados na Figura 16, pois orientam a discussão e os direcionamentos dos dados.

Figura 16 - Questão norteadora e objetivos do estudo

## QUESTÃO NORTEADORA

Considerando a perspectiva Sociocultural Vygotskiana e as diferentes realidades surdas presentes em uma escola bilíngue para surdos, como e em que momentos a mediação é percebida durante a realização de atividades de diferentes modalidades em projeto colaborativo?

## OBJETIVO GERAL

Compreender como e em quais situações interativas a mediação é realizada durante a realização de atividades de modalidade escrita e sinalizada por alunos surdos de turma do Ensino Médio nas aulas de Língua Inglesa através da metodologia de projetos sob uma perspectiva Sociocultural.



## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Mapear e refletir sobre as particularidades de cada aluno participante da pesquisa como sujeito surdo, seu processo de aquisição de línguas e suas vivências escolares;



b) Identificar e discutir como e em que momentos a mediação é realizada por pares mais experientes e pela(s) língua(s) em uso como artefato simbólico durante a realização das atividades desenvolvidas em projeto colaborativo;



c) Observar e analisar as múltiplas estratégias linguísticas adotadas pelos participantes durante a realização de atividades de diferentes modalidades de acordo suas especificidades surdas.



Fonte: Elaborada pela autora.

Buscando compreender os sujeitos surdos participantes de forma mais aprofundada, apresento em seguida os dados gerados por meio de entrevistas semiestruturadas relacionadas às especificidades surdas e linguísticas dos nove alunos em questão e suas diferentes trajetórias escolares.

#### **4.1 Caracterização dos participantes**

O conhecimento das especificidades surdas, linguísticas e escolares dos nove surdos participantes vai se construindo com informações sobre as diferentes realidades encontradas no contexto bilíngue em questão e sobre fatores capazes de influenciar o processo de aprendizagem escolar de língua inglesa como segunda língua desses sujeitos.

##### **4.1.1 Destaques de algumas características dos participantes como sujeitos surdos**

Os Quadros 3 e 4 compilam aspectos relacionados à surdez do grupo 1 e 2, com base no primeiro tópico da entrevista semiestruturada (ver Apêndice E) realizada no início do terceiro trimestre letivo. As entrevistas foram realizadas em Libras, com exceção da entrevista de Ryder, que utiliza a LP oralizada como forma de comunicação e não é fluente em Libras. Foi organizado um espaço específico para este momento, no qual somente a professora/pesquisadora e o aluno interagiram, enquanto a turma realizava uma tarefa.

Como trazido anteriormente, este instrumento metodológico foi escolhido por permitir um conhecimento maior sobre os alunos e suas especificidades. Há seis anos tenho contato direto com os participantes, mas há detalhes ou partes de sua trajetória que ainda não foram abordadas em nossas trocas semanais. Cada um desses jovens tem uma história única e impactante, uma história que influencia suas escolhas e suas atitudes diárias. Sendo assim, por meio dessas entrevistas, busquei conhecer e entender mais sobre os aspectos surdos desses estudantes, os quais influenciam diretamente sua performance em sala de aula

No Quadro 3, são expostas as informações do primeiro grupo.

Quadro 3 - Informações sobre a surdez Grupo 1

Participantes	Surdez	Causa	Aparelho auditivo	Acompanhamento fonoaudiológico	Família
 <b>Baby</b>	Bilateral	Complicações no nascimento	Usou dos 5 aos 9 anos	Quando pequena	Ouvinte
 <b>Caio</b>	Bilateral (D:35%/ E:40%)	Febre quando criança (não sabe ao certo)	Usou por 4 anos	Quando tinha 10 anos, poucas vezes	Ouvinte
 <b>Crowlley</b>	Bilateral	Mãe teve rubéola na gestação	Usou quando criança por pouco tempo	Quando pequeno por 1, 2 anos.	Ouvinte
 <b>Derek</b>	Bilateral	Meningite quando criança	Usou da 4ª série aos 13, 14 anos.	Quando pequeno	Ouvinte
 <b>Eugeo</b>	Bilateral profunda	Complicações no nascimento	Usou por 1 mês	Quando pequeno poucas vezes	Ouvinte
 <b>Kirito</b>	Bilateral	Nasceu surdo (não sabe ao certo o que aconteceu)	Usa desde os 15 anos	Dos 7 aos 10 anos e no presente, poucas vezes	Ouvinte

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada aluno deste grupo tem uma trajetória pessoal e escolar única. Os seis integrantes do grupo 1 foram diagnosticados com surdez bilateral, ou seja, surdez que atinge ambos os ouvidos. Durante a realização das entrevistas, muitos participantes se mostraram incertos em relação à nomenclatura e porcentagem de perda auditiva. Nesses casos, a descrição das características da surdez foi considerada, e a porcentagem não foi apontada.

Em relação às causas da surdez dos participantes, nenhum caso se refere a fatores de natureza genética ou hereditária. Todos os alunos são filhos de pais ouvintes. Baby e Eugeo, por exemplo, ficaram surdos devido a complicações no parto. Caio e Derek ficaram surdos por causa de doenças quando criança. Tais casos, conforme Russo (1994), indicam a surdez adquirida.

Kirito sabe que nasceu surdo, porém não está ciente da causa. Crowley desenvolveu a surdez devido à doença que sua mãe teve durante o processo gestacional. Assim, de forma geral, é possível perceber a gama de surdez pré-lingual, ou seja, todos os alunos nasceram surdos ou perderam sua audição quando ainda não tinham desenvolvido a fala e a linguagem oral-auditiva.




Através do relato dos alunos participantes, é possível perceber a dificuldade de aceitação das especificidades surdas e a grande influência médica acerca da busca pelo tratamento pela cura da surdez através do uso de aparelhos auditivos desde a infância. Crowley, Eugeo e Kirito, por exemplo, relatam a péssima experiência que tiveram ou têm com o aparelho auditivo: afirmam ser doloroso, desconfortável, desnorteador e pouco eficiente. Eugeo diz nunca mais querer usar o aparelho auditivo. Nenhum dos alunos deste grupo escolheu usar aparelho auditivo quando criança. Tais indicações dos alunos permitem retomar Vygotsky (1925;1993), quando afirma que a surdez é uma questão social que resulta em severas consequências sociais a criança surda.

Tais relatos corroboram com a manifestação da comunidade surda contra a imposição do uso de aparelhos ou implante coclear, pois a decisão deve ser do próprio sujeito surdo, de acordo com suas características identitárias (SANTANA, 2007; THOMA, 2012). Essa visão clinicoterapêutica que compreende os surdos como deficientes, inferiores aos ouvintes pela falta de algo, a falta da audição, ainda era mantida no início dos anos 2000, período em que os alunos deste grupo nasceram. Vygotsky (1993, 1925) já defendia a percepção de que devemos nos orientar menos em direção à deficiência e doença, e mais na saúde global da criança surda.

As características relacionadas à surdez do grupo 2 não são muito diferentes, como é possível notar no Quadro 4.



Quadro 4 - Informações sobre a surdez Grupo 2

Participantes	Surdez	Causa	Aparelho auditivo	Acompanhamento fonoaudiológico	Família
 <b>Ryder</b>	Bilateral (E: perda auditiva com o passar do tempo)	Nasceu surdo de um lado (não sabe ao certo)	Nunca usou	Quando pequeno e atualmente	Ouvinte
 <b>Saitama</b>	Bilateral (D: profunda)	Complicações no nascimento (não sabe ao certo)	Usou por 2 anos.	Quando pequeno	Ouvinte
 <b>Samara</b>	Bilateral (D:30%/E:40%)	Febre amarela quando criança	Usou dos 5 aos 18 anos	Quando pequena	Ouvinte

Fonte: Elaborado pela autora.

Os três integrantes do grupo 2 representados no Quadro 4 também foram diagnosticados com surdez bilateral. Durante a realização das entrevistas, assim como no grupo 1, alguns participantes se mostraram incertos em relação à nomenclatura e porcentagem de perda auditiva. Para esses casos, a descrição das características da surdez foi considerada, e a porcentagem não foi apontada.

Em relação às causas da surdez, nenhum caso se refere a fatores de natureza genética ou hereditária, e todos os alunos são filhos de pais ouvintes. Saitama ficou surdo devido a complicações no nascimento, mas não tem certeza do que aconteceu. Samara, assim como Caio e Derek do grupo 1, ficaram surdos devido a sequelas da alguma doença; no caso de Samara, febre amarela.

Ryder sabe que nasceu surdo do ouvido direito, porém não sabe ao certo por qual motivo. Assim como foi possível perceber no grupo 1, todos os alunos do grupo 2 nasceram surdos ou perderam sua audição quando ainda não tinham desenvolvido a fala e a linguagem oral-auditiva.

Através do relato dos alunos Saitama e Samara, por exemplo, é possível perceber a dificuldade de aceitação de seus familiares e a grande influência médica acerca da busca pelo tratamento com o uso de aparelhos auditivos. Saitama relata já ter usado, porém não pretende usar novamente, afirma ser desconfortável e ineficiente. Samara usou aparelho auditivo por um longo período, mas também relata que não gosta e que sentia muita dor de cabeça quando usava. Assim como os do grupo 1, nenhum deles escolheu usar aparelho auditivo quando crianças.







A falta de uma visão socioantropológica da área médica referente à surdez, ou seja, o não reconhecimento do diferente, do sujeito surdo como capaz e pertencente a um grupo cultural e linguístico (THOMA, 2012), influencia diretamente nas decisões familiares de crianças surdas. Devemos perceber a criança surda em sua especificidade e tão capaz como qualquer outra de se desenvolver por meio de ferramentas culturais e sociais próprias para essa comunidade (VIEIRA, 2010; VYGOTSKY, 1925). Com os dados trazidos aqui, fica em evidência a forte influência da cultura ouvinte por profissionais da área da saúde sobre as escolhas de familiares ouvintes de sujeitos surdos. Pode-se dizer que, muitas vezes, no contato médico-paciente e médico-família pós-diagnóstico que a trajetória de crianças surdas é traçada.

#### 4.1.2 Especificidades linguísticas dos participantes

Como já apresentado nas reflexões sobre as especificidades surdas dos participantes, é possível entender que os caminhos percorridos por surdos pós-diagnóstico influenciam suas futuras percepções como sujeito surdos e suas escolhas identitárias. Ao compreender a língua como parte da construção de identidade, perguntas referentes ao contato, uso e percepções linguísticas foram elaboradas na segunda seção temática da entrevista semiestruturada (Apêndice E). Dessa forma, conversas sobre as línguas presentes no contexto familiar, escolar e social desses jovens foram possíveis, e a partir desse tópico de conversa, as línguas que consideram sua L1, L2 e L3 foram manifestadas e esclarecidas.

O Quadro 5 registra informações compartilhadas pelos alunos do grupo 1 discutidas a seguir.

Quadro 5 – Aspectos linguísticos Grupo 1

Participantes	L1 da família	L2 da família	Língua usada em casa	L1 do participante	L2 do participante	Língua Inglesa/LSE
 <b>Baby</b>	Língua Portuguesa	Libras	Libras	Libras	Língua Portuguesa escrita	Se continuar estudando, pode ser sua L3 no futuro.
 <b>Caio</b>	Língua Portuguesa	Libras (mãe)	Libras e Linguagem gestual	Libras	Língua Portuguesa escrita	Considera ASL e LI escrita sua L3.
 <b>Crowley</b>	Língua Portuguesa	Sabem alguns sinais em Libras	Linguagem gestual e alguns sinais em Libras	Libras	Língua Portuguesa	Considera ASL e LI escrita sua L3.
 <b>Derek</b>	Língua Portuguesa	Sabem alguns sinais em Libras	Linguagem gestual e alguns sinais em Libras	Libras	Língua Portuguesa	Considera ASL e LI escrita sua L3.
 <b>Eugeo</b>	Língua Portuguesa	Não há	Linguagem gestual	Linguagem gestual	Libras (LP escrita - L3)	Gosta. Tem vontade de aprender LI escrita e ASL como sua L4.
 <b>Kirito</b>	Língua Portuguesa	Sabiam alguns sinais, mas esqueceram	Língua Portuguesa oralizada	Libras	Língua Portuguesa escrita	Considera LI escrita sua L3. Importante para jogar online.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando que todos os participantes deste estudo são filhos de pais ouvintes brasileiros, é natural pensar que a primeira língua (L1) dessas famílias seja a língua portuguesa. Ao mesmo tempo, também é possível pensar que, por terem filhos surdos, também saibam a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), essa sendo sua segunda língua (L2). Entretanto, o Quadro 5 mostra que apenas a família de Baby e a mãe de Caio são fluentes na Libras.

Seguindo as informações dispostas referente à língua usada em casa, percebemos o predomínio de sinais caseiros (ou linguagem gestual) e da língua portuguesa oralizada. Conforme aponta Fernandes (2007), em algum momento da infância desses jovens, os pais tomaram a importante decisão de escolher a modalidade de língua que seu filho usará. No caso deste grupo, a LP, em suas modalidades oral e escrita, e os sinais caseiros de modalidade visuogestual foram escolhidos. A Libras, nesses casos, não foi reconhecida como língua pelas famílias (SANTANA, 2007; THOMA, 2012). Excepcionalmente, no caso de Baby, a Libras é reconhecida como língua, como parte identitária desta jovem surda bilíngue.

Santana (2007) também ressalta que a forma de comunicação da família não é necessariamente o caminho linguístico que seu filho irá seguir, como constatado por Kirito, por exemplo. A família de Kirito prioriza a LP oralizada e/ou escrita como forma de comunicação. Kirito, porém, reconhece a Libras como sua L1, como a língua que o representa e o constitui como sujeito surdo.

Eugeo relata o uso de sinais caseiros (ou linguagem gestual) criados no ambiente familiar para a comunicação entre pais e filho. Considera esses sinais caseiros sua L1. Eugeo percebe a Libras como sua L2, e a LP escrita como sua L3, pois foram as línguas que aprendeu na escola durante sua alfabetização com professora surda em escola bilíngue. Derek aponta o uso de sinais caseiros também, porém considera a Libras sua L1, diferentemente de Eugeo.

Pensando nas famílias que escolheram uma abordagem bilíngue de comunicação, como nos casos de Crowley, Derek e Kirito, por exemplo, é possível considerar a crença de que a aquisição da Libras é de domínio individual do sujeito surdo e não social, como aponta Santana (2007), pois as famílias não buscaram aprender a LS em sua plenitude. O conhecimento de alguns sinais não é o suficiente para uma comunicação plena em Libras. Dessa forma, se faz necessário o uso de sinais caseiros ou LP escrita/oralizada para que a comunicação entre Crowley, Derek, Kirito e seus familiares ocorra de fato (LACERDA, 1998; QUADROS, 1997).

Em relação à percepção dos alunos da LI e uma língua de sinais estrangeira (LSE), nota-se o fato de que Caio, Crowley, Derek e Kirito percebem a LI e/ou ASL como sua L3. Como Oliveira (2018) constata em pesquisa sobre a aprendizagem de LI por meio de projetos, os alunos reconhecem sua capacidade linguística na LE escrita ou sinalizada e a identificam como sua terceira língua. Baby e Eugeo relatam gostar da(s) língua(s) estrangeira(s) e mostram uma visão otimista em relação à aquisição desta(s) como sua L3 ou L4 no futuro.

Com base nos dados Quadro 6, discutiremos esses aspectos referentes ao grupo 2.

Quadro 6 - Aspectos linguísticos Grupo 2

<b>Participantes</b>	<b>L1 da família</b>	<b>L2 da família</b>	<b>Língua usada em casa</b>	<b>L1 do participante</b>	<b>L2 do participante</b>	<b>Língua Inglesa/LSE</b>
 <b>Ryder</b>	Língua Portuguesa	Não há	Língua Portuguesa oralizada	Língua Portuguesa	Não há	Gosta. Acha importante para viajar e conhecer pessoas.
 <b>Saitama</b>	Língua Portuguesa	Sabem alguns sinais em Libras	Libras e Língua Portuguesa escrita	Linguagem gestual	Língua Portuguesa escrita (Libras - L3)	Gosta, importante aprender ASL.
 <b>Samara</b>	Língua Portuguesa	Não há	Língua Portuguesa oralizada	Libras	Língua Portuguesa oral e escrita	Acha difícil. Tem pouco interesse.

Fonte: Elaborada pela autora.

Refletindo sobre os dados apresentados no Quadro 6, os três alunos no grupo 2 são filhos de pais ouvintes, e a LP é usada como forma de comunicação no ambiente familiar de todos. A Libras só está presente no contexto familiar de Saitama, mas de forma parcial. A Libras, nesses casos, não foi reconhecida como língua pelas famílias (SANTANA, 2007; THOMA, 2012).

Em relação à forma de comunicação adotada pelas três famílias, apesar de a LP oralizada ou escrita ser priorizada, apenas Ryder considera essa sua L1. Samara, assim como Kirito do grupo 1, reconhece a Libras como sua L1 após o contato com a comunidade surda, como a língua que a representa e a constitui como sujeito surdo. Saitama relata o uso de sinais caseiros por seus familiares. Por ter um contato tardio com a Libras e escola bilíngue para surdos, considera a LP escrita sua L2, pois era a língua usada no contexto familiar, e a Libras sua L3.

É possível notar uma tentativa de abordagem bilíngue de comunicação entre Saitama e sua família. Entretanto, a crença de que a aquisição da Libras é de domínio individual do sujeito surdo e não social, se mantém, já que a família não é fluente na língua de sinais (SANTANA, 2007).

Dentre os três alunos, Ryder e Saitama percebem a LE como uma língua importante para seu aprendizado; Saitama cita especificamente a ASL. Samara, ao contrário dos meninos, demonstra pouco interesse na LI ou ASL, aluna relata na entrevista que acha ambas as línguas muito difíceis.

Diante do exposto aqui, percebo uma nítida diferença entre os grupos referente à Libras e à LP em razão do contexto familiar desde a infância. Todos as famílias dos integrantes do grupo 1 tiveram contato com a Libras em algum momento durante a infância dos alunos. Em termos gerais, reconheceram a Libras como fundamental para a comunicação com seus filhos surdos. Dentre as famílias do grupo 2, apenas a família de Saitama mostrou interesse em se comunicar em Libras.







Após as entrevistas e as reflexões feitas, vejo meus alunos em sala de aula por outros olhos. Entendo cada vez mais que parte de duas dificuldades linguísticas está diretamente relacionada às influências da cultura ouvinte pelo contexto familiar no qual estão inseridos, pois a Libras como língua própria dos surdos nunca foi plenamente aceita. Assim, barreiras linguísticas e barreiras no desenvolvimento dos surdos se formaram devido ao contato tardio com a língua que contempla suas especificidades surdas, a Libras.



#### 4.1.3 Especificidades das trajetórias escolares dos participantes

A partir do que foi apresentado e discutido até o momento, não seria incomum deduzir que a trajetória acadêmica desses jovens surdos foi, e continua sendo, muito difícil no âmbito linguístico e cultural, pois são diversos os fatores que corroboram ou não para um aprendizado pleno envolvendo sujeitos surdos bilíngues. As diferentes realidades desta comunidade acerca da surdez e do contato com a comunidade surda fazem com que a construção identitária desses sujeitos seja um processo nada simples (SANTANA, 2007). Pensando nisso, no Quadro 7, as diferentes realidades escolares a que cada um deles foi exposto são apresentadas.

Quadro 7 - Trajetória escolar Grupo 1

Participantes	Experiência em escolas regulares	Experiência em escolas bilíngues	Experiência em atual escola bilíngue
 <b>Baby</b>	<p>Aluna de inclusão em 2 escolas. Teve problemas com intérprete e de comunicação em geral.</p>	<p>Experiência em 2 escolas, incluindo a atual. Foi alfabetizada em Libras e em LP por intérprete. A comunicação é ótima.</p>	<p>Ingressou no 4º ano do EF. Adora. Relata ter comunicação e relações muito boas.</p>
 <b>Caio</b>	<p>Aluno em 1 escola por um ano. Não tinha intérprete. A comunicação na escola era péssima.</p>	<p>Experiência em atual escola. Foi alfabetizado em Libras e LP por professora surda. Para ele, é a melhor escola.</p>	<p>Ingressou na EI. Adora. Relata que consegue aprender para ter experiências e trabalho no futuro.</p>
 <b>Crowlley</b>	<p>Aluno de inclusão em 1 escola. Teve uma boa experiência. Tinha intérprete, mas não havia inclusão de fato.</p>	<p>Experiência em 3 escolas, todas muito boas. Foi alfabetizado em Libras e LP por professor ouvinte.</p>	<p>Ingressou na 1ª série do EM. Adora. Relata haver melhor troca entre surdos. Há um envolvimento, uma união.</p>
 <b>Derek</b>	<p>Aluno de inclusão em 1 escola do 4º ao 9º ano. Nem sempre tinha intérprete. Relata ter tido boas relações.</p>	<p>Experiência em atual escola em dois períodos diferentes. Foi alfabetizado em Libras e LP por professora surda.</p>	<p>Ingressou no 1º ano e completou o 3º ano do EF. Ingressou novamente na 1ª série do EM. Adora. Diz que há comunicação, inclusão, evolução e motivação pelos professores.</p>
 <b>Eugeo</b>	<p>Aluno de inclusão até o 3º ano em 1 escola. Tinha intérprete. A comunicação era muito difícil.</p>	<p>Experiência em atual escola. Foi alfabetizado em Libras e LP por professora surda.</p>	<p>Ingressou no 4º ano do EF. Acha ótima, perfeita. Diz que há comunicação, motivação e amigos.</p>
 <b>Kirito</b>	<p>Não tem experiência.</p>	<p>Experiência em atual escola. Foi alfabetizado em Libras e LP por professora surda.</p>	<p>Ingressou na EI. Ama, pois com a Libras é fácil entender.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente, o que mais chama atenção no Quadro 7 é a trajetória escolar de Kirito, pois nunca teve experiência em escolas regulares como inclusão, por exemplo. Kirito, um jovem surdo de 17 anos, iniciou sua caminhada escolar aos 2 anos, na escola bilíngue para surdos onde esta pesquisa foi desenvolvida. Apesar de sua família ouvir priorizar a comunicação por meio da LP em sua modalidade oral, não negaram suas especificidades surdas, pois perceberam a necessidade de um ambiente educacional próprio para o desenvolvimento pleno de Kirito (QUADROS, 1997).

Em oposição à trajetória de Kirito, todos os outros participantes deste grupo tiveram experiências negativas em escolas regulares como alunos de inclusão. Conforme exposto por esses jovens, a falta de comunicação, a falta ou inaptidão de um intérprete e a falta de socialização foram os principais fatores que contribuíram para essas desfavoráveis experiências. Em relação à escola atual do grupo, há uma unanimidade quanto às relações surdo-surdo construídas e o efetivo aprendizado que a proposta bilíngue possibilita por instrução da Libras, a qual está de certa forma relacionada à construção identitária desses sujeitos (PERLIN; 2010; THOMA, 2012; FRONZA; MUCK, 2012). Kraemer (2012) aponta que o modo como a surdez é socialmente percebida também está relacionada a essa construção, Thoma (2012) afirma que esse processo se dá na relação com os outros, surdos e ouvintes, e Perlin (2010) considera a experiência visual e auditiva como a principal diferença entre identidade surda e ouvinte.

Uma característica que este grupo tem em comum é o fato de terem sido alfabetizados em Libras e LP em escolas bilíngues ainda na infância. Caio, Eugeo e Kirito relatam que foram alfabetizados em Libras e LP de forma concomitante, ainda no jardim de infância, por uma professora surda na escola em que estudam atualmente, na APADA. Baby, Crowley e Derek também foram alfabetizados em Libras e LP paralelamente em escolas bilíngues. Em todos esses casos, o ensino-aprendizagem da LP ocorreu de forma sistemática considerando as especificidades surdas por meio de métodos próprios de ensino a essa comunidade (QUADROS, 1997; FERNANDES, 2012)




Nenhum dos seis alunos do grupo 1 mencionou uma experiência negativa nas escolas bilíngues em que estudou. Todos demonstraram carinho e muita consideração pelas escolas em que já estudaram ou estudam, e pelo aprendizado que lhes proporcionaram de natureza pessoal, social, acadêmica e linguística. Essas

narrativas corroboram com o que é defendido nesta dissertação: a proposta bilíngue como abordagem de ensino mais adequada para surdos porque fornece ferramentas e estratégias metodológicas que abrangem as necessidades educacionais desses aprendizes (QUADROS, 1997; FRONZA; KARNOPP; TAMMENGA-HELMANTEL, 2019).

Com as informações do Quadro 7, também é possível perceber as diferentes experiências escolares, em escolas bilíngues e regulares como alunos de inclusão, e linguísticas, no contexto familiar, social e escolar, que influenciaram e ainda influenciam na construção identitária dos participantes deste estudo. Considerando as categorias de identidade surda identificadas por Perlin (2010), por exemplo, pode-se dizer que Baby, Caio, Crowley, Derek, Eugeo e Kirito identificam-se por suas *Identidades surdas*, pois assumem a Libras como parte de sua experiência visuogestual, centrada no ser surdo também a partir de suas experiências em escolas especiais para surdos.

As jornadas no âmbito educacional dos participantes do grupo 2 deste estudo não foram tão positivas quanto as do grupo 1, como exposto no Quadro 8.

Quadro 8 - Trajetória escolar Grupo 2

Participantes	Experiência em escolas regulares	Experiência em escolas bilíngues	Experiência em atual escola bilíngue
 <b>Ryder</b>	<p>Aluno em 2 escolas, não sabe se era aluno de inclusão. Teve experiências boas até o 9º ano. Alfabetizado em LP por professor ouvinte.</p>	<p>Experiência em sua atual escola.</p>	<p>Ingressou na 1ª série do EM. Gosta, diz que as aulas são boas e aprende mesmo sendo ministradas majoritariamente em Libras.</p>
 <b>Saitama</b>	<p>Aluno de inclusão em 1 escola. Foi alfabetizado em Libras e LP por intérprete. Relata que não tinha amigos.</p>	<p>Experiência em 2 escolas. Diz que adorava e adorava a relação com seus amigos.</p>	<p>Ingressou no EM. Gosta, pois sua relação com os surdos é muito boa.</p>
 <b>Samara</b>	<p>Aluna de inclusão em 2 escolas. A comunicação difícil. Foi alfabetizada em Libras e LP por intérprete.</p>	<p>Experiência em 2 escolas, uma no EF e uma no EM. Diz que ambas as experiências foram boas.</p>	<p>Ingressou no EM. Gosta, pois tem amigos e há uma boa comunicação.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar os registros do Quadro 8, percebe-se uma significativa diferença entre as trajetórias dos alunos referente ao contato com a Libras e a cultura surda. Ryder, por exemplo, estudou em escolas regulares até concluir o Ensino Fundamental (EF), porém não sabe se era considerado ou não aluno de inclusão. A escola em que estuda atualmente é a primeira escola bilíngue que frequenta, ou seja, tem contato direto com a Libras há pouco menos de 2 anos. Ryder não se identifica como sujeito pertencente à comunidade surda e não demonstra interesse pela LS. Quando questionado, afirma não querer usar a Libras no futuro. Considerando a trajetória e narrativa de Ryder e as categorias de identidade surda identificadas por Perlin (2010), por exemplo, a visão identitária deste aluno pode ser relacionada à *Identidade surda incompleta*, pois tem resistência em se desvincular da identidade ouvinte com a qual teve contato durante toda sua infância, parecendo estar vivendo sob uma ideologia ouvintista.

Saitama e Samara, por outro lado, tiveram experiências com a Libras quando alunos do EF por meio de intérpretes, os quais acabaram por alfabetizar ambos os alunos no decorrer dos anos do EF. Entretanto, suas experiências com a comunidade surda em escolas bilíngues ocorreram somente no final do EF, no caso de Samara, e no início do Ensino Médio, para Saitama. Apesar deste contato tardio com a LS e a cultura surda, ambos expõem opiniões positivas referentes à escola bilíngue que frequentam atualmente, enfatizando o fato de terem boas relações, amigos e acesso à comunicação em Libras.

Refletindo sobre as categorias de Perlin (2010), os relatos de Saitama e Samara podem ser relacionados a categoria *Identidades surdas de transição*, pois o contato tardio com a Libras e a comunidade surda resultou em uma predominância ouvintista quando crianças. Entretanto, após algum tempo, tiveram o contato com escolas bilíngues para surdos e com a Libras. Nesse momento, os dois alunos passaram por um processo de desouvintização (PERLIN, 2010) da representação da identidade e agora identificam-se como sujeitos pertencentes à comunidade surda. Neste contexto, a interação surdo-surdo em escolas especiais foi de extrema importância para a ressignificação do ser surdo, não como um indivíduo inferior, mas sim como diferente (VYGOTSKY, 1925; 1991; 1993; THOMA, 2012; SKLIAR, 2016).

Diante das diversas vivências escolares apresentadas, percebemos este grupo de alunos surdos como sujeitos multiculturais (KRAEMER, 2012; SALLES *et al.*, 2004), pelo fato de todos eles passarem por momentos de imersão na cultura surda e

ouvinte, seja no âmbito familiar, no escolar ou em ambos. Conforme Kraemer (2012), é a partir dessas diferentes relações e percepções de mundo a que o surdo é exposto que a constituição de sua identidade surda se torna possível. Nesse sentido, o sujeito surdo pode ser entendido como multifacetado (THOMA, 2012).

Com as informações compartilhadas e discutidas, é possível conhecer e compreender um pouco sobre cada um dos jovens do grupo 1 e do grupo 2 participantes desta pesquisa. Entendo que as experiências escolares como alunos de inclusão proporcionaram vivências pessoais, sociais, acadêmicas e linguísticas não tão favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes. Foi e é por meio das interações com a cultura surda oportunizadas pelas escolas bilíngues que o desenvolvimento dos alunos em diversas esferas de fato foi possibilitado.

Partindo disto, na subseção a seguir, apresento o projeto colaborativo desenvolvido por esses aprendizes e discuto as diferentes interações mediadoras entre pares em atividades de leitura e compreensão e de produção escrita e produção de vídeo. Dessa forma, ponderando as diferentes realidades surdas expostas aqui, o processo de desenvolvimento de cada grupo é discutido.

## **4.2 O projeto *BE AWARE***

O projeto desenvolvido ao longo do 3º trimestre de 2019 seguiu os passos propostos por Stoller (2002), conforme Figura 9 detalhada na seção sobre a metodologia, nos 2 últimos períodos de 11 quartas-feiras no turno da manhã. Na Figura 17, registra-se a esquematização inicial do projeto feita no grande grupo na primeira aula do trimestre.

Figura 17 - O projeto desenvolvido

**BE AWARE!**

Fonte: Elaborada pela autora.

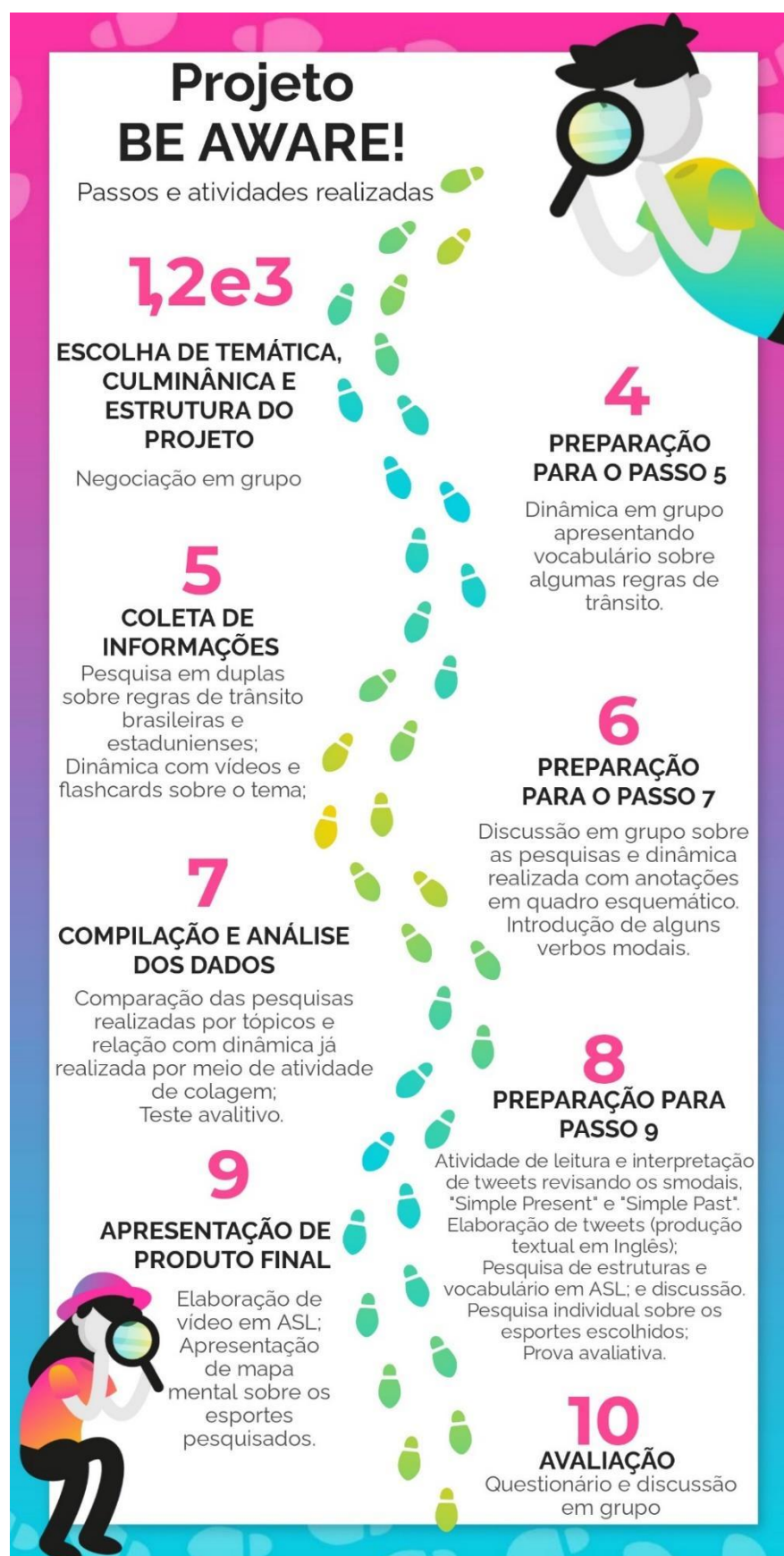


Neste processo de estruturação do projeto, cada aluno apontava suas ideias e eu, como docente, tomava nota no quadro. Em parceria, o grupo selecionou duas temáticas principais, *Regras de trânsito* e *Esportes*, e o que gostariam de aprender sobre cada um dos temas, conforme detalhado na ilustração acima. Durante essa discussão, o papel dos alunos também foi discutido. Definiu-se, então, que, na realização de mapa mental, exercícios, vídeos e pesquisas, cada aluno ficaria responsável por um tipo de esporte. Baby e Kirito foram os primeiros a selecionar o futsal feminino e masculino, respectivamente. Um por um, os discentes comunicavam suas escolhas e, quando não tinham certeza, pediam auxílio dos colegas, Baby, por exemplo, foi a pessoa que sugeriu o handebol para Samara, a qual, prontamente, aceitou a sugestão. Caio não estava presente nesse dia. Então, sua escolha foi feita na aula seguinte.

Conforme negociavam, busquei instigá-los na escolha de recursos e tipos de tarefas que gostariam de realizar. Decidiram fazer o uso de dicionários virtuais em LI e em ASL, a ferramenta *Google*, a plataforma *Youtube* e atividades em aula. Tudo isso, corroborando para a culminância do projeto, a criação de um vídeo em duas línguas de sinais, Libras e ASL. Ao longo do projeto, a culminância sofreu alterações, pois decidiram elaborar um vídeo individual exclusivamente em ASL

Com essa estruturação inicial feita, partimos para a prática. Na Figura 18, estão todas as etapas, conforme Stoller (2002) e as atividades desenvolvidas em cada uma dessas fases são expostas.

Figura 18 - Atividades desenvolvidas no projeto












Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados gerados a partir do projeto ilustrado acima foram diversos. As gravações das dinâmicas, pesquisas e atividades individuais e colaborativas, as produções textuais e atividades de registro arquivadas e a gravação da discussão do questionário avaliando o projeto por uma perspectiva discente serão cuidadosamente selecionadas conforme estiverem em consonância com a problematização e objetivos deste estudo, e conforme a modalidade, transcritas

Vale destacar que, seguindo as demandas institucionais, a realização de instrumentos avaliativos tradicionais também foi necessária, mas manteve-se a temática e as atividades desenvolvidas como base nessas avaliações. Outras atividades, como produção escrita e produção de vídeos foram consideradas avaliativas também. Além desses métodos avaliativos, também foi considerado todo o processo e engajamento dos alunos ao longo do trimestre. Através do questionário realizado na avaliação do projeto, conforme Figura 13 apresentada e discutida na seção metodológica (3.4) a autoavaliação dos alunos e a discussão realizada nesse momento em grupo também contribuíram para a avaliação exigida institucionalmente.

No quadro 9, a participação dos alunos em cada etapa desenvolvida no projeto é exposta.

Quadro 9 - Participação dos alunos no projeto

Participantes	Estruturação do projeto	Pesquisa e dinâmica sobre trânsito	Comparação e atividade de colagem	Teste avaliativo	Leitura e interpretação de tweets	Elaboração de tweets em Inglês	Pesquisa em ASL	Prova avaliativa	Pesquisa sobre esportes	Elaboração e apresentação de vídeo em ASL	Elaboração e apresentação de mapa mental	Questionário
 <b>Baby</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
 <b>Caio</b>	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
 <b>Crowlley</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
 <b>Derek</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
 <b>Eugeo</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
 <b>Kirito</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
 <b>Ryder</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
 <b>Saitama</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Incompleto	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
 <b>Samara</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

De forma geral, é possível perceber o engajamento da turma. Poucas atividades não foram realizadas, tanto pelo grupo 1 quanto pelo grupo 2, devido a faltas ou situações específicas, como, por exemplo, a finalização de uma produção escrita como tema de casa. A elaboração de *tweets*, conforme apresenta o Quadro 9, ocorreu de forma colaborativa em três manhãs. Saitama, porém, não conseguiu finalizar sua produção nesse período, e teve a tarefa a ser finalizada em casa. Considerando a realidade familiar de Saitama apresentada anteriormente e a falta de apoio linguístico por seus familiares, a não finalização da tarefa é compreensível.

Com a apresentação do projeto trimestral estruturado pelo grupo e das atividades desenvolvidas em cada etapa, alguns relatos docentes e discentes e algumas interações durante a realização deste projeto são expostas e discutidas a seguir.

#### **4.3 As interações mediadas no desenvolvimento do projeto *Be Aware***

Ao longo do trimestre, além realização das entrevistas semiestruturadas e do projeto colaborativo apresentado acima, que continha um questionário autoavaliativo como última etapa, outro instrumento usado para a geração de dados foi o diário de bordo docente. Ao final de cada aula, eu, como a professora de Língua Inglesa deste grupo de alunos, relatava os acontecimentos que, a meu ver, de alguma forma se destacaram naquela manhã.

Nesta subseção, os dados selecionados referentes ao projeto desenvolvido e os registros de bordo docente serão apresentados, discutidos e analisados conforme os pressupostos teóricos abordados neste estudo. É importante lembrar que os nove alunos participantes do projeto foram divididos em dois grupos, grupo 1 composto por Baby, Caio, Crowley, Derek, Eugeo e Kirito, e grupo 2, do qual Ryder, Saitama e Samara fazem parte, para a discussão e análise de alguns dados. Entretanto, em algumas atividades colaborativas, principalmente os registrados nos diários de bordo docente, os alunos poderão ser mencionados e tratados como apenas um grupo.

Há três tipos de dados apresentados e discutidos aqui. Sob a perspectiva docente, há excertos dos registros feitos em diário de bordo semanal. Esses dados são apresentados em forma de figura, expondo o excerto registrado em língua portuguesa, uma representação ilustrativa e o contexto do relato. Também faço

destaque a algumas interações em sala de aula em formato de figura. Estas são representadas pelo registro em português da interação em Libras entre os alunos, como mencionado Metodologia. Há também a opção de assistir a um vídeo por meio de *QR code* que contém essa mesma interação em Libras, interpretada por um tradutor/intérprete profissional. O contexto dessa interação também é esclarecido. Por fim, há os dados que expõem a perspectiva discente conforme relatos em discussão coletiva do questionário avaliando o projeto (Figura 13). Estes também são representados pelo registro em português escrito da fala dos alunos em Libras e, no caso de Ryder, em LP oralizada. Para esses dados, há também a opção de assistir à um vídeo em Libras interpretado pelo mesmo tradutor/intérprete.

É possível notar algumas características das transcrições realizadas em LP quanto à forma de registro da Libras. Quando um vocábulo é registrado em letras maiúsculas, por exemplo, BRANCO, faz referência ao sinal reproduzido pelo aluno que é foco de discussão na interação. Em situações nas quais a palavra é registrada em letras maiúsculas e separada por hifens, por exemplo, B-R-A-N-C-O, tal registro faz referência ao uso do alfabeto manual em Libras para a soletração da palavra, ou seja, momento em que se faz uso da datilologia<sup>1</sup>. Algumas observações entre parênteses também são apontadas visando contextualizar a fala dos alunos na interação.

Vale destacar que a nomeação das figuras das interações de atividades realizadas em sala de aula foi baseada na aula em que a interação ocorreu, seguido pelo número da câmera usada, numeração do vídeo arquivado e os minutos exatos da ocorrência. Por exemplo, A1\_C1\_V1\_M01:01-01:15, é entendido como Aula 1, Câmera 1, Vídeo 1, Minutos 01:01 a 01:15. As interações registradas durante a realização do questionário do projeto foram nomeadas por aula e número da pergunta. Por exemplo, A11\_P1 vale como Aula 11, Pergunta número 1. E, por fim, os dados referentes ao diário de bordo docente foram nomeados por aula, dia, mês, ano e número do registro: A1\_D02\_M10\_A2021\_1 se refere a Aula 1, Dia 02, Mês 10, Ano 2021, registro de número 1.

---

<sup>1</sup> Termo que faz referência à soletração das palavras por meio do alfabeto manual, o qual “[...] representa as letras do alfabeto das línguas orais. É usado por surdos para identificar nomes próprios e palavras da língua portuguesa”. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 39).

Com as características da organização dos dados selecionados e transcritos expostas, apresento a seguir os dados referentes ao desenvolvimento de atividades de leitura e compreensão mais especificamente.

#### 4.3.1 Desenvolvimento de atividades de leitura e compreensão

Durante o projeto *Be Aware*, diversas atividades de modalidade escrita e visuogestual foram propostas. A leitura e compreensão em língua inglesa (LI) e ASL (American Sign Language) foram realizadas por meio de dinâmicas que envolveram leituras coletivas, vídeos e avaliações institucionais, por exemplo. Nesta subseção serão apresentadas, discutidas e analisadas algumas interações em sala de aula, excertos dos relatos realizados pela docente em diários de bordo e as interações entre aluno-aluno e aluno-professora em discussão coletiva sobre o projeto. Pensando nos tópicos de análise mencionados na seção metodológica, os dados a seguir foram selecionados por possibilitarem a discussão e análise das variadas situações em que a mediação é realizada por pares mais experientes e pelas línguas em uso, além de oportunizar uma discussão das múltiplas estratégias linguísticas adotadas pelos participantes em atividades de diferentes modalidades de acordo suas especificidades surdas. Considerando aspectos teóricos da Educação de Surdos e da Teoria Sociocultural Vygotskiana, é apresentado o primeiro dado a ser discutido e analisado na Figura 19.

Figura 19 - A3\_D16\_M10\_A2021\_1

**Excerto do diário de bordo 3 - 16/10/2019**

Nesta atividade pude notar que os alunos buscavam palavras-chave nas regras de trânsito, palavras que já conheciam, que fossem similares ao português e/ou que estavam presentes nos vídeos. Não questionavam o significado de cada vocábulo das frases, identificavam essas palavras-chave e as relacionavam ao sentido da regra de trânsito mostrada nos vídeos. Talvez pelo sentido da regra de trânsito estar contextualizado de forma visual, de mais fácil compreensão, não se preocuparam em traduzir exatamente toda a informação das frases em Inglês.



Contexto: A turma estava realizando uma atividade dinâmica de leitura e compreensão de LI. Primeiro um vídeo curto era apresentado, em seguida, os alunos deveriam discutir e selecionar a regra de trânsito escrita em inglês que correspondesse ao vídeo, dentre as opções disponibilizadas.

Fonte: Acervo da autora.

A Figura 18 acima compõe o diário de bordo docente registrado na terceira aula de Língua Inglesa do terceiro trimestre de 2020. Nesse dia, foi realizada uma dinâmica em grupo sobre a temática do projeto, conforme descrito no primeiro parágrafo, na qual recursos em vídeo, em imagem impressa e escritos foram usados e disponibilizados por mim, a professora, para que os alunos relacionassem uma regra de trânsito apresentada em vídeo à frase escrita em inglês correspondente. Como relatado, o que chamou atenção nesse dia foram as estratégias linguísticas usadas pelos alunos durante situações mediadas pela professora, entre eles e pela língua como artefato simbólico.

Ao buscarem palavras-chave nas frases escritas disponibilizadas em LI, os alunos faziam relação direta com a língua portuguesa (LP), ambas línguas de modalidade escrita, de forma colaborativa, negociando sentido com seus colegas. Juntos, buscavam morfemas ou palavras semanticamente similares à LP, tentando interpretar as regras de trânsito expostas em inglês e construindo o sentido do que estava escrito e do que assistiram em forma de vídeo. Nesse caso, é possível



perceber a influência da LP como L2 desses sujeitos bilíngues, principalmente pela similaridade de modalidade entre sua L2 e a língua-alvo, a LI (SOUSA, 2008, 2015).

Percebo que, neste processo colaborativo, *scaffoldings* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2015) foram fornecidos pelos próprios alunos quando mediavam suas interações, fazendo o uso estratégico da LP como artefato simbólico. A professora também mediou essa atividade colaborativa, fazendo o uso de recursos visuais e da Libras, os quais são essenciais e fazem parte das características linguísticas dos surdos (PERLIN, 2010; FERNANDES, 2012). Nesse sentido, é possível perceber as funções superiores dos aprendizes que aparecem inicialmente em um nível intermental, quando a regulação é praticada pelo objeto, no caso os recursos visuais utilizados, e por outros, colegas e professora, e posteriormente, intramental, pois é esperado que eventualmente os indivíduos se organizem e se autorregulem pela apropriação das estratégias executadas colaborativamente (VYGOTSKY, 1991).

Assim, as trocas durante esses momentos interativos eram mediadas pela regulação (LANTOLF; THORNE, 2006) dos alunos como pares mais experientes por meio da LP como artefato simbólico que não altera em nada o objeto da operação em questão (VYGOTSKY, 1991), pois é constituído internamente. Houve também a regulação da professora como par mais experiente, por meio de ferramentas visuais com a quais os alunos agem sobre o(s) objeto(s), e da Libras como artefato simbólico, que também não modifica o objeto, a atividade em si, mas regula as atividades psíquicas dos indivíduos (TANZINETO, 2018).

Refletindo sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos alunos, é possível acreditar que esta foi potencializada pelas interações mediadoras durante atividade, pois, por meio da ZDP, é possível acessar o que já foi atingido pelo aprendiz e o que ainda está em processo. O nível de desenvolvimento real (NDR) dos alunos foi exposto por eles durante a dinâmica coletiva. Com o auxílio dos colegas e da professora, os *scaffoldings* necessários e adequados foram fornecidos de forma dialógica, oportunizando uma construção colaborativa de aprendizagem de LI (REGO, 1995; FIQUEIREDO, 2019)















Na última linha do registro do diário de bordo da Figura 19, manifestei minha hipótese quanto à prática de interpretação adotada pelos alunos quando me refiro ao fato de os alunos não terem traduzido literalmente todos os vocábulos informados nas frases apresentadas em inglês. A razão disso pode ser pelo fato de o fornecimento de

*scaffoldings* visuais a contextualização do sentido ser de mais fácil compreensão. A Figura 20 reforça essa ideia, pois mostra uma situação em que Caio e Kirito, alunos do grupo 1, atuam como mediadores fornecendo *scaffoldings* a Crowley, por meio dos recursos visuais disponibilizados na dinâmica.

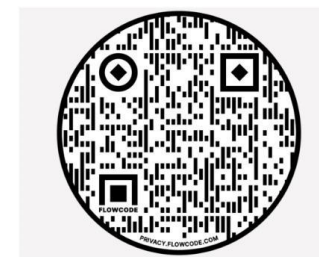
Figura 20 - A3\_C2\_V2\_M10:30-11:19

## Interação durante atividade

Contexto: O grupo está escolhendo uma frase em inglês para a situação do vídeo que assistiram em dinâmica sobre as regras de trânsito no Brasil e nos E.U.

-  CROWLLEY *Aquela frase!*
-  BABY *É, pode ser.*
-  KIRITO *Não.*
-  CROWLLEY *Não?*
-  CAIO *Aquela é sobre as pessoas.*
-  EUGEO *É a terceira frase.*
-  KIRITO *É essa.*
-  CROWLLEY *É aquela lá, olha a cor VERMELHO escrita.*
-  CAIO *Mas no vídeo não tem semáforo.*
-  KIRITO *Aquela é sobre o semáforo.*
-  EUGEO *Sim, esse vídeo é sobre os E.U.A.*
-  CAIO *É sobre o semáforo, a cor VERMELHO não tem no vídeo.*
-  CROWLLEY *Certo, então é essa.*
-  BABY *Eu acho que é essa frase sim.*

Interpretação  
em Libras



Fonte: Elaborada pela autora.

Na interação da Figura 20, a turma está tentando escolher uma das frases escritas em inglês para conectarem a situação apresentada em vídeo na dinâmica colaborativa descrita na Figura 19. Crowley, prontamente, expõe sua opinião “*Aquela frase*”, a qual é aceita por Baby e negada por Kirito. Caio também discorda de Crowley, explicando o contexto da frase que tinha selecionado inicialmente “*Aquela lá é sobre as pessoas*”. Em seguida, Kirito expõe sua escolha, porém Crowley insiste na frase que escolheu, justificando a presença da cor vermelha escrita em inglês.

Caio e Kirito percebem que Crowley ainda não compreendeu o porquê de sua frase não ser a adequada, e ambos atuam como mediadores, fornecendo *scaffoldings* por meio de explicações e justificativas, “*Mas no vídeo não tem semáforo*”, “*Aquela é sobre o semáforo*”, “*É sobre o semáforo a cor vermelha, não tem no vídeo*”. Dessa forma, orientando Crowley a repensar sua interpretação, constroem uma oportunidade de aprendizagem a seu colega, considerando o nível de desenvolvimento potencial (NDP), ou seja, o que consegue realizar com o auxílio de outra pessoa (VYGOTSKY, 1991; REGO, 1995; FIGUEIREDO, 2019).

As funções mentais superiores de Crowley são reguladas por Caio e Kirito, a nível intermental, já que a interação ocorre entre o indivíduo que necessita de auxílio e os pares mais experientes. Caio e Kirito parecem sentir necessidade de mediar o processo de leitura e compreensão de Crowley e, por meio da mediação dialógica, fornecem o apoio necessário para que Crowley internalize e execute a tarefa. Ao longo desta interação e das discussões realizadas na atividade colaborativa em que o dado da Figura 20 surgiu, Crowley demonstra compreender e aceitar os *scaffoldings* fornecidos. Assim, futuramente se autorregula mental e fisicamente no desenvolvimento da atividade em questão (LANTOLF, 2011).

É possível notar que todos os alunos participantes desta interação são alunos do grupo 1. Durante a apresentação e discussão dos dados, esse grupo mostra-se como mais ativo nas atividades realizadas colaborativamente. O grupo 2, por sua vez aparece de forma tímida nos dados apresentados neste estudo.

Ao longo das aulas seguintes, essa prática discente se manteve, e o que continuou me surpreendendo como professora deste grupo há 5 anos (com exceção dos alunos que ingressaram na escola posteriormente) foi o contínuo esforço do grupo de não traduzir tudo que liam em inglês, mas sim contextualizar suas leituras em LI coletivamente. Na Figura 21, relato minha satisfação ao notar tal mudança, pois considero uma prática linguística comum no contexto de sala de aula em que atuo.

Figura 21 – A5\_D30\_M10\_A2021\_1

**Excerto do diário de bordo 5 - 30/10/2019**

Fiquei muito feliz ao perceber que não buscavam compreender todas as palavras presentes no tweet, prática muito comum nas aulas de Língua Inglesa neste contexto. Esta turma buscou a informação de forma geral, tentavam interpretar o texto em inglês de acordo com o conhecimento que já tinham, e não tinham medo de fazer sugestões. À medida em que apareciam, eu completava o restante da informação apresentada no tweet, entretanto, sempre tentando incentivá-los ao máximo a interpretar e não traduzir.



Contexto: A turma estava realizando uma atividade colaborativa de leitura e compreensão de LI.

Fonte: Acervo da autora.

Na quinta aula relatada na Figura 21, foi realizada uma atividade de leitura e compreensão coletiva de dois *tweets* criados pela professora em LI, usando expressões de vocabulário, os tempos verbais e as temáticas do projeto já estudados. Durante a realização dessa tarefa de leitura colaborativa, a turma teve como foco a interpretação do sentido das informações apresentadas a eles na LI. Não partiram para a tradução do inglês para o português, duas línguas de modalidade escrita, foram atrás do significado em Libras através das interações aluno-aluno e aluno-professora, ou seja, colaborativamente.

Partindo dessa linha de raciocínio, percebe-se a atuação dos sujeitos sobre a atividade por meio dessa língua considerada um artefato simbólico poderoso por Lantolf e Thorne (2006), neste caso a Libras, que age como regulador, possibilitando desenvolvimento das capacidades psíquicas dos indivíduos na ZDP mediada pela professora e pelos alunos. O contexto sociocultural em que a turma está inserida é outro fator que contribui para esse desenvolvimento (REGO, 1995), ou seja, o processo de aprendizagem colaborativa ocorre a partir das interações que realizam

dentro desse grupo cultural. Neste caso, o contexto bilíngue potencializa a ZDP dos sujeitos surdos, pois fornece as ferramentas e artefatos simbólicos necessários para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. As interpretações que não conseguem realizar sozinhos são oportunizadas pela professora por meios de *scaffoldings* dialógicos em Libras na elaboração de perguntas, explicações e incentivos a turma (FIGUEIREDO, 2019).







Lantolf (2011, p. 25) destaca que “O poder da língua reside não no seu valor de uso, mas sim na sua capacidade de fazer sentido”, ou seja, é um artefato simbólico que se potencializa a partir do uso como *scaffolding* nas interações mediadas pela docente e pelos discentes. Dessa forma, a busca pelo sentido, pode ser compreendido muitas vezes exclusivamente pela interação entre os pares em Libras.

Com essa reflexão em mente, durante a realização de uma atividade avaliativa institucional ainda na quinta aula, Saitama se depara com uma situação confusa e parte para diversas estratégias mediadoras até conseguir a solução para seu problema. Esta situação pode ser observada na Figura 22.

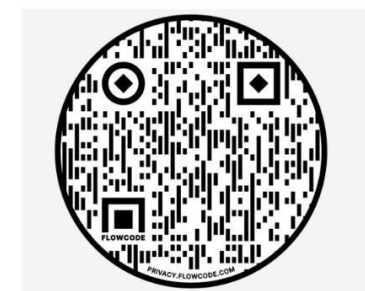
Figura 22.- A5\_C1\_V1\_M29:58-31:16

## Interação durante atividade

Contexto: Saitama está finalizando uma atividade avaliativa consultando o caderno e o celular.

-  SAITAMA Para si, faz o sinal BRANCO e soletra usando o alfabeto manual "B-R-A-N-C-O" com expressão de surpresa e estranheza.
-  SAITAMA *Como é o nome BRANCO em português? B -R...*
- PROFESSORA *B-R-A-N-C-O*
-  SAITAMA *Eu achei que estava louco.*
-  SAITAMA Mostra o sinal sendo reproduzido no aplicativo *Hand Talk* em seu celular.
- PROFESSORA *Esse é o sinal usado em São Paulo.*
-  SAITAMA *Certo. Aplicativo louco.*
-  SAITAMA Confirma mais uma vez a palavra "branco" em português e usando o *Google Tradutor* faz a tradução para o inglês. Em seguida registra "white" em sua atividade.

Interpretação  
em Libras



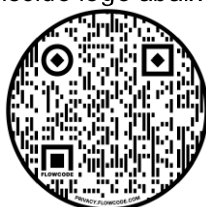
Fonte: Elaborada pela autora.

Como contextualizado na Figura 22, Saitama, integrante do grupo 2 já apresentado, está finalizando uma avaliação com o apoio do caderno e do celular, ou seja, tais recursos atuam como artefatos mediadores, regulando o desenvolvimento de tal atividade, como já trazido por Lantolf e Thorne (2006). Ao ler a palavra *white* em seu caderno, sinaliza para si mesmo o sinal correspondente em Libras (BRANCO), porém, sente a necessidade de conferir o que interpretou, e, para isso, usa o aplicativo *Hand Talk*<sup>1</sup> em seu celular, digitando a palavra BRANCO. Logo depois faz uma expressão de estranheza e se direciona à professora, questionando a escrita da palavra branco (sinalizando). Neste caso, a regulação pelo objeto não foi o suficiente, então recorreu uma opção alternativa. Prontamente, a docente fornece o *scaffolding* necessário à palavra solicitada por Saitama, por meio do alfabeto manual em Libras. Saitama brinca e diz “*Eu achei que estava louco*” e me mostra o sinal de BRANCO sendo reproduzido no aplicativo, que não é o mesmo sinal usado no Rio Grande do Sul, ou seja uma variação linguística utilizado pelos surdos de São Paulo. Com esse esclarecimento, Saitama entende a situação e confirma novamente a informação de que precisa.

Durante este processo de confirmação, Saitama verifica novamente a palavra em LP com a professora. Em seguida, traduz a cor para a LI no *Google Tradutor* e então registra sua resposta na avaliação que está fazendo. Dessa forma, percebe-se o processo de mediação regulado primeiramente pelo objeto, neste caso, recursos tecnológicos, seguido da regulação pelo outro, a professora. Após esse processo, o qual ocorreu a nível intermental, Saitama é capaz de organizar e se autorregular a nível intramental, pois realiza a atividade individualmente após se apropriar dos meios regulatórios empregados pelos artefatos e o *scaffolding* fornecido. A ZDP de Saitama nesta situação é promovida por meio da interação com o mundo e com outros de forma dialógica. A resolução do problema enfrentado neste caso não ocorreria de

---

<sup>1</sup> Neste caso, Saitama digita a palavra BRANCO e encontra o sinal usado em São Paulo: Configuração de mão: 57; Ponto de Articulação: antebraço esquerdo; Movimento: linear; Orientação: percorre a extensão do antebraço esquerdo em direção à mão. No Rio Grande do Sul, usa-se um sinal diferente: Configuração de mão: 41; Ponto de Articulação: boca; Movimento: forma de seta; Orientação: afastando a mão da boca. Para mais informações, conferir Quadros e Karnopp (2004). As variações do sinal podem ser visualizadas pelo QR code fornecido logo abaixo.





forma espontânea pelo aprendiz (FIGUEIREDO, 2019), pois, sem o fornecimento de *scaffolding* pela docente, ou outro par mais experiente, o sentido da palavra branco apresentada em um sinal que não conhece, não seria compreendido por ele. A falta de sentido, nesse caso, prejudica a execução da atividade que está realizando, já que necessita do sentido para fazer o uso da língua-alvo.

Saitama depara-se com uma situação que exige o uso de línguas como artefatos simbólicos para que consiga encontrar a solução para a sua tarefa. Saitama faz a compreensão da palavra em LI e a relaciona ao sinal correspondente em Libras, ou seja, escolhe a Libras, a língua de modalidade visuogestual que considera sua L3<sup>2</sup>, para desenvolver um papel mediador regulador desse processo de construção de sentido em LI. Contudo, como não é o suficiente, sente a necessidade de verificar essa informação escolhendo sua L2, a LP de modalidade escrita, para atuar como mediadora também. Ainda assim, não é o suficiente, pois há um conflito de significados entre sua L3 e sua L2. Mesmo relacionando línguas de modalidades distintas (SOUSA, 2008), Saitama não consegue solucionar tal conflito sozinho, seu NDR não permite, pois já explorou o conhecimento e as estratégias linguísticas que poderiam atuar como mediadores no seu caso.

Saitama decide solicitar auxílio à professora, a qual fornece um *scaffolding*, dialógico provisório que esclarece a dúvida de Saitama, disponibilizando a oportunidade de negociação com as informações já exploradas por ele individualmente e explicando a situação inicialmente confusa. Dessa forma, retomo que é por meio da interação com um par mais experiente que Saitama consegue expor seu NDR e potencializar sua aprendizagem através da mediação regulada pelo objeto e por outra pessoa para dar conta do problema em questão (VYGOTSKY, 20011)

O último dado apresentado, discutido e analisado referente à atividades de leitura e compreensão corresponde à Figura 23.

---

<sup>2</sup> Vale lembrar que Saitama considera a Linguagem Gestual Caseira ou os Sinais Caseiros como sua L1, a LP escrita sua L2, e a Libras sua L3.

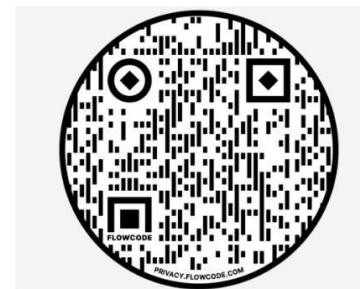
Figura 23 - A6\_C1\_V1\_M11:54-13:00

## Interação durante atividade

Contexto: A professora e o grupo estão retomando a atividade de leitura coletiva realizada na aula anterior, na qual Caio não estava presente.

- PROFESSORA *Então, aqui tem a foto, o nome...*
- BABY *Cristiano Ronaldo do futebol, sabe? (Direcionando-se para Caio)*
- CAIO *Acena que sim com a cabeça.*
- Alguns segundos depois.*
- BABY *Não esqueça...*
- PROFESSORA *Não esqueça...?*
- SAITAMA *Carteira de motorista.*
- BABY *Precisa usar o cinto.*
- PROFESSORA *Precisa usar o cinto.*
- BABY *(Direcionando-se para Caio) Entendeu? Usar o cinto. Olha as regras, os modais sobre o cuidado ao dirigir.*
- CAIO *Obrigado.*

Interpretação  
em Libras



Fonte: Elaborada pela autora.

Na interação transcrita na Figura 23, a sexta aula do projeto é iniciada com uma breve discussão sobre as leituras e atividades realizadas nas aulas anteriores, porém Caio, não estava presente na semana anterior. A professora-pesquisadora projeta no quadro branco os *tweets* já trabalhados com a turma e atua como mediadora fazendo o uso da Libras nessa retomada coletiva das leituras em LI escrita. Apontando para um dos *tweets*, sinaliza “*Então, aqui tem a foto, o nome...*”, e Baby logo lembra do seu colega Caio que ainda não está ciente da leitura realizada na semana anterior. Dirige-se a ele e atua como mediadora, explicando o contexto da leitura a Caio: “*Cristiano Ronaldo do futebol, sabe?*”. Caio confirma essa informação com um aceno, e a interação no grande grupo continua.

Conforme a professora aponta para as frases específicas no quadro, Baby acompanha o significado das informações escritas em inglês por meio da sinalização em Libras. No uso da LS para mediar a atividade, a docente fornece um *scaffolding* com o objetivo de incentivar (FIGUEIREDO, 2019) a construção de Baby, repete a sinalização da aluna indagando a continuação da frase em questão, Saitama expõe sua opinião, e, logo em seguida, Baby informa a interpretação adequada: “*Precisa usar cinto*”. Mesmo interagindo de forma colaborativa no grande grupo, Baby não deixa de auxiliar Caio ao dar uma sugestão sobre onde encontrar tais informações: “*Olha as regras, os modais sobre o cuidado ao dirigir*”. Caio agradece, e a interação em sala de aula continua. Baby, por meio de suas atitudes, demonstra ser parceira e se importar com o aprendizado de seus colegas. Foi decisão sua mediar a interação entre o grande grupo e Caio, fazendo o uso do artefato simbólico mais significativo para ela e Caio, a Libras. Ambos os alunos pertencentes ao grupo 1, têm uma experiência muito plena com a Libras. Como sujeitos surdos, as relações que construíram na escola, com outros e consigo mesmos influenciam diretamente o desenvolvimento de funções superiores como a atenção, a sensação e a emoção, por exemplo (REGO, 1995; FIGUEIREDO, 2019).



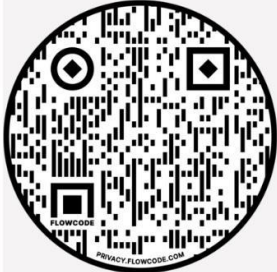










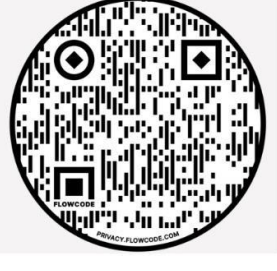




É possível pensar que Baby tentava conseguir acessar o NDR de Caio ao fornecer *scaffoldings* por meio de pergunta e instrução, já que, ao faltar a aula anterior, Caio talvez não tivesse acesso aos mesmos conhecimentos científicos que o restante da turma teve. No papel de mediadora, Baby regula a construção de aprendizagem de Caio a nível intermental, buscando fornecer os *scaffoldings* necessários para que Caio consiga realizar determinadas tarefas futuramente de forma autônoma via autorregulação.

Considerando os dados apresentados, discutidos e analisados até aqui, percebe-se a importância da condição do sujeito surdo como bilíngue. O status ocupado pela língua de sinais neste contexto de ensino de LI para surdos é entendido como a língua utilizada para a construção do sentido. Esse processo de construção pode ocorrer por meio da mediação entre pares e por meio de ações mediadas reguladas pelo objeto, uma ferramenta ou um artefato simbólico, como a LP em sua modalidade escrita, por exemplo LI.

Também é possível relacionar os apontamentos feitos até o momento com a discussão da pergunta 7 do questionário realizado em conversa no grande grupo ao fim do projeto, conforme ilustra a Figura 24.

Figura 24 - A11\_P6

## Pergunta 7: Você sente que melhorou sua compreensão do inglês escrito?

Grupo 1		Resposta	Explicação	Interpretação em Libras
	EUGEO	 <i>Sim, o básico. Estou evoluindo, entendo mais.</i>		
	BABY	 <i>Sim, em algumas coisas porque estudamos um novo vocabulário sobre o trânsito [...]. Melhorei no inglês escrito sim.</i>		
	DEREK	 <i>Igual no passado [...], mas tivemos atividades novas, diferentes. Eu evoluí, mudei, fui atrás e aprendi.</i>		
	CAIO	 Mais ou menos, porque o assunto era novo, as frases eram novas, os "modais". Eu fiz tudo, estudava frases, mas é um pouco difícil.		
	CROWLLEY	 <i>Sim, mas é difícil.</i>		
Grupo 2				Interpretação em Libras
	SAITAMA	 <i>[...] Aprendi coisas diferentes, igual no passado. Eu leio, entendo. Agora estou melhor, consigo entender mais.</i>		
	SAMARA	 <i>Melhorei no inglês, mais é difícil.</i>		
	RYDER	 <i>Sim.</i>		

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao interpretar em Libras a pergunta 7 exposta na Figura 24, alunos do grupo 1 foram os primeiros a compartilharem suas visões. Os cinco alunos que se expressaram na conversa afirmaram sentir melhora em sua compreensão do inglês escrito. Eugeo, Baby e Derek explicitam que evoluíram, que a aprendizagem ocorreu de fato. Caio e Crowley usam a palavra *difícil*, vocábulo muito usado na avaliação final do projeto. Os integrantes do grupo 2, Saitama, Samara e Ryder, também relatam que sentiram melhora. Saitama se mostra orgulhoso, Samara, incerta, usa a expressão *difícil* também, e Ryder, se limita a responder “Sim”

Lendo os comentários de Derek “[...] *evoluí, mudei, fui atrás e aprendi [...]*”, e de Saitama “[...] *eu leio, entendo. Agora estou melhor, consigo entender mais*”, mesmo estando em grupos diferentes devido a suas trajetórias, é possível pensar que as diversas formas de mediação reguladas pelo objeto e por outros mental e fisicamente contribuíram para que passassem de um nível de desenvolvimento intermental para intramental, pois notam sua evolução por meio da leitura, do estudo, da mudança e da busca pelo conhecimento, ou seja, se autorregulando (LANTOLF, 2011). Nesse sentido, reconhecem sua ZDP, ou seja, reconhecem a diferença entre o que conseguem realizar individualmente e o que podem realizar por meio de trabalho colaborativo com pares mais experientes, e atuam de forma dialógica e reguladora em prol da sua própria aprendizagem.

Outros aspecto que chamou atenção nas discussões realizadas sobre a pergunta 7, é a percepção positiva dos alunos em relação ao seu próprio aprendizado, pois, em Oliveira (2018), a falta de confiança desses alunos (também participantes do estudo de Oliveira entre 2017 e 2018) se destacou. De acordo com Oliveira (2018), os estudantes não acreditavam em sua capacidade de aprendizagem em LI e solicitavam mais *scaffolds* mediados pela professora do que pelos próprios colegas, ou, quando não se sentiam seguros em mediar certas situações, a mediação docente era solicitada.

Essa noção de que o surdo é incapaz de aprender uma LE ou de se desenvolver plenamente assim como qualquer outra pessoa (LACERDA, 1998; PERLIN 2010; VYGOTSKY, 2011) é um aspecto que ainda está sendo desconstruído na realidade escolar de surdos. Como Oliveira (2018) relata, através da metodologia de projetos colaborativos sendo realizados neste contexto bilíngue, a percepção do ensino-aprendizagem de surdos considerando aspectos de interação, motivação trabalho colaborativo é significativamente otimista. Os alunos da APADA



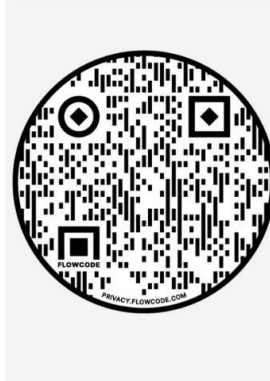












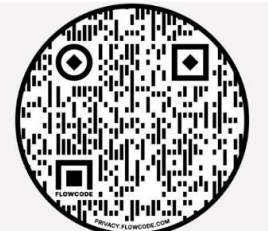




(re)significam a LI por meio de projetos estruturados por eles mesmos, fazendo o uso de línguas e estratégias linguísticas adequadas a esse contexto.

É necessário refletir sobre a LI como uma possível L3, ou até L4 para surdos, pois há casos, como de Eugeo, por exemplo, que considera a linguagem gestual caseira sua L1, a Libras sua L2, e a LP escrita sua L3; ou como Saitama, que considera a linguagem gestual caseira sua L1, LP escrito sua L2, e Libras sua L3. Neste caso, a LI escrita poderia ser considerada sua L4, especificamente como LE. Diante de tal realidade, podemos considerar os surdos não só como bilíngues, mas também como trilíngues ou até políglotas, além de serem sujeitos multiculturais e multifacetados (SALLES *et al.*, 2004; KRAEMER, 2012; THOMA, 2012). Em adição a isso, há também a prática da língua americana de sinais, ASL de modalidade visuogestual assim como a Libras. Por meio de atividades colaborativas, tais aspectos linguísticos se mesclam e podem ser usados como *scaffolds* estratégicos em diferentes situações de aprendizagem.

Nesse sentido de prática da ASL como LSE em atividades de compreensão, a pergunta 8, exposta na Figura 25, foi realizada na avaliação do projeto realizado também na última aula do trimestre.

Figura 25 - A11\_P8

## Pergunta 8: Você sente que melhorou sua compreensão da ASL?

Grupo 1		Resposta	Explicação	Interpretação em Libras
	DEREK		<i>Porque eu aprendi mais coisas em ASL [...]. Eu quero me comunicar em Libras e em ASL. [...] Evolui, mas é difícil, preciso me esforçar muito para entender a sinalização em ASL.</i>	
	CROWLLEY		<i>Eu entendo com explicação. A sinalização é um pouco diferente e eu não entendo algumas coisas, mas é bom.</i>	
	CAIO		<i>Porque o alfabeto em ASL eu conheço, mas a sinalização rápida não. Precisa ser com calma, devagar, o básico de forma simples.</i>	
	KIRITO		<i>Igual ao Caio.</i>	
	BABY		<i>Sim, algumas coisas, porque não sei a ASL de forma aprofundada. É igual ensinar Libras, não é rápido. Algumas coisas são iguais, é normal.</i>	
	EUGEO		<i>Porque não entendo quando é mutio rápido, precisa ter calma.</i>	
Grupo 2				Interpretação em Libras
	SAITAMA		<i>Porque eu quero aprender. É melhor aprender ASL, consigo aprender a sinalização.</i>	
	SAMARA		<i>Mais ou menos, é igual quando eu imagino falar coisas.</i>	
	RYDER		<i>Mais ou menos, não sei.</i>	

Fonte: Elaborada pela autora.



Dos relatos expostos na Figura 25, Derek e Baby relacionam o aprendizado de ASL à Libras, por serem línguas da mesma modalidade. Todos os integrantes do grupo 1 afirmam ter melhorado na compreensão da ASL, citam alguns tópicos específicos como a sinalização rápida em ASL ou a falta de conhecimento aprofundado, porém revelam opiniões mais otimistas, se compararmos as respostas referentes à compreensão de LI escrita. A palavra *difícil*, por exemplo, foi mencionada apenas uma vez por Derek, que, ao mesmo tempo, revela o desejo de se comunicar em ASL no futuro. Os integrantes do grupo 2 não se mostram tão confiantes e interessados na ASL, com exceção de Saitama, que afirma ter vontade de aprender ASL, que é melhor de aprender ASL, aprender a sinalização.

Refletindo sobre a fala de Crowley, quando diz “*Eu entendo com explicação [...]*”, é possível perceber que o aluno evidencia um tipo de *scaffolding* necessário para que seu aprendizado ocorra. Dessa forma, vale dizer que sua ZDP será desenvolvida por meio da mediação regulada a nível intermental por pares mais experientes, ou por meio de artefatos que promovam essa regulação provisória até que as funções mentais superiores do aprendiz passem a ser percebidas por eles mesmos a nível intramental (VYGOTSKY, 1991; LANTOLF; THORNE, 2006; LANTOLF, 2011; FIGUEIREDO, 2019).

Na fala de Caio, ao afirmar saber um tópico específico em ASL e ao expor que sente ser necessário para que se desenvolva e a aprendizagem ocorra, traz evidências de que isso se relaciona à ZDP. Para Caio, Kirito, que concorda com seu comentário, e Eugeo que também menciona essa característica como ainda não desenvolvida em seu aprendizado de ASL, a sinalização na LSE em questão “[...] *precisa ser com calma [...]*”, ou seja, os *scaffoldings* fornecidos precisam ser mediados e regulados por meio de estratégias que comportam esse aspecto apontado, seja a regulação mediada pelo objeto ou por outros. Assim, os meninos dão evidências de que acreditam ser capazes de desenvolver seu aprendizado em ASL mais especificamente.

A fala de Baby também mostra que a aluna reconhece sua ZDP quando afirma não saber ASL “[...] de forma aprofundada [...]” e compara a aprendizagem dessa LSE com a Libras. Baby entende que, no processo de aprendizagem de Libras, os *scaffoldings* adequados foram mediados e regulados de acordo com as especificidades surdas (QUADROS, 1997; SANTANA 2007; FERNANDES, 2012), ou

seja, é por meio dessas mesmas estratégias que acredita ser capaz de aprender ASL de forma processual.

O discurso do grupo 1 e de Saitama do grupo 2 levam-me a refletir sobre a concepção que os alunos e eu temos da disciplina Língua Inglesa. Se pensarmos que a Libras, língua de modalidade visuogestual, é considerada a língua natural dos surdos (PERLIN, 2010; THOMA, 2012; FRONZA; MUCK; 2012), o ensino de uma LE da mesma modalidade não seria a mais adequada? Em minha visão, sim. Entretanto, penso que a LI escrita possui a mesma função da LP escrita quanto ao seu status linguístico de língua majoritária que oportuniza o acesso dos surdos à informação, artefato simbólico poderoso para essa comunidade (BRASIL, 2014). Realizando atividades colaborativas por meio de projetos, penso que as discussões e possibilidades de aprendizagem são infinitas, e a potencialização da ZDP dos alunos também.

Encerrando as discussões referentes à mediação e ao trabalho colaborativo no desenvolvimento de atividades de leitura e compreensão, parto agora para o desenvolvimento de atividades de produção escrita e produção de vídeo seguindo a mesma linha teórica.

#### 4.3.2 Desenvolvimento de atividades de produção escrita e produção de vídeo






Dando sequência à apresentação, discussão e análise de dados, parto agora para atividades de produção escrita e produção de vídeo realizadas ao longo do trimestre. Vale ressaltar que os mesmos critérios de organização de nomenclatura das Figuras serão usados e que os nove alunos participantes foram divididos em dois grupos, grupo 1 e grupo 2. Em alguns momentos mais específicos, os nove alunos podem ser citados como um grupo

Na Figura 26, apresento a primeira interação a ser discutida e analisada.

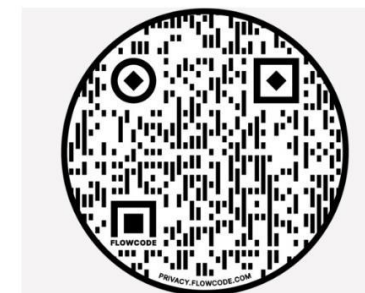
Figura 26 - A6\_C2\_V2\_M08:20-09:13

## Interação durante atividade

Contexto: O aluno está realizando uma atividade de produção escrita em inglês, porém, faz um rascunho em português usando o *Google Tradutor*.

	EUGEO	Levanta a mão chamando a atenção da professora.
	PROFESSORA	Se aproxima do aluno.
	EUGEO	<i>Qual nome da palavra FAROL?</i>
	PROFESSORA	<i>FAROL?</i>
	EUGEO	<i>Eu pensei... A pessoa acorda pela manhã, depois, a tarde, lembra que esqueceu o farol do carro ligado. O farol.</i>
	PROFESSORA	<i>Esqueceu de desligar o farol?</i>
	EUGEO	<i>O farol... Esqueceu de desligar. Continuou ligado. Esqueceu o farol.</i>
	PROFESSORA	<i>Entendi. É F-A-R-O-L (soletrando usando o alfabeto manual)</i>
	EUGEO	Volta a digitar sua história em português no <i>google tradutor</i> .

Interpretação  
em Libras



Fonte: elaborada pela autora.

Na sexta aula, durante essa interação entre Eugeo e professora, exposta na Figura 26, o objetivo da atividade de produção escrita em inglês é de elaborar uma produção de um *tweet* seguindo a temática do projeto e os modelos disponibilizados pela professora nas semanas anteriores. Os alunos devem criar uma história em LI escrita e como culminância do projeto fazer um vídeo coletivo das histórias criadas, porém em ASL. Antes de iniciarem suas produções e conseguirem acessar materiais diversos, a turma é transferida para sala de informática.

Eugeo, integrante do grupo 1, ficou trabalhando sozinho, porém compartilhando suas ideias e sugestões com Crowley, também do grupo 1. Eugeo escolheu fazer o uso da LP escrita para iniciar seu rascunho e selecionou o Google Tradutor como artefato mediador, reconhecido como objeto regulador externo (LANTOLF; THORNE, 2006). Em determinado momento, Eugeo levanta seu braço e solicita auxílio da professora, que logo se aproxima dele. A dúvida de Eugeo era referente à palavra FAROL em LP escrita: sinalizava o que queria dizer, explicou o contexto de sua ideia para a produção. Por meio da Libras e da LP como estratégias mediadoras reguladas pelo objeto ou pela professora como par experiente, sua dúvida foi sanada partindo da interação com a professora.

Considerando as línguas selecionadas por Eugeo, percebe-se que a Libras, língua que considera como sua L2, não foi o suficiente para a resolução de seu problema, ou seja, viu necessária a mediação por outra pessoa, neste caso, a professora. Em seguida, solicita *scaffoldings* oferecidos pela docente por meio de diálogos e das línguas necessárias para conseguir chegar onde queria. O NDR que Eugeo apresenta quando solicita auxílio é percebido pelo par mais experiente, que, por meio da mediação regulada, consegue resolver seu problema. Nesse sentido, a docente agiu sobre a ZDP de Eugeo, considerando o que já tinha sido atingido pelo aprendiz e o que ainda estava em processo.

Partindo do fato de que Eugeo iniciou sua produção escrita em LI com um rascunho em LP, vale chamar atenção para o relato docente no diário de bordo na Figura 27, registrado na semana seguinte.

Figura 27 - A7\_D13\_M11\_2021\_1

### Excerto do diário de bordo 7 - 13/11/2019

Percebi que, com exceção de Kirito, todos criaram suas histórias inicialmente em LP, e mesmo tendo como consulta todas as atividades realizadas anteriormente coladas no caderno, os modelos dos tweets, o handout gramatical, e o teste avaliativo sobre a temática do projeto, traduziram diretamente sua escrita em LP para a LI escrita usando o *Google Tradutor*.



Contexto: A turma estava realizando uma atividade de produção textual em LI escrita.

Fonte: Acervo da autora.

Na aula seguinte à interação entre Eugeo e a professora, no caso eu, é possível perceber em meu relato do diário de bordo a escolha linguística dos alunos do grupo 1 e 2, com exceção de Kirito, em relação aos *scaffoldings* usados para suas produções escritas em LI. Vygotsky (1991) e Figueiredo (2019) mencionam as diferentes ações de aprendizes ao realizarem uma mesma tarefa, pois cada um depende de motivações e objetivos específicos, das influências externas que o ambiente promove. Neste caso, somente Kirito tomou a decisão de rascunhar sua produção escrita, usando a língua-alvo em que a atividade foi proposta. Contudo, ao longo desse processo de construção, cada participante valeu-se de estratégias específicas para a realização da atividade primeiramente escrita em LP e em seguida em LI, pois solicitaram e receberam diversos *scaffoldings* mediados e regulados por meio de instrumentos e artefatos simbólicos.

Especificamente sobre essa decisão comum entre a turma, é possível entender que o grupo escolheu a LP escrita como artefato simbólico mediador para a

construção da atividade proposta, pois, assim como Sousa (2008) e Oliveira (2018) já questionavam e mencionavam, os aprendizes surdos fazem uma relação entre modalidades em contexto de aprendizagem de LI como LE. Por ser uma atividade que exige mais produção na modalidade escrita, a qual, para a maioria dos alunos, é a modalidade de sua L2, a LP, essa relação e dependência de modalidades similares trabalham juntas se faz presente na realização de atividades escritas. Entende-se que, para atingirem o objetivo da tarefa escrita, utilizam a LP escrita como artefato simbólico mediador que regula o desenvolvimento da atividade em LI escrita. Contudo, a Libras, como *scaffolding* mediador que fornece o acesso ao sentido das línguas de modalidade escrita, se faz necessária quando a regulação pelo objeto não é suficiente. Nesse momento, a regulação pelo outro, por um par mais experiente pode resultar na eventual autorregulação do indivíduo. Tal estratégia é percebida na Figura 22 e na próxima figura apresentada aqui, a Figura 28.













Ao observar o relato registrado no diário de bordo da Figura 27, é possível perceber que, mesmo fornecendo os *scaffoldings* necessários e adequados para os alunos, artefatos materiais como o caderno, atividades anteriores, modelos escritos, avaliações, e a Libras como artefato simbólico, os alunos partiram diretamente ao uso da LP. Para Vygotsky (1991), a função desses instrumentos ou ferramentas mediadoras é servir como um guia condutor orientado externamente, pensando na relação dos alunos com as línguas em contexto escolar, familiar e social. Nesse sentido, é possível entender essa prática como sistemática, já que a LP fez e faz parte da realidade diária de todos esses alunos de forma não natural, de alguns mais do que de outros. Todavia, é a língua de modalidade escrita à qual têm referência e pode ser diretamente relacionada à LI, da mesma modalidade.

Dando sequência aos dados apresentados nesta subseção, em seguida apresento um exemplo de interação entre discentes e docente que ocorreu diversas vezes na realização de atividades de produção escrita conforme Figura 28, o qual corrobora com o relato do diário de bordo citado na Figura 27.

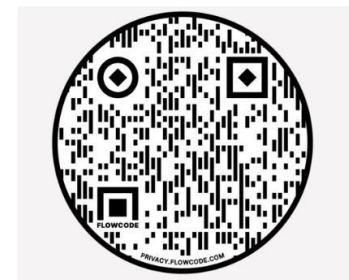
Figura 28- A7\_C1\_V1\_M30:11-34:06

## Interação durante atividade

Contexto: O aluno está realizando a atividade de produção escrita em inglês, porém, faz um rascunho em português.

-  CAIO Com a mão direita, chama a atenção de Derek que está a sua frente
-  CAIO ATRÁS, é A-T-R-Á-S ?
-  DEREK Sim.
-  CAIO Continua escrevendo em português no *Google Tradutor*.
-  CAIO Se direciona à Samara.
-  CAIO Sabe aquilo que escorrega... preto?
-  SAMARA Não responde.
-  CAIO Pesquisa na barra de pesquisa do *Google Search* e encontra a palavra “óleo”.  
Alguns minutos depois chama a atenção da professora.
-  CAIO Como é RUA? Não conheço a palavra.
-  PROFESSORA *Atrás? (lendo a produção escrita em português na tela no notebook)*
-  CAIO É, escorregou na rua porque tinha óleo atrás.
-  PROFESSORA *Ah, R-U-A ou E-S-T-R-A-D-A.*

Interpretação  
em Libras



Fonte: Elaborada pela autora.

Ao observar a interação apresentada, é possível perceber a diferente estratégia de escolha de artefato mediador realizado por Caio, quando seu plano inicial não é o suficiente para conclusão de sua atividade. Quando a LP escrita é usada por meio do *Google Tradutor* e do *Google Search* como instrumentos reguladores mediadores não é o suficiente para a construção do sentido formulado por Caio de modalidade escrita, a Libras, sua L1, faz-se necessária.

Caio, integrante do grupo 1, inicia sua produção textual em LP, ao longo do processo, chama a atenção de Derek que está sentado logo a sua frente, para solicitar o *scaffolding* necessário à escrita da palavra ATRÁS. O aluno Caio sabe o sinal em Libras, porém confirma com Derek a escrita em LP antes de seguir com sua produção. Logo Derek responde que sim de forma objetiva. A oferta direta de Derek pode ser entendida como não favorável (FIGUEIREDO, 2019) no sentido de não ter sido reflexiva, questionadora, ou provedora de colaboração mútua, já que Derek não fez o uso de estratégias mediadoras, estimulando Caio a pensar sobre o problema a ser resolvido, ou ao menos de tentar entender melhor onde o NDR de Caio se encontrava naquele momento.

Caio continua elaborando sua história em LP, usando o *Google Tradutor* como artefato mediador e, em determinado momento, direciona-se a Samara, integrante do grupo 2, e questiona “*Sabe aquilo que escorrega... preto?*”. Samara não interage. Nesse caso, é possível interpretar que Samara se encontre no mesmo NDR de Caio especificamente nesta situação. Assim, não consegue prover o *scaffolding* necessário para o colega. Ambos necessitam de regulação de um par mais experiente para que a diferença entre o que sabem e possam realizar com auxílio, a ZDP, de ambos, seja transformada.

Até este momento, Caio já solicitou *scaffoldings* de Derek e Samara e já explorou a LP por meio do *Google Tradutor* e do *Google Search* como objetos mediadores. Todavia, em um momento específico, sente a necessidade de interação com a professora, pois, mesmo mostrando que formulou um plano de ação para a produção da atividade, percebe a necessidade de assistência mediada por outro par mais experiente (VYGOSTKY, 1991).

Após ser chamada, a professora se aproxima de Caio e é questionada sobre a palavra referente ao sinal de RUA. Buscando um contexto para prover *scaffoldings* adequados, a professora faz a leitura da produção de Caio na tela do computador. Caio, ao notar esse movimento, oferece mais informações na interação para que o



contexto seja compreendido, expõe o processo que está sendo realizado em sua ZDP, e a professora oferece o auxílio necessário por meio de *scaffoldings* em LP, usando o alfabeto manual em Libras. Nesta interação, a Libras é usada como língua de instrução e construção de sentido, e a LP como língua de registro escrito (BRASIL, 2014; OLIVEIRA, 2018). Novamente, percebe-se a relação de modalidades entre línguas realizada pelos aprendizes.













Neste caso, o desenvolvimento da aprendizagem na ZDP (LANTOLF; THORNE, 2006) ocorreu de forma processual e regulada por objetos e por um par mais experiente, pois foi necessária a percepção de Caio sobre seu próprio NDR e de que suas estratégias planejadas para a resolução de determinada tarefa não foram o suficiente. Caio se autorregula, usufruindo os meios regulatórios empregados pelo objeto e pelo par mais experiente (LANTOLF, 2011).

Na aula seguinte, uma interação não relacionada diretamente à língua-alvo deste grupo de destaca. Além da mediação por um par mais experiente, os conceitos de conhecimentos espontâneos e científicos propostos por Vygotsky (1991) são notados em prática conforme Figura 29.

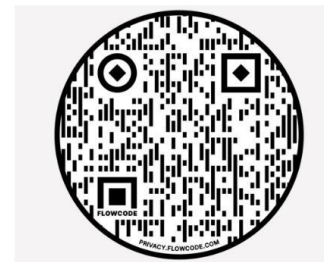
Figura 29 - A8\_C1\_V1\_M16:41-20:37

## Interação durante atividade

Contexto: Samara está finalizando a atividade de produção escrita em inglês.

	SAMARA	Chama atenção de Crowlley que está sentado a sua diagonal.
	SAMARA	Copiar e colar, me ajuda a fazer aqui?
	CROWLLEY	<i>Copiar e colar o quê?</i>
	SAMARA	<i>Vem aqui.</i>
	CROWLLEY	Levanta e vai até Samara.
	SAMARA	<i>Isso aqui.</i> Crowlley aconselha Samara a alterar algo em sua produção escrita e trabalham juntos por um tempo.
	SAMARA	<i>E copiar e colar?</i>
	CROWLLEY	Manuseia o teclado do notebook que Samara está usando e mostra o atalho “Alt” + “Tab” de troca de tela.
	CROWLLEY	Olha, seleciona todo o texto. Para copiar aperta “Ctrl” + “c” e para colar aperta “Ctrl” + “v”.
	SAMARA	<i>Uma vez?</i>
	CROWLLEY	<i>Uma vez.</i>
	CROWLLEY	Faz uma demonstração para Samara. Trabalham juntos até Samara conseguir dominar os atalhos sozinha.

Interpretação  
em Libras



\*= Sinalizam fora do  
ângulo da câmera

Fonte: Elaborada pela autora.

Na oitava aula do projeto em que a interação exposta pela Figura 29 ocorre, Samara, integrante do grupo 2, está finalizando a atividade de produção escrita de *tweets* em LI, e solicita uma forma de *scaffolding* a Crowley, integrante do grupo 1, que não tem relação com o objetivo linguístico da atividade. Samara chama a atenção de Crowley, contudo, ele não fornece o *scaffolding* necessário de forma imediata. Primeiro faz a leitura da produção escrita de Samara e dá algumas sugestões não visíveis no vídeo em que o dado foi gerado. Após certo tempo, Samara repete o tipo de ajuda que precisa: “E copiar e colar?”, ela sinaliza. Crowley novamente não fornece o *scaffolding* adequado de forma imediata, mas se vale da forma mais prática de atingir o objetivo de Samara, demonstrando como fazê-lo e não fazendo por ela. Trabalham colaborativamente até Samara dominar os atalhos demonstrados de forma autônoma.

Nesta interação, o *scaffolding* solicitado por Samara não é diretamente relacionado à aprendizagem da língua-alvo em questão. A LI, as funções tecnológicas das quais necessita para manusear o instrumento do qual faz o uso não são especificamente desenvolvidas no âmbito escolar. Talvez, no contexto familiar e social de Samara, a jovem não tenha acesso aos mesmos recursos tecnológicos que tem na escola. Dessa forma, Crowley demonstra dominar esses recursos por experiências prévias construídas socialmente e não instruídas no contexto educacional, ou seja, seus conhecimentos espontâneos, para Samara, estão sendo constituídos como um conhecimento científico (VYGOTSKY, 1991; REGO 1995; LANTOLF, 2011; FIGUEIREDO 2019).

Ao refletir sobre o NDR de Samara, nota-se a falta do conhecimento necessário para agir ativamente na resolução do problema enfrentado. O que sabe e consegue realizar sozinha não é o suficiente, ou seja, ainda não consegue se autorregular, (VYGOTSKY, 1991). Por meio da mediação processual, demonstrativa e dialógica realizada por Crowley, que atua como regulador, os conhecimentos tecnológicos que ainda não teriam sido desenvolvidos por Samara em seu NDP, são desenvolvidos na interação entre os pares a ponto de a aluna dominar as funções mediadas pelo par mais experiente. Crowley fornece *scaffoldings* necessários para a ampliação da ZDP de Samara, contribuindo para a aluna ser capaz de realizar as funções demonstradas por ele de forma autônoma, ou seja, passa de um processo intermental regulado por um par mais experiente, para o processo intramental, no qual é capaz da autorregulação, já que se apropriou dos meios regulatórios empregados por Crowley.

Os conhecimentos que se encontravam no NDP de Samara, agora fazem parte das funções que domina, na NDR. É possível dizer que, no caso de Samara, a distância entre o que era capaz de desenvolver sozinha e o que conseguiu realizar com auxílio de Crowley diminuiu e, agora, tem condições de se autorregular (FIGUEIREDO, 2019).


Crowley vai de encontro à perspectiva não tão positiva apresentada por alguns estudiosos, quando questionam as interações mediadas diretas (FIGUEIREDO, 2019), ou seja, quando as decisões e a solução da atividade em questão são realizadas diretamente pelo par experiente. Crowley poderia ter simplesmente exercido a função de copiar e colar o texto por Samara; seria um caminho mais direto à resolução do problema, mas, dessa forma, não haveria uma troca significativa entre os aprendizes. Ao invés de agir da maneira mais rápida e direta, Crowley atua pacientemente como mediador da aprendizagem construída de forma colaborativa regulando o uso *de scaffoldings* em sua ação mediadora. Trabalha colaborativamente com Samara até que a aluna se autorregule, até que domine as funções necessárias para a resolução de seu problema (VYGOTSKY, 1991, REGO, 1995).

O próximo dado apresentado e discutido faz parte do registro no diário de bordo docente conforme a Figura 30.

Figura 30 - A8\_D20\_M11\_A2021\_1

**Excerto do diário de bordo 8 - 20/11/2019**

Notei que durante o processo de elaboração do vídeo em ASL Caio, Kirito, Derek, Baby, Crowley e Eugeo sempre estavam trabalhando juntos, em pares, trios, ou até em um só grande grupo. [...] Na maioria das vezes partiam para sinais icônicos ou sinais que se aproximavam mais da Libras, porém, sempre consultando e negociando entre si até chegarem em um consenso. [...] Ryder não solicitava auxílio dos colegas, pesquisava o que conseguia, porém com muita dificuldade em reproduzir os sinais encontrados e algumas vezes fora de contexto.



Contexto: A turma estava realizando uma atividade de produção textual em LI escrita.

Fonte: Acervo da autora.

A partir do que é relatado nesse excerto do diário de bordo, é nítida a diferença entre os grupos 1 e 2. O grupo 1, do qual fazem parte os integrantes alfabetizados em escolas bilíngues, trabalha mais colaborativamente usando a Libras como artefato simbólico mediador do conhecimento durante o processo de aprendizagem de LI. Planejam ações estratégicas das mais diversas entre eles para que o objetivo de todos seja atingido. Nessa linha de raciocínio, fornecem mais *scaffoldings* de forma colaborativa.

Na atividade da culminância do projeto escolhida pela turma, os alunos deveriam gravar um vídeo em ASL, sinalizando a história que criaram em LI escrita em forma de *tweet*. Para essa tarefa, juntos, os alunos do grupo 1 utilizaram dicionários virtuais em ASL, objetos reguladores externos que fornecem *scaffolding* para fazerem a tradução da LI escrita e obterem os sinais necessários da LSE. Durante essa estratégia colaborativa, ao se depararem com empecilhos linguísticos, negociavam dialogicamente para elaborarem estratégias mediadoras e conseguirem

atingir seu objetivo. Assim, a ZDP dos alunos é mediada por eles mesmos quando fornecidos *scaffoldings* adequados, como, por exemplo, a negociação durante a escolha de sinais similares a Libras quando mais de um sinal era fornecido para a mesma palavra em LI. Novamente, a relação entre as modalidades das línguas usadas como artefatos simbólicos mediadores pelo grupo ocorre de forma espontânea.

Por meio da mediação regulada por pares mais experientes do grupo 1, coletivamente, os alunos regulam e se autorregulam dialogicamente, passando de um nível intermental para o intramental. Conseguem perceber a ZDP uns dos outros e atuarem como agentes ativos na construção de conhecimento coletivamente.











Ryder, integrante do grupo 2, dificilmente solicita *scaffoldings* para a realização de suas tarefas, prefere trabalhar de forma independente se autorregulando. O contato tardio com a Libras, com a comunidade e com a cultura surda, influencia diretamente sua performance em contexto escolar bilíngue para surdos em momentos em que as línguas de sinais estão envolvidas, ou seja, a todo momento. Sendo assim, a visão de Vieira (2010) e Vygotsky (1993) de que o desenvolvimento de uma criança surda não está diretamente relacionado à sua característica física, mas sim às consequências sociais da surdez, que podem ser exemplificadas com a falta de apoio familiar e aceitação da surdez no contexto familiar e social de Ryder ao não fornecerem os recursos necessários para o desenvolvimento linguístico e cultural do aluno em contexto bilíngue. Ryder demonstra e explicita abertamente não se interessar pelas línguas de sinais, porém realiza algumas atividades propostas na disciplina. Nesses casos, como relatado no registro do diário, tem muita dificuldade em realizar o que é proposto, mesmo com a mediação regulada pelos colegas (em pouquíssimas ocasiões) ou pela professora que fornece *scaffoldings* orais na maioria das interações.

Pensando nas interações mediadas durante a realização de atividades que envolvam a ASL, apresento a Figura 31.

Figura 31 - A7\_C1\_V2\_M16:51-19:03

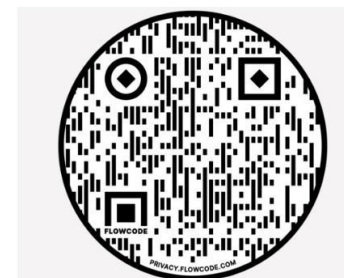
## Interação durante atividade

Contexto: Eugeo está realizando a atividade de produção de vídeo em ASL sobre a história que criou em inglês escrito.

-  EUGEO Chama a atenção de Baby que está sentada ao seu lado direito.
-  EUGEO BOM DIA, qual o sinal em inglês\*? Eu esqueci. É igual ao sinal em Libras?
-  BABY *Eu acho que o sinal DIA é diferente, assim (faz um sinal diferente).*
-  EUGEO Repete o sinal que Baby fez.
-  EUGEO *Kirito, DIA em inglês\* é assim (sinal que Baby fez) ou assim (sinal em Libras)?*
-  KIRITO Não sei.
-  EUGEO Consulta um dicionário virtual de ASL e mostra a tela para Derek que está de pé ao seu lado esquerdo.
-  DEREK *Isso, BOM DIA em ASL. Não é BOA NOITE que você precisa?*
-  EUGEO Não, é BOM DIA.
-  DEREK *Então está certo, o sinal é como se o sol estivesse nascendo.*

Ambos brincam com o movimento do sinal em questão.

Interpretação  
em Libras



\* = o aluno  
se refere à  
ASL

Fonte: Elaborada pela autora.

Durante a realização de atividade de produção de vídeo em LSE por integrantes do grupo 1, Eugeo solicita *scaffoldings* a três de seus colegas para esclarecer sua dúvida em ASL. Primeiro, interage com Baby, que atua como mediadora por meio da Libras. Entretanto, os *scaffoldings* fornecidos por Baby são limitados e apresentados de forma incerta. Baby relaciona o sinal de DIA em ASL ao sinal correspondente em Libras, já que são línguas de modalidade visuogestual, mas fornece esse *scaffolding* mais como um palpite do que uma certeza. Ao perceber que estava no mesmo lugar em sua ZDP anterior à mediação de Baby, Eugeo, insatisfeito, se direciona a Kirito, que também não consegue fornecer os *scaffoldings* necessários para Eugeo resolver seu problema explicitamente, respondendo “*Não sei*”.

Quando Eugeo percebe que suas duas primeiras tentativas falharam, sente a necessidade de uma troca de estratégia (VYGOTSKY, 1993). Eugeo, neste caso, decide usufruir de dicionários virtuais em ASL como artefatos mediadores por meio da LI e da ASL. Ele então digita as palavras que correspondem ao que precisa em ASL, e o *scaffolding* provisório é fornecido pelo objeto regulador, um dos dicionários virtuais. Ainda sentindo a necessidade de auxílio por um par mais experiente, interage com Derek, que, prontamente, se mostra disposto e apto a mediar colaborativa e dialogicamente o processo de construção de conhecimento de Eugeo. Derek fornece os *scaffoldings* adequados por meio de pergunta, instrução e explicação a Eugeo. Dessa forma, Derek contribui para o encurtamento da ZDP de Eugeo, ou seja, contribui para uma redução entre a distância do que Eugeo consegue realizar individualmente (NDR) e o que consegue realizar com auxílio (NDP). Eugeo é capaz de autorregular sua própria atividade mental e fisicamente, transferindo-se de um nível de função superior mental intermental para o intramental. Após muita troca e planejamento de diferentes ações para a resolução de seu problema (VYGOTSKY, 1993), Eugeo encontrou o meio regulatório adequado fornecido por Derek e se apropriou dele.








Esse tipo de estratégia foi adotado em diversos momentos durante a realização das atividades que tinham a ASL como LSE como a língua-alvo. Quando o conhecimento do aluno era insuficiente, procurava *scaffoldings* que poderiam ser fornecidos por objetos reguladores, como os dicionários virtuais (FIGUEIREDO, 2019), pelos próprios colegas ou pela professora, como pares mais experientes. Quando um tipo de *scaffolding* era insuficiente, os alunos formulavam outro plano de ação, conforme mostra a Figura 32.



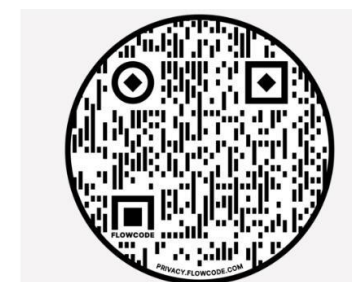
Figura 32 - A8\_C2\_V1\_M24:22-26:57

## Interação durante atividade

Contexto: Eugeo está realizando a atividade de produção de vídeo em ASL sobre a história que criou em inglês escrito.

-  EUGEO O que é “N’-T”? É NÃO?
-  KIRITO É NÃO (sinaliza em Libras), “não” (sinaliza em ASL).
-  EUGEO NÃO (sinaliza em ASL).
-  EUGEO Alguns segundos depois chama a professora.
-  EUGEO Olha se está certo essa palavra em inglês? É NÃO (sinaliza em Libras)?
- PROFESSORA É NÃO (sinaliza em Libras).
-  EUGEO NÃO (faz um sinal diferente em ASL).
- PROFESSORA Chama o aluno Derek que está ao lado de Eugeo
- PROFESSORA Esse sinal pode ser usado para NÃO também?
-  DEREK Sim, se for usar na frase NÃO PARAR precisa usar esse sinal diferente. Por exemplo, tem o “D-O-N’-T” e mais uma palavra.
- PROFESSORA *Ah entendi. Então vamos ver sua frase Eugeo, qual é o verbo? Esquecer. Então é NÃO ESQUECER (sinalizando em ASL)*

Interpretação  
em Libras



Fonte: Elaborada pela autora.

Na interação representada previamente pela Figura 32, novamente, todos os alunos citados integrantes do grupo 1 trabalham colaborativamente, fornecendo os *scaffoldings* necessários a Eugeo para que consiga executar a atividade proposta. Todavia, *scaffoldings* mediados pela professora e pelo uso de dicionário virtual também são solicitados (LANTOLF, 2011; FIGUEIREDO, 2019)

Eugeo questiona Kirito, solicitando um *scaffolding* específico, o qual é fornecido por Kirito que atua como mediador regulando a ação por meio da Libras e da ASL. Entretanto, Eugeo se mostra incerto sobre a adequação do *scaffolding* para o contexto da atividade que está realizando. Então, chama a professora com o celular na mão e pergunta se a palavra NÃO em inglês estava escrita corretamente no dicionário virtual que estava usando. A palavra é confirmada pela docente, e Eugeo logo replica com o sinal correspondente em ASL, um sinal diferente do fornecido por Kirito. O sinal não era familiar para a docente, então a atenção de Derek é chamada, e uma troca dialógica entre os três ocorre por meio da Libras e da LSE.



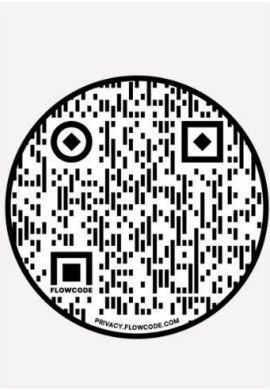










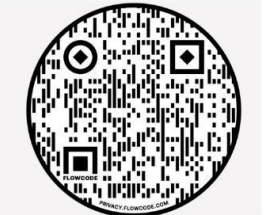




Até esse momento de construção e negociação colaborativa regulada entre pares mais experientes e pelo objeto, o artefato dicionário virtual, na mediação da atividade de Eugeo, a professora e o aluno percebem que o acesso ao dicionário virtual e à solicitação docente não foram o suficiente para executar a atividade que está realizando. Ou seja, as estratégias regulatórias mediadas até o momento não atuaram sobre sua ZDP, não direcionaram Eugeo de forma suficiente para que passasse de interações a nível intermental para a intramental. Há a necessidade de adotar outra estratégia, já que os *scaffoldings* fornecidos por Kirito e a docente não foram o bastante para que Eugeo fosse capaz de avançar em sua ZDP (VYGOTSKY, 1991; FIGUEIREDO, 2019).

Ao ser questionado e envolvido nessa interação e negociação colaborativa, Derek disponibiliza o *scaffolding* necessário, mediando a atividade de Eugeo por meio de explicação e exemplificação em que apresentou um modelo para Eugeo seguir e desenvolver sua aprendizagem. Adicionalmente, a professora também fornece *scaffoldings* adequados para que Eugeo consiga relacionar o que foi pesquisado e instruído à sua prática de sinalização em ASL. Sendo assim, o desenvolvimento da ZDP de Eugeo movimenta-se e é reduzida por meio da interação pelo objeto e pelo par mais experiente, fazendo com que a atividade de Eugeo passe a ser desenvolvida a nível intramental e autorregulada.

Além dos dados referentes a interações em atividades de modalidade escrita e sinalizada em vídeo na ASL até o momento, vale considerar também a perspectiva discente exposta na avaliação final do projeto por meio de questionário, como segue na Figura 33.

Figura 33 - A11\_P3

## Pergunta 3: Você gostou das atividades escritas em inglês?

Grupo 1		Resposta	Explicação	Interpretação em Libras
	BABY	 <i>Sim, porque eu gosto de aprender palavras, frases, assim como gosto em português.</i>		
	CAIO	 <i>Escrever é difícil em inglês, mas eu usei o celular para traduzir para o português.</i>		
	EUGEO	 <i>Igual ao Caio.</i>		
	CROWLLEY	 <i>Igual ao Caio.</i>		
	DEREK	 <i>Usei a tradução para entender. É difícil, o inglês é muito difícil, a gramática é muito diferente do português.</i>		
Grupo 2		Resposta	Explicação	Interpretação em Libras
	SAITAMA	 <i>Quero aprender sinais, mas é importante estudar palavras também para conseguir me comunicar.</i>		
	RYDER	 <i>Eu usava o Google Tradutor.</i>		
	SAMARA	 <i>Eu traduzia para o português.</i>		

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao serem questionados sobre o fato de terem gostado das atividades escritas em LI, como apontado na pergunta 3 da Figura 33, alunos do grupo 1 e 2 afirmam que sim, porém foi necessário o uso de um tradutor virtual. Este funcionou como *scaffolding* provisório na mediação por meio da LP escrita.

Baby foi a única aluna a responder que sim de forma plena, dizendo gostar de aprender palavras assim como gosta da LP. Novamente, vemos uma relação direta entre as línguas e suas modalidades (SOUSA, 2008; OLIVEIRA, 2018). Caio, Eugeo, Derek e Crowley, do grupo 1, e Ryder e Samara, do grupo 2, citam o uso da tradução da LI escrita para a LP escrita. Esses relatos corroboram com os dados apresentados neste capítulo referentes à interação em atividades. Os alunos demonstraram reconhecer o uso de dicionários virtuais em LP como uma das estratégias necessárias para que o desenvolvimento de aprendizagem de LI escrita fosse possível neste contexto.

Caio, do grupo 1, também afirma que “Escrever é difícil em inglês [...]”, porém com a mediação de artefatos como o celular e tradutores virtuais, por exemplo, conseguiu desenvolver o que era proposto. Derek, do mesmo grupo de Caio, também usa a palavra *difícil* ao mencionar a LI escrita, cita a gramática da língua e como difere da gramática da LP. Ambos os alunos reconhecem o inglês escrito como difícil, porém também reconhecem serem capazes de aprender a língua por meio de artefatos reguladores, por exemplo. Saitama revela sua vontade de aprender ASL, mas também reconhece a importância de aprender a LI escrita para que consiga se comunicar no mundo.



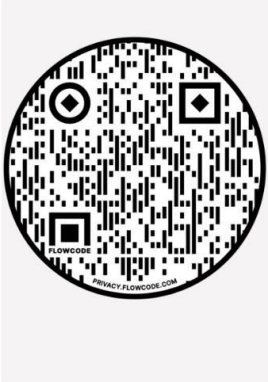










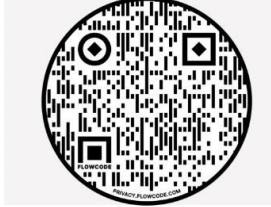


Ambos os grupos, neste caso, apresentam fatores que contribuem positiva ou negativamente para seu gosto pela LI escrita. Nesse sentido, é possível considerar que cada aluno age diferente na realização das mesmas atividades, envolvendo a LI escrita independente de usufruírem do mesmo artefato mediador ou não. Como Vygotsky (1991) aponta, fatores externos e internos influenciam diretamente a execução das atividades pelo indivíduo nas interações mediadas. No caso de Baby, pode ser a relação positiva que tem com a LP, língua de mesma modalidade da LI. Para Derek, podem ter sido os fatores gramaticais que o desafiaram a elaborar planos de ação durante a realização das atividades mediadas pela LP. Saitama pode ter sido influenciado por fatores emocionais, ao expressar desejo por aprender a ASL como LSE e, ao mesmo tempo, entender a necessidade da aprendizagem da LI como língua de modalidade escrita. Cada um dos aprendizes tem uma trajetória e uma relação

com línguas diferente. Cada uma dessas jornadas conduz a ações mediadas no processo de transformação do mundo ao mesmo tempo que se transformam (VYGOTSKY, 1991).

Em sequência a essa conversa entre a turma e a professora no momento de avaliação do projeto e de autoavaliação dos alunos, conforme Figura 13, na seção 3.4, que traz os procedimentos metodológicos, foi realizada uma pergunta similar, porém sobre atividades em ASL, como representado pela Figura 34.

Figura 34 - A11\_P4

## Pergunta 4: Você gostou das atividades em ASL?

Grupo 1		Resposta	Explicação	Interpretação em Libras
	BABY		<i>Sim, muito legais. Tenho muita motivação em aprender os sinais em ASL.</i>	
	EUGEO		<i>Sim, tenho interesse em sinais diferentes.</i>	
	DEREK		<i>Sim, porque quero aprender os sinais, uma frase completa em ASL e com a prática consigo. É igual um desafio, eu tento, melhora, e fica fácil.</i>	
	CAIO		<i>Sim, porque a comunicação em ASL precisa ser divulgada, mas como se nós não soubermos nada?</i>	
	KIRITO		<i>Não tenho interesse pela ASL, mas gosto das frases escritas. ASL é muito difícil.</i>	
Grupo 2				Interpretação em Libras
	SAMARA		<i>Mais ou menos, porque confundia com a Libras. ASL é mais difícil de aprender.</i>	
	RYDER		<i>Mais ou menos, porque ainda não sabia os sinais em ASL.</i>	

Fonte: Elaborada pela autora.

Inicialmente, o que mais chama atenção na Figura 34 é a diferença entre as respostas do grupo 1, com exceção de Kirito, e o grupo 2. Baby, Eugeo, Derek e Caio demonstram interesse e motivação pela LSE, nesse caso a ASL, e afirmam terem gostado das atividades propostas por esse motivo. Derek até complementa: “É igual um desafio, eu tento, melhora, e fica fácil”. Essa afirmação corrobora os momentos interativos apresentados neste estudo entre Derek e seus colegas, que sempre estava disponível para fornecer os *scaffoldings* necessários de forma colaborativa e reflexiva e demonstrou um domínio significativo da língua e sua estrutura em momentos de autorregulação ou quando atuava como mediador, regulando as atividades de pares menos experientes.

Kirito, surpreendentemente, a meu ver, relata não ter interesse pela ASL e sim pela LI escrita. Kirito foi o aluno que teve acesso à Libras, à cultura surda e à comunidade escolar bilíngue mais precocemente. Devido à sua trajetória linguística e acadêmica, eu acreditava que ASL se tornaria a língua-alvo de Kirito pelo fato de ser uma língua da mesma modalidade que a Libras, sua L1. Entretanto, o aluno me surpreendeu ao afirmar que a “ASL é muito difícil”. Penso que, talvez por ter tido um ensino bilíngue (QUADROS, 1997; SANTANA, 2007; FERNANDES, 2012) da Libras como L1, sua língua de instrução, e da LP como L2, língua de acesso a informação, Kirito sinta mais facilidade ao aprender outra língua de modalidade escrita e considere o processo de aprendizagem de outra língua visuogestual confuso.

Ao encontro de Kirito, Samara e Ryder, do grupo 2, também consideram a ASL *difícil*. Samara relata confundir a ASL com a Libras. Ryder ainda não sabia os sinais em ASL. Vale dizer que nenhum participante da turma sabe de forma plena a ASL, nem ao menos a professora. Todos trabalham e aprendem juntos por meio de projetos colaborativos que fazem sentido para o grupo. Assim, penso que Ryder quis se referir ao fato de que não se apropriou de nenhuma LS ainda. Isso torna o processo de ensino-aprendizagem de ASL mais complexo e difícil.

Ao mesmo tempo em que é possível notar as relações feitas pelos alunos referentes às línguas de mesma modalidade, esse aspecto pode ser considerado um empecilho. Derek afirma isso ao citar a diferença gramatical da LP e da LI. Kirito e Samara, ao considerarem a ASL de modalidade similar à Libras (língua de sinais que defendo como prioritária neste contexto), dizem que é mais difícil de aprenderem do que uma LE de modalidade escrita, no caso a LI. Dessa forma, penso que nem sempre



o ensino-aprendizado de uma LE, como língua-alvo, de modalidade similar à L1 de um aprendiz, é considerada a mais fácil ou mais interessante ao indivíduo, como apontado por Kirito, por exemplo.

Ainda ponderando as perspectivas discentes em relação às atividades de diferentes modalidades desenvolvidas em projeto colaborativo, na próximo e última subseção deste capítulo, apresento, discuto e analiso dados sobre o trabalho colaborativo mais especificamente.
















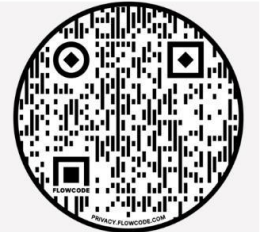




#### 4.3.3 Perspectivas discentes sobre o trabalho colaborativo em atividades de diferentes modalidades

Como já descrito na seção 3.4, um questionário (ver Figura 13) foi respondido em grupo na última aula do trimestre. Nesse momento, os alunos tiveram a oportunidade de avaliar as atividades propostas e atuação dos colegas e da professora, assim como tiveram momentos mediados pela professora para se autoavaliarem e refletirem sobre suas práticas ao longo do trimestre.

O primeiro dado apresentado na Figura 35 está relacionado ao questionamento sobre performance colaborativa dos alunos durante o projeto.

Figura 35 - A11\_P11

## Pergunta 11: Você acha que trabalhou bem em grupo?

Grupo 1		Resposta	Explicação	Interpretação em Libras
	EUGEO	 <i>Eu não completamente porque faltou ajudar mais. O grupo é ótimo!</i>		
	KIRITO	 <i>Eu sim, mas nem todos. O grupo é bom.</i>		
	DEREK	 <i>Sim, [...] havia troca, evolução. Se um colega não conseguia, outro me ajudava. Há troca entre nós. [...] É bom pra vida!</i>		
	CROWLLEY	 Sim, normal.		
	CAIO	 <i>Eu trabalhei sozinho, é mais simples.</i>		
	BABY	 <i>Sim!</i>		
Grupo 2				Interpretação em Libras
	SAITAMA	 <i>Sim!</i>		
	SAMARA	 <i>Mais ou menos, eu sozinha é melhor.</i>		
	RYDER	 <i>Mais ou menos, porque sozinho às vezes não dá para fazer, com ajuda sim.</i>		

Fonte: Elaborada pela autora.

De forma geral, Kirito, Derek, Crowley e Baby do grupo 1 afirmaram que trabalharam bem em grupo. Kirito, por exemplo, complementa dizendo que nem todos seus colegas trabalharam bem de forma coletiva. Derek relata que, quando um dos colegas não conseguia lhe auxiliar em determinado momento, outro assumia esse papel mediador. Afirma ainda haver troca entre os pares e que isso é um aspecto positivo para sua vida. Kirito, talvez por sempre estar disposto a auxiliar e fornecer os meios necessários em diversas situações mediadas, sentiu falta dessa reciprocidade. Derek, por um outro lado, além de se fazer disponível para mediar e regular diferentes atividades, sentiu a mesma disposição de seus colegas. Ambas as perspectivas corroboram a noção de que cada indivíduo age de uma forma ao realizar a mesma atividade (VYGOTSKY, 1991) e de que nem sempre os *scaffoldings* necessários ou adequados, dos quais Kirito possa ter sentido falta, são fornecidos pelos mediadores.





















Caio, integrante do grupo 1, e Ryder e Samara, do grupo 2, mencionam o fato de terem trabalhado sozinhos em alguns momentos do projeto, em consonância com os dados apresentados e discutidos anteriormente. Caio afirma ser melhor trabalhar sozinho. Talvez esse seja o caso de atividades em que não precisasse de auxílio, pois já estava realizando a atividade e nível intramental (LANTOLF, 2011). Entretanto, em atividades colaborativas, Caio não deixava de fornecer os *scaffoldings* necessários para colegas que solicitavam ou demonstravam precisar de auxílio.

Ryder aponta que, em determinados momentos, não conseguia executar determinada tarefa individualmente, mas percebe-se que, com os *scaffoldings* fornecidos por pares mais experientes ou até por artefatos, a tarefa se tornava realizável. Nesse sentido, nota-se que o fato de trabalhar sozinho não remete à autorregulação ou ao trabalho a nível intramental (LANTOLF; THORNE 2006; LANTOLF, 2011) após reconhecer o que é capaz de realizar individualmente, mas sim à necessidade de mediação por artefatos culturais ou pares mais experientes para que consiga realizar o que ainda está em processo em seu NDP (FIGUEIREDO, 2019).

Samara também diz trabalhar melhor sozinha, mas não foi exatamente o que percebi como docente ao longo do projeto, pois demonstrava muita dependência de Baby ou de quem estivesse mais próximo a ela em determinada semana. Esse fato também vai de encontro ao que a aluna relata na discussão da pergunta seguinte, exposta na Figura 36.

Figura 36 - A11\_P12

# Pergunta 12: Você ajudou seus colegas quando percebeu necessário?

Grupo 1		Resposta	Explicação	Interpretação em Libras
	KIRITO	 <i>Mais ou menos, eu tinha preguiça algumas vezes.</i>		
	BABY	 <i>Algumas vezes sim, eu perguntava se precisavam de ajuda, e respeitava quando não queriam. Ajudei quem queria, mas não obriguei ninguém a nada.</i>		
	DEREK	 <i>Eu perguntava também. Baby me ajudou muito sempre que pedia ajuda.</i>		
	CROWLLEY	 <i>Sim. Baby e Kirito sempre ajudavam também, havia troca.</i>		
	CAIO	 <i>Eu focava em fazer a atividade.</i>		
	EUGEO	 <i>Às vezes.</i>		
Grupo 2		Resposta	Explicação	Interpretação em Libras
	SAITAMA	 <i>Sim, havia trocas boas, mas Caio não me ajudava sempre que eu precisava.</i>		
	SAMARA	 <i>Eu e Baby, ela me ajudava muito.</i>		
	RYDER	 <i>Mais ou menos.</i>		

Fonte: Elaborada pela autora.

Dando sequência à reflexão de Samara, integrante do grupo 2, e sua performance durante o projeto sob o viés colaborativo indicado anteriormente na Figura 36, ao responder à pergunta sobre a atuação colaborativa dos colegas, afirma que Baby a ajudava muito. Por esse comentário, seria inviável considerar que a atuação individual de Samara fosse similar à de Caio, integrante do grupo 2, por exemplo. Caio relata aqui que “[...] focava em fazer a atividade”, ou seja, quando reconhecia sua ZDP que permitia acesso à noção do que já sabia e o que ainda está em processo. Caio organizava e autorregulava sua atividade baseando-se em apropriações de meios regulatórios empregados por outros em momentos diversos, não necessariamente no desenvolvimento de determinada atividade de projeto. Sendo assim, Caio era capaz de se autorregular a nível intramental e contribuir como mediador mais experiente entre seus colegas quando necessário. Isso não quer dizer que sempre o fizesse, pois, como Saitama, do grupo 2, aponta, Caio nem sempre o ajudava quando precisava.

Samara, por outro lado, faz referência aos diversos *scaffoldings* fornecidos por Baby durante a realização de atividades do projeto, ou seja, ainda necessitava da regulação mediada por um par mais experiente realizando determinadas atividades a nível intermental (LANTOLF, 2011; VYGOTSKY, 1991).

Kirito, do grupo 1, confessa ter sentido preguiça algumas vezes. Como docente, porém, percebi o jovem engajado ativamente no fornecimento de *scaffoldings* quando percebia necessário ou era solicitado por algum colega. Talvez Kirito atribua esse sentimento ao fato de talvez não ter fornecido os *scaffoldings* da forma mais adequada, e sim mais diretamente ao que era solicitado por seus colegas, não os incentivando a refletir e trabalhar de fato colaborativamente. Figueiredo (2019) apontou essa perspectiva negativa percebida por alguns estudiosos quando o processo de fornecimento de *scaffoldings* não estimula o desenvolvimento de um aprendiz e apenas apresenta a solução para uma tarefa, ao invés de uma colaboração mútua. E então?

Baby, Derek e Crowley, todos do grupo 1, afirmam terem auxiliado seus colegas e terem sido ajudados quando necessário. Tal afirmação vai ao encontro dos dados apresentados e discutidos nesta dissertação e minhas observações como pesquisadora e professora da turma. Baby e Derek mencionam o fato de questionarem seus colegas quando pensavam em mediar alguma situação específica. Não obrigaram ou impuseram nada aos seus colegas, porém se mostraram dispostos

a fornecer os *scaffoldings* necessários para quem o quisesse. Por meio da interação dialógica, Baby e Derek conseguiam perceber o que seus colegas eram capazes de realizar sozinhos e o que poderiam realizar se fossem oferecidos os meios estratégicos adequados, caso os pares menos experientes quisessem construir seu aprendizado colaborativamente. Mesmo entendendo o *scaffolding* como um apoio provisório ofertado por um par mais experiente (WOOD; BRUNER; ROSS; 1976), esse processo deve ser interativo e recíproco.



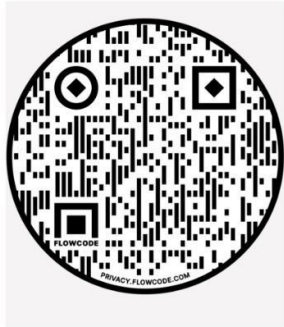









Eugeo responde com “Às vezes”, considerando a pergunta de número 11 exposta na Figura 35. Diz que poderia ter ajudado mais e elogia sua turma. Como professora de Eugeo, desde minha inserção na escola, sempre o vi como um aluno dedicado, estudioso e muito inteligente, todavia ainda se mostra inibido e inseguro em relação a sua aprendizagem de inglês. Mesmo com essa falta de confiança aparente, Eugeo se mostra positivo no sentido de que pode ter uma LE como sua L3 e tem preferência pela ASL. Considerando que Eugeo trabalhou de forma colaborativa, como é possível perceber ao longo dos dados transcritos e analisados neste estudo, penso que ainda não se sinta preparado para fornecer *scaffoldings* como o par mais experiente em situações mediadoras. Nas interações em atividades desenvolvidas em ASL já discutidas anteriormente, Eugeo segue sua intuição, porém sempre busca outros mediadores até se certificar de que a regulação mediada por um artefato ou por outros condiz com o objetivo das atividades que está realizando. Somente após o fornecimento de *scaffoldings* por meios estratégicos diferentes, Eugeo se autorregula e passa a atuar a nível intramental (FIGUEIREDO, 2019).

Ryder, ao contrário dos colegas de seu grupo e do grupo 1, responde “Mais ou menos” e não acrescenta nenhuma informação adicional, mesmo sendo indagado pela professora. Nenhum dos dados apresentados constata o fornecimento de *scaffoldings* por Ryder. A meu ver, como docente e pesquisadora, a barreira linguística e cultural entre Ryder e sua turma gera consequências para seu desenvolvimento de aprendizagem de LI e a nível interacional pela perspectiva social, pois o diálogo com seus colegas só se faz possível quando mediado por ouvintes. Sendo assim, seu aprendizado dificilmente será construído de forma colaborativa por meio de um processo interativo e recíproco natural.

Pensando no papel docente também como mediador que regula e fornece *scaffoldings* aos alunos, a perspectiva discente referente à atuação da professora é brevemente discutida na Figura 37.

Figura 37 - A11\_P15

## Pergunta 15: Como você se sente em relação à participação da professora no projeto?

Grupo 1		Resposta	Explicação	Interpretação em Libras
	DEREK	 <i>Muito bem! Você é muito carinhosa.</i>		
	KIRITO	 <i>Sim, parcialmente porque durante a prova tu não falava se minha resposta estava certa ou errada (risos).</i>		
	EUGEO	 Verdade (risos).		
	BABY	 <i>Tu tinha muita paciência, explicava o que faltava, ajudava a escrever. Tu é dedicada, ajuda todos.</i>		
Grupo 2				Interpretação em Libras
	SAMARA	 <i>Segredo (risos)</i>		

Fonte: Elaborada pela autora.

A pergunta de número 15 do questionário foi a última a ser realizada na discussão em grupo da última aula da turma. Os relatos breves apresentados na Figura 37 foram providos pelos alunos de forma muito rápida, pois nosso tempo juntos estava se encerrando. Todavia, acho importante apresentar a perspectiva discente fornecida em relação a atuação docente também.

Derek menciona o fato de eu ser carinhosa, aspecto afetivo que aplico a ele também, não só comigo, mas com todos. Mostrou-se paciente, dedicado e disponível a todos seus colegas independente das situações. Kirito brinca, e Eugeo concorda, em relação ao fato de eu não fornecer as respostas corretas de exercícios realizados durante as avaliações, nos momentos em que queriam saber se tinham respondido equivocadamente ou não. Por exemplo, em um exercício de relacionar vocábulos escritos em LI ao seu respectivo sinal em ASL ilustrado em imagem, questionavam a professora em busca da confirmação imediata de suas respostas. Nessas atividades avaliativas, dificilmente eu respondia com um “sim” ou “não” direto. Nesses casos, sempre busquei fornecer *scaffoldings* diversos aos alunos para que pudessem se apropriar desses diferentes meios regulatórios. Incentivava-os a usarem seus instintos, seus materiais didáticos registrados no caderno, os recursos tecnológicos que possuíam e a interagirem entre eles, ou seja, a buscarem uns aos outros para a construção de conhecimento colaborativa. Talvez nesse processo eu não tenha aproveitado todas as oportunidades dialógicas para a resolução de problemas e me mostrado trivial em fornecer o *scaffolding* necessário para aquele aluno em determinada situação, pois queria incentivar a autorregulação.

No relato de Baby, chama-me atenção a afirmação “[...] explicava o faltava, ajudava a escrever [...]”, pois, mesmo não conhecendo os conceitos da TSC, define o conceito de *scaffolding* de forma resumida e objetiva: a explicação, o apoio que falta durante o desenvolvimento de determinada atividade, definição que vai ao encontro de Swain, Kinnear e Steinman (2015) e Figueiredo (2019) ao enfatizarem o fornecimento de *scaffoldings* somente quando necessário. No caso desta aluna, os *scaffoldings* fornecidos talvez foram adequados para as situações em que os *scaffoldings* vindos dos artefatos ou de outros colegas não tenham sido o suficiente, pois, por meio da minha mediação como docente, eu “[...] explicava o que faltava [...]”, e a aluna conseguia executar a escrita na atividade em que precisava. Através das nossas interações dialógicas, portanto, fui capaz de contribuir, e ela conseguiu se autorregular, passando de uma atuação a nível intermental para o intramental, de



forma a perceber sua evolução na língua, como Baby relata nas subseções anteriores. Samara, ao mesmo tempo que ri, não compartilha sua perspectiva discente com a turma e comigo

Considerando as perspectivas docente e discente, o trabalho colaborativo é percebido como significativo nas interações de alguns alunos durante a realização do projeto exposto neste estudo. Para outros, porém, o aprendizado de LI se desenvolveu de forma tímida e poucas vezes colaborativa.

Os dados apresentados, discutidos e analisados neste capítulo, evidenciam os variados momentos em que diferentes estratégias regulatórias são mediadas pelos próprios alunos e por pares mais experientes. Os relatos do diário de bordo expõem a perspectiva docente das interações entre os pares e as relações linguísticas que fazem por meio de ferramentas e artefatos simbólicos. As interações em sala de aula durante a realização de atividades permitiram a reflexão dos processos colaborativos de desenvolvimento de LI e ASL. As interações em discussão coletiva sobre o projeto, de outra parte, oportunizaram expor a perspectiva discente sobre a performance colaborativa da turma e as diferentes práticas desempenhadas pelos aprendizes em atividades de modalidade escrita e sinalizada.

Encerrando esse percurso da pesquisa, apresento, na próxima seção, as considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o foco incidu sobre o ensino-aprendizagem de línguas de modalidade visuogestual e escrita por uma perspectiva Sociocultural nas aulas de Língua Inglesa através da metodologia de Projetos com uma turma unificada de alunos surdos. Essa turma unificada compõe alunos da 2ª e 3ª série do Ensino Médio de entidade não-governamental e sem fins lucrativos unida a uma escola privada que promove uma educação bilíngue aos surdos, a APADA.

Neste contexto de pesquisa, a questão norteadora foi a seguinte: considerando a perspectiva Sociocultural Vygotskiana e as diferentes realidades surdas presentes em uma escola bilíngue para surdos, como e em que momentos a mediação é percebida durante a realização de atividades de diferentes modalidades em projeto colaborativo?

Partindo desta problematização, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como e em quais situações interativas a mediação é realizada durante a realização de atividades de modalidade escrita e sinalizada por alunos surdos de turma do Ensino Médio nas aulas de Língua Inglesa através da metodologia de projetos sob uma perspectiva Sociocultural. Partindo deste objetivo maior, os objetivos específicos são:

- a) Mapear e refletir sobre as particularidades de cada aluno participante da pesquisa como sujeito surdo, seu processo de desenvolvimento de línguas e suas vivências escolares;
- b) Identificar e discutir como e em que momentos a mediação é realizada por pares mais experientes e pela(s) língua(s) em uso como artefato simbólico durante a realização das atividades desenvolvidas em projeto colaborativo;
- c) Observar e analisar as múltiplas estratégias linguísticas adotadas pelos participantes durante a realização de atividades de diferentes modalidades de acordo suas especificidades surdas.

Após indicar minha justificativa e motivação para a escolha da temática e apontar os objetivos deste estudo, no capítulo 1, apresento, relaciono e discuto as o referencial teórico, no capítulo 2. Com base em Vygotsky (1991; 1993; 2011), Lacerda (1998), Quadros (1997), Santana (2007), Kraemer (2012), Perlin (2010) e Skliar (2016), por exemplo, apresento reflexões sobre o sujeito surdo, suas questões identitárias, a trajetória da Educação de Surdos e as diferentes abordagens de ensino para surdos são discutidas. Em seguida, trago conceitos da Teoria Sociocultural

Vygotskiana (VYGOTSKY; 1991; 1993), fazendo uma relação com o contexto de pesquisa, o ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos, conforme Wood, Bruner e Rossa (1976), Rego (1995), Lantolf e Thorne (2006), Lantolf (2000; 2011), Tanzi Neto (2018) e Figueiredo (2019).

No terceiro capítulo, o tipo de pesquisa desenvolvida, os instrumentos e procedimentos metodológicos escolhidos foram explanados e descritos considerando cada passo na geração de dados, assim como a forma que a seleção, transcrição e análise de dados também foi desenvolvida.

Considerando o primeiro objetivo específico deste estudo, foi possível mapear e refletir sobre as particularidades de cada um dos alunos participantes como sujeitos surdos, os diferentes processos de desenvolvimento e contato com línguas de modalidades visuogestuais e escritas e suas diversas experiências escolares, por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas na parte inicial da geração de dados. Os dados mostram uma significativa diferença entre os dois grupos que direcionaram as análises. O Grupo 1 é representado por seis alunos que foram alfabetizados em Libras e LP em escolas bilíngues para surdos ainda na infância e sua trajetória escolar foi percorrida completa ou majoritariamente em escolas bilíngues. Diferentemente, o grupo 2, é composto por três aprendizes que tiveram um contato tardio com a Libras e suas trajetórias foram percorridas majoritariamente em escolas regulares como alunos de inclusão.

Os alunos do grupo 1 interagem mais de forma colaborativa e fornecem os *scaffoldings* necessários para os pares menos experientes. Desenvolvem estratégias linguísticas individualmente e, quando não conseguem autorregular sua atividade, solicitam *scaffoldings* para os colegas e, em último caso, para a professora. O grupo 2 é mais dependente da professora e do fornecimento de *scaffoldings*, não contribuindo tanto com o fornecimento de *scaffoldings*, e apresenta mais dificuldade nas atividades de ambas as modalidades. Todavia, se desenvolvem de forma colaborativa com o auxílio do grupo 1.

Partindo disso e pensando no segundo objetivo específico deste estudo, nota-se que as estratégias mediadoras variam de acordo com o tipo, objetivo e modalidade da atividade realizada, com o plano de ação formulado previamente pelo aluno e também pelo acesso à ZDP que os alunos tinham uns dos outros em determinados momentos.

Em alguns momentos, a mediação ocorreu em razão do tipo de atividade em andamento. Por exemplo, a mediação ocorreu em atividades de compreensão nas quais manuseava os *scaffoldings* oferecidos como parte da atividade colaborativa. Em outros, seu auxílio era solicitado pelos aprendizes devido à falha do plano de ação inicial que tinham traçado, por exemplo. Nos momentos em que seus conhecimentos referentes à LP escrita não eram suficientes, a professora mediadora também atuava fornecendo os *scaffoldings* necessários, principalmente nas atividades de produção escrita em que as LI, língua-alvo e a LP são da mesma modalidade.

Os alunos também atuaram como pares mais experientes mediadores. Neste caso, os alunos do grupo 1 se destacaram ao mediar diversas situações, oferecendo os *scaffoldings* adequados a quem necessitava ou solicitava. Na maioria dos casos em que regulavam a ação de pares menos experientes, forneciam *scaffoldings* como um diálogo instrucional por meio de perguntas, demonstrações, explicações ou até modelos que orientavam seus colegas e contribuíram para o encurtamento das suas ZDPs. Os alunos do grupo dificilmente conseguiram interagir com o grande grupo fornecendo *scaffoldings* significativos para a construção da aprendizagem colaborativa. Mostravam-se mais dependentes de mediação e regulação nas atividades, independente do objetivo e da modalidade de língua.

Diferentes ferramentas mediadoras também regulavam a atividades dos alunos deste estudo, como dicionários virtuais, tradutores, aplicativos, recursos visuais e o material didático. Esses recursos eram selecionados estrategicamente pelos alunos nos momentos em que percebiam não conseguir realizar determinadas tarefas, seno assim, determinavam ferramentas específicas para encurtar o distanciamento entre seu NDR e seu NDP, ou seja, avançavam em sua própria ZDP. Esses momentos eram mais frequentes quando a LP fazia parte do plano de execução do aprendiz.

Nas interações entre aluno-aluno e aluno-professora, a mediação regulada por meio de artefatos simbólicos também ocorria quando se percebia necessário adotar estratégias regulatórias diferentes para que o objetivo da atividade fosse cumprido. A Libras, mais especificamente, era selecionada como a língua que fornecia o acesso ao sentido e contexto de determinada atividade. Ryder foi o único aluno que não se inclui nesses momentos, já que não domina a língua de sinais. Vale ressaltar que os alunos do grupo 1 se mostraram mais engajados e demonstraram mais facilidade ao executarem e mediar tarefas na LSE. Penso que isso se deu devido ao fato de terem uma experiência maior com a Libras e com a cultura surda.

Com base nas discussões da análise de dados deste estudo, é possível perceber que grande parte das interações mediadas por pares mais experientes, sejam esses aprendizes ou a docente, resultaram em um avanço da ZDP dos alunos por meio do trabalho colaborativo dialógico. Ao serem fornecidos os *scaffoldings* necessários, muitas vezes regulados por diferentes pares mediadores, os alunos constroem internamente o que é executado externamente, pois suas ações são reguladas pelo objeto, pelo outro e, quando se apropriam dos meios regulatórios empregados neste processo, por si mesmos na autorregulação.

Percebo que tanto o grupo 1 quanto o grupo 2 se beneficiam por meio das interações mediadas durante a realização do projeto. O grupo 1, ao mesmo tempo que se beneficiou, foi capaz de contribuir mais substancialmente, mas isso não foi um fator determinante ao seu aprendizado na execução das tarefas expostas aqui. Cada aluno possui uma identidade cultural e linguística única, e a aprendizagem colaborativa mediada por diferentes estratégias regulatórias permitiu que cada especificidade surda fosse considerada neste processo dialógico. Em alguns casos, com maior participação da professora, como no caso de Ryder, porém todos se mostraram e afirmaram sentir melhora no seu desenvolvimento de aprendizagem na Língua Inglesa.

Dessa forma, considero ter atingido meus objetivos geral e específicos, conforme expostos no início deste capítulo. Considerando as reflexões desta pesquisa, acredito e defendo a abordagem bilíngue como a mais adequada às especificidades de sujeitos surdos. O contexto de ensino bilíngue para surdos oportuniza interações de construção de aprendizagem colaborativa por meio da própria língua desses sujeitos, a Libras, em um ambiente que reflete sua cultura. Neste sentido, a aprendizagem colaborativa não é compreendida especificamente como o desenvolvimento de uma língua estrangeira, mas sim como uma construção social desses sujeitos surdos como agentes que se transformam e transformam o mundo.

Acredito que este estudo possa contribuir para as áreas da Linguística Aplicada, da Educação de Surdos e de Ensino de Língua Inglesa como terceira língua, no sentido de evidenciar as capacidades linguísticas desses aprendizes por meio de projeto colaborativo em um ambiente bilíngue que comporte suas características e seus processos de aprendizagem de forma colaborativa. As reflexões teóricas, os dados apresentados e as discussões realizadas neste estudo podem auxiliar professores de surdos e alunos surdos a compreender um pouco mais sobre o

processo de aprendizagem colaborativa de Língua Inglesa e de *American Sign Language* nesse contexto, e a perceberem-se capazes de lecionar e aprender línguas estrangeiras de modalidade escrita e visuoespacial de forma significativa por meio de interações mediadas e trabalho colaborativo.

Algumas dificuldades no desenvolvimento deste estudo também foram identificadas, como, por exemplo, a difícil comunicação entre integrantes da mesma turma, pois Ryder ainda não era fluente na LS. Neste caso, a comunicação entre eles só foi possível por meio da interpretação da professora, e as aulas ministradas em Libras precisavam ser oralizadas, ou seja, a professora sinalizava e oralizava concomitantemente.

Outro aspecto limitador foi a extensa quantidade de dados gerados e arquivados. Embora os dados tenham sido gerados em 2019, o ano de 2020 exigiu envolvimento para além da pesquisa, com demandas profissionais e acadêmicas em novo formato e intensas devido à pandemia do COVID-19. Os dados gerados foram ricos e ofereceram amplas possibilidades de análise. Selecionar os dados para o foco da pesquisa não foi uma tarefa fácil também em razão do tempo necessário para as outras frentes.

Os dados gerados neste estudo permitem uma ampla gama de discussões e relações teóricas que não foram consideradas aqui. Por exemplo, não foi possível aprofundar a reflexão sobre as formas de avaliação realizadas e consideradas durante o projeto e a autoavaliação dos alunos por meio dos questionários realizados no último passo deste, trazendo à tona o conceito de avaliação dinâmica relacionado ao conceito de ZDP da Teoria Sociocultural. As relações e transferências linguísticas entre línguas de modalidades escrita e sinalizada pela perspectiva do *Translanguaging* também não foram apresentadas neste estudo e podem ser exploradas.

Como pesquisadora/professora da comunidade surda, pretendo divulgar os resultados encontrados neste trabalho e em futuras análises, pois, considerando os dados gerados e arquivados neste estudo, acredito ser possível a reflexão desses e de diversos outros tópicos de análise que são fundamentais para o ensino de LI para surdos brasileiros.

## REFERÊNCIAS

- ADRIANO, Nayara de A. *Sinais Caseiros: uma exploração de aspectos linguísticos*. Florianópolis, 2010. 98 f. Dissertação de Mestrado em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103258/283358.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 21 abr, 2021.
- BAGGIO, Maria A.; CASA NOVA, Maria G. **Libras**. 1.ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. Livro Eletrônico.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 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: 02 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei nº13.146/2015, 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.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei\\_13146.pdf](http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- BRASIL, **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue**: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. MEC/SECADI: Brasília, 2014.
- CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000, p. 99-116. Disponível em: <  
[http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista6numero1pdf/r6\\_art06.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf)> acesso em: 13 maio. 2018.
- COWIE, N. Observation. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. **Qualitative Research in Applied Linguistics** – a practical introduction. London: Palgrave, 2009.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3.ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.
- DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007.
- FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012. Livro Eletrônico.
- FIGUEIREDO, Francisco. **Vygotsky, a Interação no Ensino/Aprendizagem de Línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.
- FRONZA, Cátia A.; KARNOPP, Lodenir B.; TAMMENGA-HELMANTEL, Marjon. Deaf Education in Brazil> Contexts, Challenges, and Perspectives. In: KNOORS, Harry.;

BRONS, Maria.; MARSCHARK, Mare. **Deaf education beyond the western world**. New York: Oxford University Press, p. 343-360. 2019.

FRONZA, Cátia de A.; MUCK, Gisele F. Usando as chaves dos conceitos sobre concepções quando ao ensino e à aprendizagem de língua por surdos. *In*: LOPES, Maura C. (org.). **Cultura surda e LIBRAS**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012. p. 47-62.

HOOD, M. Case study. *In*: HEIGHAM, J.; CROKER, R. **Qualitative Research in Applied Linguistics – a practical introduction**. London: Palgrave, 2009.

KRAEMER, Graciele M. Identidade e Cultura Surda. *In*: LOPES, Maura C. (Org.) **Cultura Surda e Libras**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2012. p. 79-86.

KUPSKE, Felipe Flores. Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira. **Dialogia**, São Paulo, n. 28, p. 109-120. Jan./abr. 2018.

LACERDA, Cristina B. F. de; Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Caderno CEDES, set. 1998, vol. 19, n. 46.

LANTOFL, J. Introducing sociocultural theory. *In*: LANTOLF, J. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford, 2000.

LANTOLF, J. P. The sociocultural approach to second language acquisition: sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. *In*: ATKINSON, D. (ed.). **Alternative approaches to second language acquisition**. London: Routledge, 2011. p. 24-47.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and second language learning**. 2006.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é lingüística aplicada. *In*: Moita Lopes, L.P. Oficina de lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, Alexandra. O. A. 2018. **Projetos como Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para surdos**. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação: Inglês, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

OLIVEIRA, Alexandra A. **A prática docente de Língua Inglesa para estudantes surdos e ouvintes usando o livro didático e o computador**: um estudo de caso sobre a teoria da ótica da atividade. Lavras, Minas Gerais, 2014. 221 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Lavras. Disponível em: <  
[http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/2583/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_A%20pr%C3%A1tica%20docente%20de%20l%C3%ADngua%20inglesa%20para%20estuda](http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/2583/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_A%20pr%C3%A1tica%20docente%20de%20l%C3%ADngua%20inglesa%20para%20estuda)



ntes%20surdos%20e%20ouvintes%20usando%20o%20livro%20did%C3%A1tico.pdf  
>. Acesso em: 26 abr. 2018.

OLIVEIRA, Dulcimary. F. A. **Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos**. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, DF. Disponível em: < [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1209/1/Dissertacao\\_2007\\_%20DulcimaryOliveira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1209/1/Dissertacao_2007_%20DulcimaryOliveira.pdf) >. Acesso em: 21 maio 2018.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual da Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. 4.ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010. p.51-73.

QUADROS, Ronice Müller de.; CRUZ, Carina Rabello. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: ARTMED, 2011

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. Livro eletrônico.

QUADROS, Ronice M. de; KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia. (Org. **Surdez e Bilinguismo**. Porto alegre: Editora Mediação. ed. 7, 2015. p. 27-37.

REGO, Tereza C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICHARDS, K. Interviews. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. **Qualitative Research in Applied Linguistics – a practical introduction**. London: Palgrave, 2009.

RUSSO, Ieda Pacheco. **Audiologia Infantil**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SALLES, Heloísa M. M. L. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos. Caminhos para a prática pedagógica**. V.1. Brasília: MEC, SEESP, 2004. Livro Eletrônico. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf> > **acesso em: 11 mar. 2018.**

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem**. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, C. M. O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos**. Brasília, DF, 2005. 230 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília. Disponível em: < <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp001115.pdf> > Acesso em: 13 abr. 2018

SILVA, Maria C. C. **Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica**

entre línguas de modalidades diferentes. Porto Alegre, 2013. 221 f. Tese de Doutorado em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: < <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4240>> Acesso em: 19 abr. 2018

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In. SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. 4.ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010. p.5 – 39.

SOUSA, Aline Nunes de. **Educação plurilíngue para surdos**: uma investigação do desenvolvimento da escrita do português (segunda língua) e inglês (terceira língua). Florianópolis, 2015. 384 f. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUSA, Aline Nunes de. **Surdos Brasileiros escrevendo em Inglês**: Uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. Fortaleza, 2008. 237 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Disponível em: < <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/alinenunesdesousa.pdf>> Acesso em: 9 mar. 2018

STOLLER, Fredricka L. Project Work: A Means to Promote Language and Content. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. **Methodology in Language Teaching**: an Anthology of Current Practice. Cambridge: CUP, 2002. p. 107-119

STROBEL, Karin Lilian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, jun. 2006. p. 245 – 254. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806/821>> Acesso em: 1 abr. 2018.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. **Sociocultural Theory in Second Language Education – an introduction through narratives**. 2nd edition. U.K: Multilingual Matters, 2015.

TANZI NETO, A. **Arquitetônica Social Escolar**: Vygotsky, Bakhtin e Bernstein Espaços, discursos, artefatos e suas relações de poder e controle. São Paulo, Pontes, 2018.

THOMA, Adriana da S. Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo. In: LOPES, Maura C. (org.). **Cultura surda e LIBRAS**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012. p. 87-100.

VIEIRA, Candida A. **A Proposta Educacional Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Goiás, 2010. Artigo de conclusão de curso. Faculdade Alfredo Nasser. Disponível em: < <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/A%20PROPOSTA%20EDUCACIONAL%20BIL%C3%8DNGUE%20L%C3%ADngua%20Brasileira%20de%20Sinais%20e%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%20-%20Candida%20Amaral%20Vieira.pdf>> Acesso em: 16 abr. 2018.

VIEIRA, Sheila R. BONDEZAN, Andreia N. **A criança surda**: causas, prevenção e educação escolar. II Simpósio Nacional de Educação. XXI Semana de Pedagogia.

Infância, Sociedade e Educação. 2010. Disponível em:  
<<http://cacphp.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos.html>> acesso em: 14 maio 2018.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOSTKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. Trad.: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky** - The fundamental Problems of Defectology. Trad.: Andy Blunden. New York: Plenum Press, 1993. V. 2.

VYGOTSKY, Lev S. The Principles of Social Education of Deaf and Dumb Children in Russia. Proceedings of the International Conference on the Education of the Deaf. London: Taylor & Sons, p. 19–26, 1925.

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

## APÊNDICE A – TCLE PARA PARTICIPANTE MAIOR DE 18 ANOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA PARTICIPANTE MAIOR DE 18 ANOS

Eu, **Alexandra Ohana Andreatta de Oliveira**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, sob orientação da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, **convido você a participar da pesquisa** “LIBRAS, ASL, PORTUGUÊS E INGLÊS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA EM TURMAS DE ALUNOS SURDOS”.



#### \*O QUÊ?

Estudo com o objetivo de compreender como alunos surdos de turma do Ensino Médio **relacionam (ou utilizam) línguas de modalidade visuoespacial e escrita** nas aulas de Língua Inglesa através de projetos de ensino.



#### \*QUEM?

Alunos da **2ª e 3ª série** do Ensino Médio da APADA.



#### \*POR QUÊ?

A sua participação é fundamental nessa pesquisa, pois os resultados do estudo podem **ajudar futuras práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa de alunos surdos**.



#### \*COMO?

Haverá uma **entrevista**, realizada em forma de **conversa**, em que serão abordadas perguntas referentes à **identidade surda, aquisição de línguas, relação com as línguas de modalidade visuoespacial e escrita e seu histórico escolar** desde a infância. Após a entrevista, que será **gravada em vídeo**, desenvolveremos um **projeto nas aulas** da disciplina de Língua Inglesa. Essas aulas serão **gravadas em vídeo** também. Ao final de cada aula, eu farei um relatório sobre tudo o que ocorreu.

\* FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E ALTAS HABILIDADES NO RIO GRANDE DO SUL (FADERS). **Mini Dicionário**. Rio Grande do Sul: FADERS, 2010. Disponível em: [http://www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionario\\_Libras\\_CAS\\_FADERS1.pdf](http://www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionario_Libras_CAS_FADERS1.pdf). Acesso em: 26 ago. 2019.



### \*QUANDO?

A **entrevista** ocorrerá em uma **quarta-feira pela manhã**. Não será necessário agendamento de horário em turnos opostos ou fora da escola. O **projeto** será desenvolvido durante o **terceiro trimestre**.



### \*ONDE?

Na **sala da 2ª série** do Ensino Médio, durante as aulas de Língua Inglesa.



### \*\*POSSO DESISTIR?

**Sim!** Se você se sentir **desconfortável** durante a entrevista ou nas aulas, você pode **parar de participar** a qualquer momento. Converse comigo e vamos juntos decidir se é possível **continuar ou não** a entrevista e a filmagem de sua participação em aula. As gravações em vídeo geradas serão utilizadas única e exclusivamente para fins desta pesquisa ou de pesquisas derivadas desta. **Nome e imagem dos participantes não serão divulgados** e sua identidade não será revelada.



### \*DÚVIDAS?

Você só participará da pesquisa, se desejar. Não há problemas em desistir durante o andamento do estudo. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato comigo por **e-mail** ([alexandra.andreatta@gmail.com](mailto:alexandra.andreatta@gmail.com)), ou **telefone** (51 98136 1009), a qualquer momento. Se você aceitar o convite, pode **assinar** este documento em duas vias: **uma ficará com você, e a outra estará sob minha responsabilidade**.

Sapiranga, \_\_\_\_ de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_  
Nome completo do/a participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

\* FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E ALTAS HABILIDADES NO RIO GRANDE DO SUL (FADERS). **Mini Dicionário**. Rio Grande do Sul: FADERS, 2010. Disponível em: [http://www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionário Libras CAS FADERS1.pdf](http://www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionário_Libras_CAS_FADERS1.pdf). Acesso em: 26 ago. 2019.

\*\* LIRA, Guilherme de A.; Souza, Tanya F. de. Dicionário da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 2005. Disponível em: [http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main\\_site/libras.htm](http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm). Acesso em 26 ago. 2019.

## APÊNDICE B – TCLE PARA RESPONSÁVEL DE PARTICIPANTE MENOR DE 18 ANOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA RESPONSÁVEL DE PARTICIPANTE MENOR DE 18 ANOS

Eu, Alexandra Ohana Andreatta de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, sob orientação da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, peço sua autorização para seu/sua filho/a participar da pesquisa “LIBRAS, ASL, PORTUGUÊS E INGLÊS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA EM TURMAS DE ALUNOS SURDOS”.

O objetivo do estudo é compreender como alunos surdos de turma do Ensino Médio relacionam (ou utilizam) línguas sinais e escritas nas aulas de Língua Inglesa através de atividades que permitam aos alunos escolherem o que querem aprender sobre a língua inglesa trabalhando em equipe. A participação de seu/sua filho/a é fundamental nessa pesquisa, pois os resultados do estudo podem contribuir o ensino e a aprendizagem de língua inglesa de alunos surdos.

Haverá uma entrevista, realizada em forma de conversa, a partir de questões sobre identidade surda, histórico escolar e sobre língua de sinais e escrita. A entrevista será gravada em vídeo e ocorrerá em uma aula de Língua Inglesa durante uma quarta-feira pela manhã. Então, não será necessário agendamento de horário em turnos opostos ou fora do ambiente escolar. Após a entrevista, será realizado um projeto nas aulas da disciplina de Língua Inglesa durante o terceiro trimestre. Essas aulas serão gravadas em vídeo também. Ao final de cada aula, um diário será registrado pela docente.

O risco mínimo decorrente da pesquisa é o de seu/sua filho/a se sentir desconfortável durante a entrevista ou nas aulas. Caso isso ocorra, seu/sua filho/a pode interromper sua participação a qualquer momento e podemos verificar se é possível continuar ou não a entrevista e a gravação de sua participação em aula. A identidade de seu/sua filho/a/ e sua família será preservada, assim como a de seus colegas. As gravações em vídeo geradas serão utilizadas única e exclusivamente para fins desta pesquisa ou de pesquisas derivadas desta.

Seu/sua filho/a só participará da pesquisa, se desejar, e não há problemas em desistir durante o andamento do estudo. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato comigo por e-mail ([alexandra.andreatta@gmail.com](mailto:alexandra.andreatta@gmail.com)), ou telefone (51 98136 1009) a qualquer momento. Se você concordar com a participação de seu/sua filho/a, pode assinar este documento em duas vias: uma ficará com você, e a outra estará sob minha responsabilidade.

Peço também que, se seu/sua filho/a aceitar este convite para participar da pesquisa, assine no espaço destinado a ele/a, confirmando essa participação.

Por meio deste documento, você também autoriza o uso de imagem para os fins da pesquisa.

Sapiranga, \_\_\_\_ de setembro de 2019.

---

Nome completo do/a aluno/a participante

---

Nome completo do responsável pelo/a aluno/a participante

---

Assinatura do responsável pelo/a aluno/a participante

---

Assinatura da pesquisadora responsável

## APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOS DE 18 ANOS

### TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE 18 ANOS

Eu, **Alexandra Ohana Andreatta de Oliveira**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, sob orientação da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, **convido você a participar da pesquisa** “LIBRAS, ASL, PORTUGUÊS E INGLÊS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA EM TURMAS DE ALUNOS SURDOS”.



#### \*O QUÊ?

Estudo com o objetivo de compreender como alunos surdos de turma do Ensino Médio **relacionam (ou utilizam) línguas de modalidade visuoespacial e escrita** nas aulas de **Língua Inglesa** através de projetos de ensino.



#### \*QUEM?

Alunos da **2ª e 3ª série** do Ensino Médio da APADA.



#### \*POR QUÊ?

A sua participação é fundamental nessa pesquisa, pois os resultados do estudo podem **ajudar futuras práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa** de alunos **surdos**.



#### \*COMO?

Haverá uma **entrevista**, realizada em forma de **conversa**, em que serão abordadas perguntas referentes à **identidade surda, aquisição de línguas, relação com as línguas de modalidade visuoespacial e escrita e seu histórico escolar** desde a infância. Após a entrevista, que será **gravada em vídeo**, desenvolveremos um **projeto nas aulas** da disciplina de Língua Inglesa. Essas aulas serão **gravadas em vídeo** também. Ao final de cada aula, eu farei um relatório sobre tudo o que ocorreu.

\* FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E ALTAS HABILIDADES NO RIO GRANDE DO SUL (FADERS). **Mini Dicionário**. Rio Grande do Sul: FADERS, 2010. Disponível em: [http://www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionario\\_Libras\\_CAS\\_FADERS1.pdf](http://www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionario_Libras_CAS_FADERS1.pdf). Acesso em: 26 ago. 2019.





### \*QUANDO?

A **entrevista** ocorrerá em uma **quarta-feira pela manhã**. Não será necessário agendamento de horário em turnos opostos ou fora da escola. O **projeto** será desenvolvido durante o **terceiro trimestre**.



### \*ONDE?

Na **sala da 2ª série** do Ensino Médio, durante as aulas de Língua Inglesa.



### \*\*POSSO DESISTIR?

**Sim!** Se você se sentir **desconfortável** durante a entrevista ou nas aulas, você pode **parar de participar** a qualquer momento. Converse comigo e vamos juntos decidir se é possível **continuar ou não** a entrevista e a filmagem de sua participação em aula. As gravações em vídeo geradas serão utilizadas única e exclusivamente para fins desta pesquisa ou de pesquisas derivadas desta. **Nome e imagem dos participantes não serão divulgados** e sua identidade não será revelada.



### \*DÚVIDAS?

Você só participará da pesquisa, se desejar. Não há problemas em desistir durante o andamento do estudo. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato comigo por **e-mail** ([alexandra.andreata@gmail.com](mailto:alexandra.andreata@gmail.com)), ou **telefone** (51 98136 1009), a qualquer momento. Se você aceitar o convite, pode **assinar** este documento em duas vias: **uma ficará com você, e a outra estará sob minha responsabilidade**.

Sapiranga, \_\_\_\_ de setembro de 2019.

---

Nome completo do/a participante

---

Assinatura do/a participante

---

Assinatura da pesquisadora responsável

\* FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E ALTAS HABILIDADES NO RIO GRANDE DO SUL (FADERS). **Mini Dicionário**. Rio Grande do Sul: FADERS, 2010. Disponível em: [http://www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionário Libras CAS FADERS1.pdf](http://www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionário_Libras_CAS_FADERS1.pdf). Acesso em: 26 ago. 2019.

\*\* LIRA, Guilherme de A.; Souza, Tanya F. de. Dicionário da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 2005. Disponível em: [http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main\\_site/libras.htm](http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm). Acesso em 26 ago. 2019.

**APÊNDICE D – BILHETE PARA RESPONSÁVEIS DOS PARTICIPANTES**

Senhores responsáveis,

Por meio deste, solicito seu apoio à pesquisa de Mestrado que irei realizar neste terceiro trimestre com a turma de seu/sua filho(a). **Peço que leiam os documentos e conversem com seu/sua filho(a) sobre o estudo apresentado.**

Se a família estiver de acordo, favor assinar as duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Através de seu/sua filho(a), **favor enviar uma via de cada termo para mim até o dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019** para que possamos iniciar a pesquisa.

Caso tenham dúvidas, podem me questionar através da agenda ou entrar em contato através do e-mail [alexandra.andreatta@gmail.com](mailto:alexandra.andreatta@gmail.com).

Qualquer dúvida estou à disposição.

Abraço,  
Teacher Alexandra

## APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ELABORADA

### Entrevista semiestruturada com alunos surdos da 2ª e 3ª série do Ensino Médio

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_ Nome do arquivo em vídeo: \_\_\_\_\_

#### **1) Sobre a surdez:**

a. Você nasceu surdo@?

Se não: Como você ficou surd@?

b. Com qual tipo de surdez você foi diagnosticad@?

c. Como sua família lidou com o diagnóstico?

d. Você usou ou usa algum tipo de aparelho auditivo?

e. Você faz ou já fez algum tipo de acompanhamento especializado (fonoaudiológico, psicológico, médico...)?

Se sim: Qual? Por quanto tempo? Conte como era(m) esse(s) acompanhamento(s).

f. Fale sobre o seu dia a dia em família, com amigos aqui da escola e fora da escola.

#### **2) Sobre o contato com línguas:**

a. Qual é a primeira língua de sua família (pais, irmãos)? Há uma segunda língua também? Como vocês se comunicam em casa? Por quê?

b. Qual língua você considera sua primeira língua? A Libras ou o português? Por quê?

c. Como você aprendeu Libras? E o português?

d. Para que serve o inglês para você? Você considera o Inglês ou alguma outra língua de sinais como sua terceira língua?

e. O que você pensa sobre aprender o Inglês escrito e/ou uma língua de sinais estrangeira? Você tem interesse em aprender? Por quê?

#### **3) Aspectos sobre seu histórico escolar:**

a. Qual foi sua primeira escola? Onde? Como foi sua experiência lá?

Em que outras escolas você estudou? Conte como como foi estudar lá.

b. O que você pensa sobre sua atual escola? Por quê?