



EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

PONTOS E CONTRAPONTOS

NÚBIA FLÁVIA OLIVEIRA MENDES
QUEILA PAHIM DA SILVA
SYLVANA KARLA DA SILVA DE LEMOS SANTOS
Organizadoras



Pantanal Editora

2021

Núbia Flávia Oliveira Mendes
Queila Pahim da Silva
Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
Organizadoras

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS
PONTOS E CONTRAPONTOS



Pantanal Editora

2021

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

| Grau acadêmico e Nome | Instituição |
|--|------------------------------------|
| Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos | OAB/PB |
| Profa. Msc. Adriana Flávia Neu | Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã |
| Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois | UO (Cuba) |
| Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior | IF SUDESTE MG |
| Profa. Msc. Aris Verdecia Peña | Facultad de Medicina (Cuba) |
| Profa. Arisleidis Chapman Verdecia | ISCM (Cuba) |
| Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva | UFESSPA |
| Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo | UEA |
| Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu | UNEMAT |
| Prof. Dr. Carlos Nick | UFV |
| Prof. Dr. Claudio Silveira Maia | AJES |
| Prof. Dr. Cleberton Correia Santos | UFGD |
| Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva | UEMS |
| Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos | IFPA |
| Prof. Msc. David Chacon Alvarez | UNICENTRO |
| Prof. Dr. Denis Silva Nogueira | IFMT |
| Profa. Dra. Denise Silva Nogueira | UFMG |
| Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão | URCA |
| Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves | ISEPAM-FAETEC |
| Prof. Me. Ernane Rosa Martins | IFG |
| Prof. Dr. Fábio Steiner | UEMS |
| Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza | UFF |
| Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez | (Colômbia) |
| Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles | UNAM (Peru) |
| Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira | IFRR |
| Prof. Msc. Javier Revilla Armesto | UCG (México) |
| Prof. Msc. João Camilo Sevilla | Mun. Rio de Janeiro |
| Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales | UNMSM (Peru) |
| Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski | UFMT |
| Prof. Msc. Lucas R. Oliveira | Mun. de Chap. do Sul |
| Profa. Dra. Keyla Christina Almeida Portela | IFPR |
| Prof. Dr. Leandris Argenteal-Martínez | Tec-NM (México) |
| Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan | Consultório em Santa Maria |
| Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann | UFJF |
| Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior | UEG |
| Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos | FAQ |
| Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla | UNAM (Peru) |
| Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira | SEDUC/PA |
| Profa. Msc. Núbia Flávia Oliveira Mendes | IFB |
| Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira | IFPA |
| Profa. Dra. Patrícia Maurer | UNIPAMPA |
| Profa. Msc. Queila Pahim da Silva | IFB |
| Prof. Dr. Rafael Chapman Auty | UO (Cuba) |
| Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke | UFMS |
| Prof. Dr. Raphael Reis da Silva | UFPI |
| Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo | UEMA |
| Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos | IFB |
| Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca | UFPI |
| Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira | FURG |
| Profa. Dra. Yilan Fung Boix | UO (Cuba) |
| Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme | UFT |

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação bilíngue de Surdos [livro eletrônico]: pontos e contrapontos/
Organizadoras Núbia Flávia Oliveira Mendes, Queila Pahim da Silva,
Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos. – Nova Xavantina, MT: Pantanal
Editora, 2021. 70p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-88319-78-9

DOI <https://doi.org/10.46420/9786588319789>

1. Educação inclusiva. 2. Surdos – Educação. 3. Surdez. I.Mendes, Núbia Flávia Oliveira. II. Silva, Queila Pahim da. III.Santos, Sylvana Karla da Silva de Lemos.

CDD 371.912

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

Mundialmente, os Surdos vêm enfrentando obstáculos para provar que a Língua de Sinais é uma língua e que a melhor modalidade de ensino para eles, é uma educação que coloque em primeiro plano a Língua de Sinais e a sua Cultura. Contudo, a sociedade, em sua grande maioria ouvinte, já tem um discurso pronto para decidir por eles sem compreender suas especificidades linguísticas e culturais.

No Brasil, em pleno século XXI, ainda se questiona qual a melhor educação que se adequa ao ensino para os Surdos, em tempo, a inclusão ou a Educação Bilíngue. Há inúmeras pesquisas que falam sobre os pontos positivos e negativos de ambas as modalidades. Nesse contexto, as políticas públicas vêm dificultando a implementação do sistema educacional voltado aos Surdos nos moldes que eles desejam, isso ocorre porque os parlamentares desconhecem as suas realidades. A questão não se refere ao conhecimento de fato, a sociedade precisa respeitar quem julga ser importante observar, as especificidades educacionais que eles mesmos reivindicam, ou seja, os Surdos decidem por eles mesmo o que consideram ser necessário para eles, afinal, parafraseando Sasaki (2011), nada sobre eles, sem eles.

Dito isso, esta obra, apresenta estudos relacionados ao tema Educação Bilíngue para Surdos, no intuito de informar e instigar a você, caro leitor, sobre a existência deste grupo educacional, os Surdos, e suas especificidades, bem como incentivá-lo a buscar novas fontes, se aprofundar no assunto e desenvolver novas práticas de ensino e convivência com todos os Surdos.

Boa leitura,

As organizadoras


SUMÁRIO


| | |
|--|-----------|
| Apresentação | 4 |
| Capítulo I | 7 |
| Aspectos gerais sobre o bilinguismo de Surdos e a interação cognitiva entre as línguas dos bilíngues | 7 |
| Capítulo II | 26 |
| Ensino Remoto na educação de estudantes Surdos: estratégias educacionais e desafios tecnológicos | 26 |
| Capítulo III | 38 |
| Educação Bilíngue de Surdos: um estudo bibliométrico | 38 |
| Capítulo IV | 48 |
| Mãos que falam: a inclusão de professores Surdos na Educação Superior e no ensino da Libras | 48 |
| Capítulo V | 57 |
| Ensino remoto e inclusão dos alunos no contexto online: práticas docentes e interação do aluno Surdo | 57 |
| Índice Remissivo | 70 |

Aspectos gerais sobre o bilinguismo de Surdos e a interação cognitiva entre as línguas dos bilíngues

Recebido em: 15/05/2021

Aceito em: 26/05/2021

 10.46420/9786588319789cap1

Ana Paula Rodrigues Bastos^{1*} 

INTRODUÇÃO

As línguas de sinais são sistemas linguísticos desenvolvidos e utilizados por comunidades Surdas do mundo todo, constituídas por um conjunto de parâmetros e características que são próprios das línguas naturais, como sistema de regras internas, variação linguística, falantes nativos, processo de aquisição, entre outros. Essas línguas, como a Língua Brasileira de Sinais - Libras e *American Sign Language* – ASL, constituem-se em modalidade visual-espacial, isto é, utilizam movimentos manuais, expressões faciais e corporais e o espaço em sua produção, sendo percebidas por meio da visão, diferentemente das línguas de modalidade oral-auditiva (como o português e o inglês).

Para a fundamentação da abordagem dos tópicos apresentados neste capítulo, foi realizada uma revisão de literatura, explorando os conceitos que permeiam o bilinguismo presente na Comunidade Surda, com o intuito de salientar a relevância de discussões acerca da cognição bilíngue e os fenômenos decorrentes desta condição. Não se pretende estender aqui neste trabalho um panorama histórico da educação de Surdos e das ideologias que permeavam as questões que envolvem as línguas de sinais, porém, julgou-se relevante apontar alguns aspectos dessa trajetória.

No Brasil, após a promulgação da Lei 10.436, em 2002 (Brasil, 2002), a Libras é reconhecida como sistema linguístico utilizado pela Comunidade Surda brasileira, a qual engloba Surdos, tradutores e intérpretes de Libras e famílias de Surdos. Esse reconhecimento legitima uma situação que sempre existiu, mas que ainda não havia conquistado visibilidade perante a sociedade. A partir dessa oficialização, com novos olhares, muitos estudos têm sido direcionados à investigação da língua de sinais (LS) e seus usuários brasileiros, tanto na área de pesquisa educacional quanto linguística, social, antropológica e em diversos outros eixos científicos e sociais.

Essas línguas têm diversas barreiras sociais e científicas desde que começaram a ser observadas. A princípio, não eram reconhecidas como sistemas linguísticos, mas como conjuntos de gestos arbitrários realizados pelos Surdos para se comunicarem (Quadros et al., 2004; Ladd, 2005). Por conta desse

¹ Mestra em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

* Autora correspondente: bastosapr@gmail.com

histórico de não reconhecimento, os estudos do bilinguismo exploravam, primeiramente, apenas os diversos fenômenos que ocorrem entre línguas de mesma modalidade, especialmente entre línguas orais. O *status* linguístico atribuído às línguas de modalidade visual-espacial permitiu que novas abordagens teóricas fossem investigadas dentro do bilinguismo e, conseqüentemente, novas perspectivas sobre a cognição e a linguagem humana (Emmorey et al., 2008).

Arelado ao reconhecimento legal e científico, inicia um processo de desconstrução do estereótipo patológico vinculado à surdez, o qual agregava ao Surdo uma ideia preconcebida de incapacidade linguística e limite cognitivo, emergindo a luta pela validação dos direitos mencionados em lei, como a aquisição da Libras como língua natural dos Surdos, que se tornam bilíngues por utilizarem sua língua de sinais e a língua majoritária do país como segunda língua, aprendida por meio de instrução formal, configurando um bilinguismo que proporciona a interação entre duas línguas de modalidades diferentes – no caso do Brasil, a Libras (língua de sinais) e o português brasileiro (PB - língua oral com registro gráfico alfabético).

Durante muitas décadas, em diferentes países, discutiu-se a necessidade de ensinar os Surdos a oralizarem e a realizarem leitura labial para poderem fazer parte da sociedade, pois o uso de sinais limitaria a comunicação apenas entre Surdos e os poucos ouvintes que a aprendiam. Além disso, havia ainda um julgamento de inferioridade, atrelada à ideia de que por meio de sinais e expressões não manuais não seria possível expressar conceitos complexos. Ainda que existissem diferentes vertentes educacionais e centenas de Surdos estivessem sendo alfabetizados e formando-se também educadores de outros Surdos, os questionamentos acabaram cedendo às opressões oralistas da época, que privilegiavam o uso da língua oral (LO), partindo-se então para um movimento de proibição do uso da língua de sinais em 1880 no Congresso de Milão².

A valorização do ensino obrigatório da oralização durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua escrita perdurou durante algumas décadas, resultando na diminuição do quadro de professores Surdos que atuavam nas escolas e gerando prejuízo ao desenvolvimento linguístico que a privação do uso e da exposição à língua natural pode causar aos indivíduos. Esse abolicionismo da língua de sinais resultou em um marcante retrocesso na educação de Surdos, que refletiu durante muito tempo em dificuldades no ensino e na aprendizagem a partir de uma língua artificial para os alunos, promovendo uma deterioração nesse processo (Sacks, 2010). Durante muito tempo, os Surdos foram julgados seres humanos incapazes de comunicar-se verbalmente, sendo a surdez considerada uma patologia que impedia a aquisição natural da linguagem; por isso, acreditava-se que também não eram capazes de desenvolver aprendizados, visto que linguagem e pensamento são diretamente relacionados, ou seja, se não havia linguagem, não poderia haver pensamento (Quadros, 1997).

² Congresso Internacional de Educadores de Surdos, evento ocorrido em 1880, em que os professores Surdos foram impedidos de participar da votação sobre o uso da língua de sinais na escola, resultando na obrigatoriedade de ensinar os Surdos a utilizarem a língua oral e na proibição do uso de suas línguas naturais, as línguas de sinais.

Após décadas de um período de opressão e desvalorização do uso de sinais promovido pelo Congresso de Milão, ocorre uma grande mudança de perspectiva científica sobre as línguas de sinais quando um linguista norte-americano, William Stokoe, inicia sua trajetória como professor de Surdos da Gallaudet University³ e percebe que a comunicação entre os Surdos em sinais constitui uma língua natural e completa. Stokoe publica, então, em 1960, sua obra *Sign Language Structure*, apresentando ao mundo a complexidade das línguas de sinais, detalhando suas estruturas internas identificadas pelo linguista, demonstrando por meio de muitos estudos que as línguas sinalizadas seriam capazes de expressar qualquer ideia, abstrata ou concreta, dentro de um sistema linguístico formal. A partir de então, houve uma revolução na forma como as línguas de sinais eram concebidas, partindo para muita movimentação de instituições em favor da educação de Surdos e formação de muitos dos próprios Surdos como professores, o que foi um passo importante para que se destacasse a necessidade do uso da língua de sinais no desenvolvimento linguístico dos Surdos e da importância da formação de Surdos para o ensino de outros Surdos, de acordo com Sacks (2010).

Com base no reconhecimento das línguas sinalizadas como sistemas linguísticos de comunicação, contemplando critérios como gramática, fonologia, morfologia, prosódia entre outros que caracterizam uma língua como tal, além da possibilidade de uso de recursos conotativos (Goldfeld, 2002), percebeu-se que as comunidades Surdas teriam o direito não apenas de adquirirem e se comunicarem por meio de sua língua natural, sinalizada, mas também de aprenderem a língua escrita majoritária de seu país para que fosse garantido o acesso à comunicação em uma sociedade predominantemente ouvinte, assim como a oportunidade de viver de maneira mais autônoma.

A partir dessas conquistas disseminou-se o uso da língua de sinais e a constatação de que essa comunicação realizava as mesmas funções que a língua oralizada daquela sociedade, possuindo um padrão linguístico estrutural. Assim, iniciou-se um processo de desmistificação daquele senso comum de que Surdos eram incapazes de aprender e utilizavam gestos aleatórios (Quadros et al., 2004).

No Brasil, desde que a Libras teve seu *status* linguístico reconhecido, muitos questionamentos sobre a utilização dessa língua e seus usuários vêm surgindo na esfera acadêmica. Junto a esse reconhecimento, a surdez deixou de ser estigmatizada como patologia e a escolarização dos Surdos passou a focar no desenvolvimento bilíngue em Libras e PB. Esses avanços contribuíram para que o sistema educacional se voltasse à implementação da educação bilíngue em escolas que utilizam prioritariamente a Libras como meio de comunicação, amparadas por lei, mantendo o ensino obrigatório do PB (escrito) como segunda língua (L2) por ser a língua majoritária do país, ou seja, o aprendizado deste código escrito é necessário para o convívio na sociedade predominantemente ouvinte, sendo a Comunidade Surda uma minoria linguística enquanto usuários nativos da Libras.

³ Universidade norte-americana desenvolvida para e por pessoas Surdas que oferece educação em língua de sinais desde a escola primária ao doutorado, localizada na cidade de Washington.

Ainda hoje, a educação de Surdos é permeada de dificuldades que envolvem, em especial, o ensino e aprendizagem do PB como segunda língua, como a escassez de formação específica e profissionais qualificados para o ensino bilíngue, a carência de escolas bilíngues de Surdos, o que faz com que nem todos os Surdos consigam alcançar alta proficiência na escrita do PB. Esses fatores podem fazer com que persista uma ideia geral de que algumas pessoas não sejam capazes de estabelecer uma comunicação escrita eficaz ou até mesmo que tenham questionadas suas capacidades cognitivas por serem Surdas, elementos que demonstram um desconhecimento acerca dos processos de desenvolvimento linguístico que fazem parte desse contexto.

BILINGUISMO

Popularmente, o bilinguismo é concebido como sendo o envolvimento de duas (ou mais) línguas em determinado contexto, sendo bilíngue aquela pessoa que é capaz de produzir e compreender mais de um sistema linguístico. Conforme apontado por Preuss et al. (2014), o bilinguismo não possui uma única definição, sendo discutido por diversos autores sob diferentes perspectivas. Neste estudo, adota-se a concepção de bilinguismo apontada por Grosjean (2010), considerando bilíngue o sujeito que utiliza duas ou mais línguas em sua vida cotidiana, em diversos contextos de uso, com variados níveis de proficiência. O uso e domínio das línguas pode variar entre os bilíngues de acordo com variáveis como idade de aquisição das línguas, contextos de uso, graus de exposição e uso, entre outros fatores.

O termo bilinguismo geralmente remete ao aprendizado de duas línguas orais, já que muitos países possuem mais de uma língua oral oficial, assim como ao frequente fenômeno do aprendizado de segunda língua por sujeitos ouvintes de países que possuem apenas uma língua majoritária, como no caso do Brasil. Estudos sobre bilinguismo são frequentes e emergentes em países do mundo todo e trazem consigo o interesse em investigar diversos aspectos que ocorrem no sujeito bilíngue, em termos sociais, psicolinguísticos, neurolinguísticos, dentre outros campos.

No âmbito da Psicolinguística, exploram-se os processos envolvidos na aquisição de línguas dentro do bilinguismo, compreensão e produção das línguas de um bilíngue, assim como aspectos atinentes ao processamento linguístico-cognitivo, envolvendo, por exemplo, questões de memória. O estudo do bilinguismo também remete às relações que ocorrem entre as línguas envolvidas (Grosjean, 2001), pois é natural que dois sistemas de conhecimento armazenados no mesmo cérebro interajam, seja por questões de grau de distância linguística, psicotipologia, proficiência nas línguas, ou outros fatores responsáveis pela influência translinguística (Cenoz, 2001).

Em termos neurolinguísticos, por exemplo, estudam-se as influências sofridas pelas línguas em armazenamento no mesmo sistema neuronal. Por exemplo, quando um aprendiz inicia o contato com

uma segunda língua⁴, o fato de já haver conhecimento prévio de outro sistema linguístico faz com que este aprendizado não seja como o da primeira. De acordo com Cenoz (2001), alguns dos fenômenos que podem ocorrer na aquisição de segunda língua são decorrentes da influência translinguística (*cross-linguistic influence*), que é responsável pelo acontecimento de transferência de sons de uma língua para a outra, o chamado “sotaque estrangeiro”, a modificação de estruturas gramaticais de acordo com a sintaxe conhecida da língua anterior, entre outras ocorrências, também são perceptíveis influências de cunho semântico e lexical.

A primeira língua (L1) funciona como base para o aprendizado de línguas adicionais a partir de conhecimentos anteriores e estratégias metacognitivas que dependem da competência do aprendiz em sua L1, ou seja, a L1 se constitui como fonte das transferências linguísticas, por meio das quais o aprendiz de L2 reinterpreta conceitos já conhecidos para significação da nova representação lexical (Cummins, 1981). Sob esse aspecto, a qualidade e a quantidade do *input* linguístico da L1 são relevantes para o desenvolvimento de outras línguas, mesmo que estas sejam de modalidades diferentes (Grosjean, 2006). Assim, quanto maior o número e mais diversos os conhecimentos adquiridos em sua L1, além de mais conceitos assimilados, conseqüentemente mais possível será a relação de equivalência lexical em outra língua.

Considerando as necessidades comunicativas e de desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, o bilinguismo, de acordo com Grosjean (2010), é a alternativa por meio da qual as pessoas podem se comunicar e interagir com o mundo ao seu redor, desenvolvendo plenamente suas habilidades linguísticas e cognitivas. O bilinguismo ainda possui uma dimensão biopsicossocial que individualiza o processo, pois cada sujeito é único em suas capacidades e experiências cognitivas, sociais e esse fenômeno pode ser desenvolvido por diversos motivos, de acordo com Bialystok (2001), como viver em local em que se utilizam duas línguas, residência temporária em lugar diferente de sua origem linguística e/ou dos pais e desenvolvimento em meio a dois ambientes linguísticos.

No caso das pessoas Surdas, tornam-se bilíngues porque nascem em uma sociedade predominantemente ouvinte que utiliza uma língua oral-auditiva. Neste caso, a Comunidade Surda constitui uma minoria linguística enquanto usuários nativos da LS e adquirem a língua majoritária do país como sua L2. Como aponta Grosjean (2008), é necessário que o desenvolvimento bilíngue da pessoa Surda aconteça porque eles fazem parte desses dois mundos, podendo transitar livremente nas duas culturas. Além disso, suas habilidades cognitivas serão desenvolvidas junto à linguagem em sua língua natural e, quando em contato com o mundo ouvinte, precisam da autonomia que o conhecimento linguístico fornece para poderem interagir e fazer suas escolhas.

⁴ Neste capítulo não se busca discutir a diferença proposta por alguns pesquisadores em relação aos termos “segunda língua”, “língua estrangeira” ou “língua adicional”. Os termos empregados aqui serão segunda língua ou adicional.

Tendo-se em mente os processos envolvidos no desenvolvimento bilíngue, pretende-se na sequência abordar alguns aspectos de interesse para o presente estudo: o bilinguismo na surdez. No caso das comunidades Surdas em relação às línguas majoritárias, ocorre que essas comunidades não têm acesso completo natural a um dos aspectos das línguas orais - o fonológico - pelo fato de ser emitido por meio de sons. Conforme os estudos de Grosjean (2008, 2010), pode-se considerar que o bilinguismo dos Surdos é tão ou mais heterogêneo quanto o bilinguismo que envolve apenas línguas orais, pois trata-se de duas formas distintas de produção e compreensão das línguas - uma sinalizada e uma oral.

BILINGUISMO DOS SURDOS

O bilinguismo em línguas orais já não é um conceito homogêneo, como já mencionado. Entretanto, na população Surda encontra-se uma heterogeneidade maior decorrente das habilidades linguísticas de seus usuários Surdos e por diversos fatores que vão desde a aceitação da surdez por parte da família e estimulação linguística na infância, até hábitos de leitura e escrita na vida adulta, além das diferentes condições auditivas e graus de surdez e aprendizado da língua oral vocalizada. Em geral, o bilinguismo contempla todos os Surdos que vivem em sociedades urbanas e utilizam a língua de sinais, pois estão expostos à língua oral/escrita diariamente a partir de todo tipo de comunicação, desde informações jornalísticas a cartazes de anúncios e mensagens em redes sociais. Grosjean et al. (2012) apontam o bilinguismo como um fenômeno que pode ocorrer a partir dos usos linguísticos do sujeito, ou seja, a experiência linguística será o ponto crucial para a definição do bilíngue. Obviamente, junto à experiência linguística, encontram-se atrelados a proficiência e o uso, pois uma experiência maior, de maior qualidade e frequência, tende a implicar maior uso e maior nível de proficiência nas línguas alvo.

A diferença de modalidade linguística de que se trata no bilinguismo apontado aqui consiste na característica visual-espacial das línguas de sinais e na sua articulação por meio de parâmetros manuais e expressões faciais e corporais, enquanto as línguas orais são caracterizadas pela modalidade oral-auditiva, articuladas por meio do aparelho fonador. As línguas também diferem em relação à estrutura, pois as orais têm um padrão linguístico linear, em que os fonemas são articulados um a um na construção do léxico e, conseqüentemente, na elaboração das frases, ao passo que as línguas de sinais possuem uma construção lexical e frasal da simultaneidade da realização dos parâmetros (Quadros et al., 2004).

Ao contrário dos ouvintes, os Surdos não nascem fazendo parte de um mundo acessível, com ambiente linguístico favorável ao seu desenvolvimento e aquisição da linguagem. Muitas vezes o desenvolvimento linguístico da primeira língua em Surdos ocorre tardiamente, pois é comum que eles nasçam em famílias ouvintes, ou seja, que não utilizam a língua de sinais, resultando na demora a receber estímulos linguísticos no meio em que vivem (Quadros, 1997). Esse fator é mais um dos elementos apontados por Grosjean (2008) que contribuem para a heterogeneidade do bilinguismo dos Surdos, porque envolve a atitude dos pais ouvintes sobre procurar orientações sobre a surdez dos filhos e das

condições linguísticas envolvidas, como oportunizar-lhes a aquisição de LS e tentar integrá-los à Comunidade Surda, para que possam fazer parte dos dois ambientes a que pertencem.

Há de se considerar que o aprendizado da leitura e da escrita do PB pelo Surdo é um processo muito mais complexo devido à restrição auditiva, histórico linguístico e, principalmente, pelo fato de que os professores em geral utilizam métodos de ensino de escrita considerando a relação entre som e grafia que é realizada por aprendizes ouvintes. Desta forma, direcionam-se ao desenvolvimento das competências de escrita e leitura e, em alguns casos, a habilidade oral também é ensinada, embora não seja prestigiada pela Comunidade Surda. O ensino da oralização para os Surdos não é uma atividade espontânea e, sim, mecânica, que requer treinamento e repetição de movimentos articulatórios para produzir sons (Quadros, 1997).

Embora esse tipo de bilinguismo represente um contexto minoritário que ainda é um recorte científico pouco explorado em comparação às pesquisas referentes a bilíngues de línguas orais, revela-se um interesse crescente na investigação do aprendizado de línguas de modalidades diferentes por sujeitos bilíngues bimodais e na aquisição de uma língua escrita como L2 por sujeitos Surdos. Esse interesse vem de pesquisadoras como Morford et al. (2014), Pichler et al. (2018), Lillo-Martin et al. (2016), Polinsky (2018), Emmorey et al. (2020), e, no Brasil, pesquisadoras como Sousa (2015), Cruz et al. (2015), Neves (2017), Quadros (2018), Silva (2018), entre outros autores que se dedicam a investigar os fenômenos linguísticos e buscam uma compreensão de forma mais aprofundada desse processo, colaborando com o desenvolvimento de estratégias de ensino de línguas a sujeitos Surdos e a compreensão do processo de seu aprendizado da leitura e da escrita.

Grosjean (2008) menciona que ser bilíngue é conhecer e utilizar duas línguas em sua vida cotidiana. Nesse contexto, pode-se considerar que o indivíduo Surdo escolarizado será bilíngue por se tornar usuário de dois sistemas linguísticos diferentes, a Libras, língua de sinais natural e minoritária, e o PB escrito ou escrito e falado, no caso do Brasil. Porém, o bilinguismo de Surdos apresenta a característica que o diferencia do bilinguismo comum entre os falantes de línguas orais: a aprendizagem de línguas de modalidades diferentes, como a Libras, visual-espacial, e o PB, oral-auditiva, que é aprendida em sua representação escrita. Alguns Surdos também aprendem a língua em modalidade oral, por meio de treinamentos da fala e leitura labial, como já mencionado.

Em alguns casos, encontra-se a utilização do termo “bimodal” para caracterizar o bilinguismo de Surdos de maneira geral, considerando que utilizam duas línguas de modalidades diferentes, ainda que a LO em questão seja desenvolvida apenas em suas habilidades de leitura e escrita. Por outro lado, outros autores consideram bilinguismo bimodal aquele que contempla a utilização de uma LS e uma LO em suas habilidades de produção, caracterizado pela possibilidade de produção sobreposta (*code-blending*) ou alternada (*code-switching*), isto é, de oralizar e sinalizar ao mesmo tempo em alguns momentos por não compartilharem os mesmos canais articulatórios de produção de fala. Neste caso, restringe-se o uso de “bimodal” aos Surdos que adquirem uma língua de sinais e aprendem a língua oral por meio de ensino

formal terapêutico (fonoterapia) ou em outros contextos e costumam oralizar para se comunicar em suas interações, e aos ouvintes filhos de pais Surdos, chamados de Codas (*children of deaf adults*), que se desenvolvem bilíngues naturalmente.

De acordo com Quadros (2017), os Codas são pessoas ouvintes que nasceram em ambiente bilíngue, que adquirem a língua dos pais – a LS, língua de herança para esses filhos ouvintes que convivem em outros meios predominantemente ouvintes, mas carregam consigo o bilinguismo adquirido em casa com sua família, além de também fazerem parte da Comunidade Surda e aprenderem particularidades sobre a cultura dos Surdos como a experiência visual, o que abrange diversos aspectos socioculturais decorrentes desse bilinguismo bimodal. Esse grupo de bilíngues bimodais geralmente assume uma posição que torna confortável o trânsito entre as duas línguas, pois se comunicam em sinais na vida familiar e podem ou não utilizar as duas línguas ao mesmo tempo, em sobreposição, conforme os hábitos de uso e os interlocutores do diálogo, sem deixar de pertencer ao “mundo ouvinte”.

Os Surdos que desenvolvem o bilinguismo funcional geralmente são aqueles que fazem parte dos privilegiados 5% da população Surda que são filhos de pais também Surdos e adquirem desde muito cedo a língua de sinais a partir de estimulação precoce e desenvolvimento linguístico desde o berço. Segundo Quadros (2017), esses Surdos mantêm uma relação muito mais intensa com sua L1, possuindo maiores oportunidades de convívio com outros Surdos e, em locais que possuem escolas bilíngues, esses Surdos apresentam um desempenho muito bom em leitura e escrita da L2, evidência que reflete o conceito apontado por Grosjean (2010) de que a L1 de um usuário influenciará a aprendizagem de sua L2 mesmo que esta seja uma LO/escrita e, aquela, uma LS. De acordo com o autor, quanto mais consolidada e desenvolvida a L1, melhor e mais fácil será a aprendizagem de sua outra língua. Nos resultados do estudo realizado por Quadros et al. (2011) as autoras também mencionam a influência que a idade de exposição à LS tem no desenvolvimento linguístico dos Surdos, impactando em suas habilidades de expressão e compreensão.

Diferentemente dos Surdos que nascem em famílias Surdas, os Surdos filhos de pais ouvintes são maioria e vivenciam experiências mais diversas no desenvolvimento da linguagem, pois o momento em que serão expostos à língua de sinais dependerá da atitude dos pais em relação à surdez e mesmo em relação ao momento em que a surdez é percebida. Conforme aponta Silva (2018), muitas vezes a família opta pelo treinamento da oralização e recursos como aparelhos auditivos ou implante coclear como tentativa de ensino da LO. Além disso, de acordo com Quadros (2017), alguns pais podem optar por não oportunizar o contato do filho com a língua de sinais, ou levar alguns anos até que o contato aconteça. Nesse período a criança acaba tendo contato com a LO dos pais, variando suas experiências comunicativas sob diversos aspectos individuais de cada conjunto familiar e desenvolvendo naturalmente a língua de sinais quando passa a conviver com outros Surdos, podendo ocorrer até mesmo na adolescência ou na vida adulta, pois ocorre uma identificação linguística no convívio com a Comunidade Surda que naturaliza este processo de aquisição.

O tipo de escola em que a criança Surda é inserida também é um fator importante na fase de desenvolvimento da linguagem, pois nem todas têm acesso à escola bilíngue, com profissionais Surdos e língua de sinais utilizada para a instrução, assim como o ensino do português escrito como L2, o que torna esse público bastante heterogêneo em relação à competência linguística, de acordo com os estudos de Silva (2018). Da mesma forma, o contato contínuo com a língua por meio dos hábitos de leitura e escrita é uma variável que influencia no desenvolvimento dos níveis de proficiência e habilidades linguísticas, impactando no desempenho leitor dos participantes, pois a quantidade de exposição à língua modifica os efeitos de processamento de informações linguísticas (Jerônimo, 2013; Rigatti et al., 2019).

APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS

No Brasil, para viabilizar o acesso dos Surdos ao ensino da língua escrita majoritária, foi necessária a implementação de um sistema educacional bilíngue para Surdos com escolas que priorizassem o uso da Libras como língua de instrução e de comunicação dentro da escola e o ensino do PB escrito como segunda língua para os alunos Surdos. Cumpre ressaltar que o bilinguismo dos Surdos é uma medida fundamental para tornar minimamente acessível a participação na sociedade por este grupo linguisticamente minoritário, de acordo com o que Grosjean (2000) aponta sobre o bilíngue Surdo. Além do mais, o processo de escolarização depende do aprendizado da língua escrita, pois são escassos, ainda, os recursos (humanos – profissionais especializados, didáticos – materiais e atividades, pedagógicos – métodos e práticas) suficientes para uma educação integralmente em LS.

Conforme já mencionado, a maioria dos Surdos pertence a famílias ouvintes em que a língua oral é utilizada e, muitas vezes, a identificação da surdez ocorre tardiamente, fatores que se unem em um contexto desfavorável de desenvolvimento linguístico para as crianças Surdas. Quando os Surdos são filhos de pais Surdos ou a surdez é identificada desde os primeiros meses, no caso de nascerem Surdos, ou logo que a criança perde a audição, com a orientação adequada sob uma perspectiva socioantropológica que reconhece os Surdos como sujeitos biculturais usuários de um sistema linguístico, o desenvolvimento da linguagem pode ocorrer naturalmente desde que eles estejam expostos à língua de sinais. O aprendizado da língua escrita ocorrerá por meio de instrução posterior ao desenvolvimento linguístico na língua de sinais. Por meio deste aprendizado, torna-se possível expressar-se e comunicar-se plenamente, por isso a língua escrita deve ser utilizada como meio de instrução na educação bilíngue de Surdos, de acordo com Silva (2018).

Ainda que necessário para o aprendizado de uma nova língua, o desenvolvimento linguístico da LS por si só não é suficiente para que se adquira a habilidade de leitura em L2, pois o ato de ler não é um processo natural, mas algo que deve ser ensinado por meio de instrução formal (Neves, 2017). Esse aprendizado da língua escrita como L2 pode ocorrer em escolas bilíngues para Surdos ou em escolas regulares em modalidade inclusiva. Na escola bilíngue, os alunos Surdos têm acesso aos conteúdos

disciplinares por meio de sua L1, pois as aulas são ministradas em língua de sinais, assim como as diversas funções administrativas dentro da escola, conforme Silva (2018). Entretanto, no Brasil, são poucas as escolas para Surdos ou com turmas específicas para Surdos em que as aulas ocorrem em Libras, fazendo com que a maioria dos Surdos seja submetida à inclusão escolar. A exemplo da escassez de escolas para Surdos, menciona-se o estado do Rio Grande do Sul, que conta com mais de 2.400 escolas na rede estadual de ensino, sendo apenas cinco escolas especializadas na educação de Surdos no estado, segundo dados do Censo Escolar 2019 (BRASIL, 2019)⁵.

A inclusão de Surdos ocorre em escolas regulares com a contratação de tradutores e intérpretes de Libras para atuarem nas aulas e demais eventos escolares, porém, ressalta-se que as aulas ministradas em modalidade inclusiva são realizadas em PB com uma turma majoritariamente ouvinte, sendo interpretadas para a Libras, geralmente sem uma interação direta entre alunos Surdos e professores. Além disso, a promoção linguístico-cultural que os Surdos vivenciam em escolas bilíngues, com diversos colegas e professores Surdos e objetivos voltados a essa comunidade, não costuma estar presente em escolas regulares com inclusão, de acordo com os estudos de Silva (2016). Ainda, a autora aponta que o desempenho na leitura em PB das crianças Surdas que estão inseridas em ambientes de educação bilíngue é mais positivo do que aquele apresentado por alunos de escolas de inclusão, indicando que os Surdos tendem a desenvolver melhor sua compreensão leitora quando têm acesso irrestrito ao desenvolvimento da linguagem em sua L1.

Caso o ingresso escolar ocorra ainda em estágio de desenvolvimento inicial da LS, pode ocorrer atraso na aprendizagem da escrita, pois esse processo envolve um sistema gráfico de escrita alfabética desconhecido, que não é utilizado na língua materna dos Surdos. Torna-se um processo complexo porque, além da consolidação da linguagem em LS, a criança ainda precisa compreender uma nova língua em modalidade diferente de sua L1, cujo recurso comumente utilizado na associação das palavras escritas (o fonológico, por meio da audição) é inacessível (Quadros et al., 2004). Assim, acredita-se que o acesso à LS disponibilizado desde a infância pode ajudar no desenvolvimento cognitivo da criança Surda, pois ela fica exposta a estruturas abstratas que potencializam seu conhecimento conceitual, servindo de base para o aprendizado de L2.

Quando a criança Surda já desenvolveu sua primeira língua, uma LS, o processo cognitivo de aprendizagem se torna muito mais acessível, porque, a partir dessa consolidação, possivelmente terá experimentado diferentes situações comunicativas e experiências de mundo, o que servirá de apoio em seu desenvolvimento como leitora (Mayberry, 2007). A prática de leitura é um ato individual de construção de significado, possibilitando diferenças às realizações de diferentes sujeitos, pois essa construção depende de suas inferências, conhecimento de mundo e relações que se estabelecem entre leitor e texto. Isso não significa que o texto já não tenha um significado em si, porém, o sentido e

⁵ Convém observar que aqui não estão incluídas informações sobre escolas bilíngues para Surdos nas esferas municipal e particular, pois não foram encontrados dados atualizados disponíveis *online* no momento de realização desta pesquisa.

compreensão é dado pelo leitor e seus objetivos de leitura no momento de interação com aquele texto (Solé, 1998). Conforme Kleiman (1997), o conhecimento pode ser classificado em diferentes níveis: de mundo, linguístico e textual; esses três precisarão trabalhar de forma conjunta e complementar, constituindo o saber do sujeito. Utilizando esses conhecimentos é que se torna possível a compreensão. Ao trabalhar a leitura com alunos Surdos, é fundamental que sejam respeitados o conhecimento linguístico e a experiência visual destes alunos, fazendo uso de recursos gráficos e elementos visuais, pois a ativação de conhecimentos pode ser favorecida se estimulada sua modalidade linguística. Os elementos visuais atuam como pistas ao leitor Surdo, como “instruções” para uma melhor compreensão, inclusive em relação à associação de termos com o referente visual.

Diferentemente dos alunos ouvintes, conforme aponta Fernandes (2006), os alunos Surdos não utilizarão o recurso fonológico da língua oral para apoiar as associações gráficas, por isso esse processo de aprendizagem requer atenção especial para que seja oportunizada de maneira eficiente. Por não ser adquirida de forma natural como no caso dos leitores ouvintes, é essencial que o início do contato com a aprendizagem de leitura se desenvolva de maneira mais abrangente e acessível (Fernandes, 2006). Além disso, no trabalho com textos, pode-se fazer uso de um roteiro de leitura, que antecipe o vocabulário, trazendo conforto ao aluno para transitar por aquelas palavras.

De acordo com Sousa (2008), ressalta-se que ainda não há um consenso sobre como promover a aprendizagem de PB escrito por Surdos, sendo uma questão que permanece em discussão no contexto educacional. Pereira (2014) menciona que o ensino de PB para alunos Surdos deve proporcionar situações de contato com textos, inicialmente produzidos em LS para que os alunos se habituem com os tipos de construção textual e, a seguir, transpor as unidades textuais para a representação escrita do PB, de forma que os alunos possam perceber o contraste entre as línguas e apreender a forma como se expressa a mesma ideia em cada uma delas, cada uma em seu formato. Para essa prática, é imprescindível que os professores de Surdos sejam bilíngues também em LS e PB, preferencialmente Surdos para que possam contribuir também com a construção identitária do leitor Surdo.

Conforme apontado por Silva (2016), o bilinguismo dos Surdos como direito tem sido exigido para que possam usufruir do contato com um sistema linguístico compatível com suas condições sensoriais e tenham acesso à cultura de seus pares, interagindo e compartilhando experiências com outros Surdos, expandindo suas habilidades linguísticas em sua língua materna e ao mesmo tempo estar capacitados a participarem da sociedade, que é predominantemente ouvinte, por meio da escrita/leitura. Seguindo o conceito de bilinguismo correspondente aos usos que o usuário faz de suas línguas, a pessoa Surda não precisa dominar todas as habilidades e ter proficiência na L2 equivalente à que tem em sua L1, pois suas experiências linguísticas demandarão níveis de uso específicos a cada pessoa. Além disso, suas necessidades sociais, educacionais e profissionais delinearão o bilinguismo de cada um desses indivíduos. O desenvolvimento linguístico na língua de sinais é, então, primordial para o aprendizado da língua

escrita. É preciso que se tenha uma primeira língua bem desenvolvida para que se potencialize a habilidade comunicativa e o desempenho cognitivo para o aprendizado da L2 (Quadros, 2005).

COATIVÇÃO LINGÜÍSTICA

Estudos sobre bilinguismo (Dijkstra, 2005; Kroll et al., 2006) apontam evidências de coativção linguística durante atividades como leitura, compreensão oral ou produção escrita ou oral, com base na similaridade de forma entre os itens lexicais das duas línguas orais envolvidas. A partir das evidências mostradas por Thierry et al. (2007) foi possível observar que a coativção pode ocorrer mesmo quando as línguas não compartilham seus códigos, como no caso do inglês e chinês. Assim, Morford et al. (2011) propuseram a investigação de coativção linguística entre inglês e ASL, encontrando dados que sugerem a ativação dos sinais equivalentes às palavras lidas por pessoas Surdas.

O reconhecimento do *status* linguístico das LS também promoveu estudos que buscassem compreender as questões cerebrais envolvidas na utilização desses sistemas. Inicialmente se tinha uma ideia de que estas línguas estariam localizadas no cérebro em áreas referentes à imagem apenas, por se tratarem de línguas caracteristicamente visuais. No entanto, as descobertas científicas apresentaram evidências de que essas línguas ocupam as regiões do cérebro implicadas na linguagem, assim como as línguas orais. A constatação da proximidade das línguas na organização mental foi um fator que contribuiu para a ascensão desse reconhecimento linguístico e interesse científico pelas línguas sinalizadas.

A coativção linguística pode ocorrer por intermédio de características compartilhadas entre as línguas, como parâmetros fonológicos, semânticos e ortográficos. No caso das línguas de diferentes modalidades de que tratamos aqui, não há semelhanças ortográficas e fonológicas, ocorrendo o acesso por meio de conceitos semânticos conhecidos e organizados no léxico bilíngue a partir de representações lexicais distintas em cada língua. Essa condição semântica e organização mental permite que as línguas interajam de alguma maneira e o bilíngue possa ativar itens de uma língua a partir do acesso à outra. Durante a produção de fala, a ativação das duas línguas pode ocorrer de forma sequencial (*code-switching*), nos momentos em que o usuário faz uma troca de código linguístico no meio da fala (isto é, para de usar uma língua para utilizar algum elemento da outra e depois volta a utilizar a primeira) ou simultânea (*code-blending*), quando o falante sobrepõe as línguas, utilizando-as ao mesmo tempo – fenômeno comum de ser observado nos bilíngues de LS e LO (Sousa et al., 2012).

Uma característica particular do bilinguismo de LS e LO é a possibilidade de sobrepor o conhecimento linguístico que se tem nas duas línguas ao mesmo tempo durante a produção da fala, o que não é possível de acontecer no bilinguismo de línguas orais, como entre as línguas português e inglês, pelo fato de utilizarem os mesmos articuladores utilizados para produção da fala. O bilinguismo bimodal permite que essa sobreposição aconteça, sendo possível oralizar e sinalizar ao mesmo tempo, utilizando,

por exemplo, PB e Libras. Esse fenômeno linguístico tem sido estudado por pesquisadores como Emmorey et al. (2008; 2012) e Quadros et al. (2014; 2016; 2020), denominado *code-blending*.

Cabe salientar que o fenômeno de sobreposição não se refere a uma atividade contínua ou por longo período de fala, isto é, não se trata de, por exemplo, contar uma história em duas línguas ao mesmo tempo e, sim, durante a fala em situações de uso sobrepor alguns itens lexicais isolados que sejam equivalentes em sentido e significado, variando conforme contexto e pessoa que fala. A utilização simultânea de dois sistemas linguísticos diferentes não pode ocorrer de maneira satisfatória pelo fato de que cada língua possui uma estrutura sintática específica e, embora seja possível durante a fala (oral ou sinalizada) sobrepor um ou outro vocábulo, há de prevalecer um dos sistemas (Quadros et al., 2016). Assim, na tentativa de sinalizar e oralizar ao mesmo tempo durante um longo período de fala ou como atividade contínua, ambas as línguas que estiverem interagindo poderão ser afetadas em relação à prosódia e à sintaxe.

Conforme apontado por Silva (2018), essas sobreposições ocorrem naturalmente na produção de bilíngues, em momentos específicos em que o léxico pode ser encaixado no contexto, de forma que é claro o uso de uma ou outra língua pelo falante/sinalizante, não sendo equiparável ao modelo de ensino utilizado na imposição da oralidade aos Surdos chamado Bimodalismo, cuja estrutura de uso da LS e LO ao mesmo tempo é artificial e não contempla o respeito às gramáticas das línguas em questão, servindo a um propósito educacional que privilegiava o uso da LO no ensino de Surdos.

O *code-blending* caracteriza-se, então, pela utilização de duas línguas de modalidades diferentes sobrepostas. Por exemplo, nos estudos de Emmorey et al. (2008), os bilíngues bimodais ouvintes ao contarem uma história em língua oral reproduzem sinais de equivalência semântica ao mesmo tempo da palavra, até mesmo quando o interlocutor com quem falam não tem conhecimento em língua de sinais. A reprodução simultânea de duas representações lexicais com o mesmo significado semântico acontece espontaneamente, sem a consciência ou intenção por parte do falante de benefício de facilitação na compreensão, já que ocorre independentemente do conhecimento linguístico do interlocutor (Emmorey et al., 2008).

Lee et al. (2019) também trazem evidências de que a coativação linguística é bidirecional. No estudo, os autores investigaram se a coativação bimodal é bidirecional mesmo em condições implícitas, como na ativação de palavras em inglês durante a visualização de sinais por bilíngues bimodais Surdos e ouvintes. Os resultados demonstraram que ambos os grupos de participantes coativam as palavras em inglês durante o reconhecimento dos sinais, corroborando com a hipótese de que esta coativação seja bidirecional. Todavia, esse fenômeno ocorre de forma diferente entre ouvintes e Surdos por consequência de fatores como a língua de dominância de cada grupo, exposição linguística, nível de proficiência, entre outros. Os ouvintes bilíngues bimodais realizaram a tarefa em sua língua não dominante (ASL), o que poderia justificar, segundo os autores, os resultados mais lentos nos tempos de resposta em comparação aos Surdos.

Ainda sobre a coativação mental, os resultados de experimentos que propuseram tarefas monolíngues para verificar a coativação linguística, como em Kubus et al. (2014), sugerem que sujeitos bilíngues podem ativar elementos conhecidos em uma de suas línguas mesmo em contexto monolíngue em que a outra língua não estaria envolvida, pois os autores encontraram evidências de que Surdos bilíngues reagem de forma diferente a estímulos escritos que possuíam uma condição implícita de semelhança em sua outra língua. Os resultados dos estudos de Morford et al. (2011; 2014) e de outros autores que utilizaram um paradigma de condição implícita em tarefas monolíngues para verificar coativação também indicam que em indivíduos bilíngues em LS e LO a coativação ocorre na presença de apenas uma das línguas.

Os níveis de proficiência em L1 e L2 podem influenciar as interações entre essas línguas, mas mesmo bilíngues com maior nível de proficiência em L2 terão esta língua mais fraca do que sua L1 (Morford et al., 2014). O aumento do nível de proficiência na L2 pode oportunizar acesso mais rápido e direto da L2 para o significado, porém, bilíngues menos proficientes acabam recorrendo ao significado a partir da ativação do léxico com equivalência semântica em sua L1, o que faz com que a experiência individual do bilíngue em termos linguísticos de uso e exposição às línguas, de acordo com este modelo, influenciem diretamente nos tipos de interação entre suas línguas e intensidade das conexões lexicais (Kroll et al., 1992).

EFEITOS DA INFLUÊNCIA TRANSLINGUÍSTICA

Considerando os estudos mencionados neste capítulo, acredita-se que a coativação linguística entre LS e LO/escrita pode influenciar no processo de decisão durante as tarefas de decisão semântica implícitas realizadas por bilíngues. Os estudos comportamentais que serão apresentados a seguir demonstraram variação no resultado de tomadas de decisão da língua-alvo quando havia ativação da LS ao ler um estímulo, sugerindo a ativação da representação lexical da LS durante o reconhecimento de outra na LO a partir da similaridade semântica.

Um estudo realizado por Ormel et al. (2009) verificou que o tempo de reação em uma tarefa com palavras escritas em holandês realizada por participantes Surdos é influenciado pela iconicidade e semelhança fonológica das traduções em língua de sinais holandesa referentes às palavras e imagens apresentadas, indicando a ativação implícita de sinais. Morford et al. (2011; 2014) apresentam evidências de que a língua de sinais é ativada durante a compreensão de palavras escritas por sujeitos Surdos bilíngues que participaram de uma tarefa de julgamento semântico de pares de palavras escritas em inglês, que eram relacionadas ou não em seu significado, cujas traduções equivalentes em ASL possuíam semelhanças fonológicas em alguns pares. Além destas, outras pesquisas vêm sendo desenvolvidas ao longo dos últimos anos com o objetivo de elucidar os mecanismos pelos quais esse fenômeno acontece.

O Modelo Hierárquico Revisado - MHR (Revised Hierarchical Model – RHM) proposto por Kroll et al. (1994) sugere que a interação linguística é possível porque o léxico na mente dos bilíngues estaria conectado entre uma língua e outra, de forma bidirecional. Entretanto, a relação entre a L2 e a representação conceitual não é tão forte quanto a relação entre L1 e conceito, isto é, o bilíngue tende a acessar mais rapidamente o significado quando acessado por meio de sua L1 (Kroll et al., 1994). Segundo as autoras, o período inicial de aprendizagem da L2 é fortemente influenciado pelo conhecimento na L1, visto que nessa fase do aprendizado o usuário está iniciando o contato com novas representações para conceitos que ele já conhecia. Esse modelo de processamento bilíngue aponta que a força das relações conceituais corresponde à experiência de uso das línguas do indivíduo bilíngue, modificando as interações conforme a dinamicidade da relação que ele possui com cada língua, isto é, à medida em que o uso de sua L2 intensifica, as associações conceituais poderão exigir menor envolvimento da L1.

Conforme aponta Moraes (2012), a primeira língua atua como base pois detém os conhecimentos anteriores e estratégias metacognitivas que dependem da proficiência do falante em sua L1 para o aprendizado da L2, visto que conceitos não serão aprendidos novamente do princípio de seu significado, sendo reinterpretados a partir do que já era conhecido pela sua L1. Por isso reitera-se a importância das interações em L1 para aprofundamento da qualidade e quantidade do input linguístico, considerando-se que a expansão e diversidade do conhecimento em sua L1 corresponderá à quantidade e qualidade de conceitos assimilados.

Observa-se que crianças Surdas em fase de desenvolvimento da linguagem relacionam sua L1 na prática de aprendizado da língua escrita (Meier, 1980), por exemplo, ao escrever a palavra em português referente a um sinal específico com a letra inicial equivalente à configuração de mão do alfabeto manual utilizada no registro daquele sinal em Libras. Peixoto (2006) ilustra essa situação com o sinal MAU, realizado em Libras com a configuração de mão equivalente à letra B do alfabeto manual. Nesse contexto, ao nomear o sinal visto sem lembrar da palavra em PB, a criança tende a associar elementos de sua L1, nesse caso, iniciando a palavra “mau” com a letra B. No exemplo descrito, trata-se de um sinal arbitrário, assim, pode-se observar a questão de que o aprendizado da L2 leva os aprendizes a associarem elementos da L1 não presentes na construção das palavras (Peixoto, 2006).

Em produções escritas de pessoas Surdas pode-se perceber influência de transferência linguística estrutural da LS, ainda que esta não seja utilizada em um registro escrito, de acordo com os estudos de Sousa (2008). Essa influência pode ser percebida em situações de textos escritos por Surdos que omitem alguns elementos gramaticais que seriam utilizados na escrita de uma LO, como artigos, preposições ou marcação de flexão verbal, entre outros elementos, que são aspectos gramaticais não marcados na Libras, por exemplo. Esse tipo de texto escrito corresponde ao que se chama interlíngua, isto é, uma estrutura criada a partir das relações de troca estruturais entre língua materna e língua alvo (Cenoz, 2001).

Mesmo com as diferenças de modalidade linguística entre a Libras e o português, acredita-se que possa ocorrer influência dos aspectos fonológicos da primeira língua (Libras) no processamento

semântico de palavras escritas em português brasileiro. Assim, este trabalho investigará a influência translinguística na leitura de palavras escritas em PB por Surdos brasileiros bilíngues para verificar se as palavras escritas podem ativar os sinais equivalentes em Libras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bialystok E (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRASIL (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 18/04/2021.
- BRASIL (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico. Brasília.
- Brittany L et al. (2019). ERP Evidence for Co-Activation of English Words during Recognition of American Sign Language Signs. *Brain Sci.*, 9: 148.
- Cenoz J (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. Cenoz J; Hufesein B; Jessner U (Ed.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cruz CR et al. (2015) Avaliação da discriminação fonêmica do Português Brasileiro e da Língua de Sinais Brasileira em crianças ouvintes bilíngues bimodais e em crianças Surdas usuárias de implante coclear. *Revista da ABRALIN*, 14: 407-430.
- Cummins J (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Leyba CF (Ed.). *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Los Angeles, USA: State Department of Education, 3-49.
- Dijkstra T (2005). Bilingual visual word recognition and lexical access. Kroll JF; De Groot AMB (Ed.). *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches*. New York: Oxford University Press, 179–201.
- Emmorey K et al. (2008). Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11: 43–61.
- Emmorey K et al. (2012). Bilingual processing of ASL–English codeblends: The consequences of accessing two lexical representations simultaneously. *Journal of Memory and Language*, 67: 199–210.
- Emmorey K et al. (2020). Lexical selection in bimodal bilinguals: ERP evidence from picture-word interference. *Language, Cognition and Neuroscience*.
- Fernandes S (2006). Letramentos na educação bilíngue para Surdos. In: Berberian A et al. (Orgs.) *Letramento. Referências em saúde e educação*. São Paulo, 1. ed. Plexus.

- Goldfeld M (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus.
- Grosjean F (2000). *O Direito da Criança Surda de Crescer Bilíngue*. Lulkin S (Tradutor).
- Grosjean F (2001). The bilingual's language modes. Nicol J. (Ed.). *One mind, two languages: bilingual language processing*. Oxford: Blackwell.
- Grosjean F (2006). Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. In: Bhatia T et al. (Ed.). *The handbook of bilingualism*. Malden: Wiley-Blackwell, 32-64.
- Grosjean F (2008). *Studying bilinguals*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Grosjean F (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean F et al. (2012). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jerônimo GM (2013). Fatores que impactam na proficiência em leitura em L2. *Letrônica*, 5(3): 154-169.
- Kleiman A (1997). *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes.
- Kroll JF et al. (1992). Lexical and conceptual memory in fluent and nonfluent bilinguals. *Advances in psychology*, 83: 191-204.
- Kroll JF et al. (1994). Category interference in translation and picture naming: evidence from asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, Orlando, 33(2): 149-174.
- Kroll JF et al. (2006). Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9: 119-135.
- Kubus O et al. (2014). *Word recognition in Deaf readers: Cross-language activation of German Sign Language and German*. Applied Psycholinguistics. Cambridge University Press.
- Ladd P (2005). Deafhood: A concept stressing possibilities, not deficits. *Scandinavian Journal of Public Health*, 12-17.
- Lillo-Martin D et al. (2016). The development of bimodal bilingualism: Implications for linguistic theory. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6(6): 719-755.
- Mayberry RI (2007). When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28: 537-549.
- Morford JP et al. (2011). When deaf signers read English: Do written words activate their sign translations? *Cognition*, 118(2): 286-292.
- Morford JP et al. (2014). Bilingual word recognition in deaf and hearing signers: Effects of proficiency and language dominance on cross-language activation. *Second Language Research*, 30(2): 251-271.
- Neves BC (2017). *Educação bilíngue para Surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua (Tese)*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Ormel E et al. (2009). The role of sign phonology and iconicity during sign processing: The case of deaf children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(4): 436-448.

- Pereira MCC (2014). O ensino de português como segunda língua para Surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista, Edição Especial (2/2014)*: 143-157.
- Pichler DC et al. (2018). A Short Introduction to Heritage Signers. *Sign Language Studies*,18(3).
- Polinsky M (2018). Sign Languages in the Context of Heritage Language: A New Direction in Language Research. *Sign Language Studies*, 18(3).
- Preuss EO; Álvares MR (2014). Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: Da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. *Acta Scientiarum: Language and Culture. Maringá*, 36(4).
- Quadros RM (1997). *Educação de Surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quadros RM (2005). O bi do bilingüismo na educação de Surdos. *Surdez e bilingüismo*. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1: 26-36.
- Quadros RM (2017). *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Quadros RM et al. (2004). *Língua de sinais brasileira: Estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quadros RM et al. (2011). *Língua de Sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros RM et al. (2014). Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(4): 1-19.
- Quadros RM et al. (2016). As línguas de bilíngues bimodais. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 11: 139-160.
- Quadros Rmet al. (2020). Code-blending with depicting signs. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 10(2): 290-308.
- Quaros RM (2018). Bimodal Bilingual Heritage Signers: A Balancing Act of Languages and Modalities. *Sign Language Studies*, 18(3).
- Rigatti PC et al. (2019). Relações Entre Experiência de Leitura, Habilidades Linguísticas e Acesso Lexical na L2. *Caderno de Letras (UFPeL)*, 35: 45-58.
- Sacks O (2010). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos Surdos*. São Paulo: Companhia das Letras. Motta LT (Tradução).
- Silva GM (2018). *Perfis Linguísticos de Surdos Bilíngues do Par Libras-Português*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Silva SGL (2016). *Compreensão leitora em segunda língua de Surdos sinalizantes da língua de sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue* (Tese) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis.
- Solé I (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa AN (2015). *Educação plurilíngue para Surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)*. 394f. (Tese) Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.


Sousa AN et al. (2012). Uma análise do fenômeno alternância de línguas na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 10: 327-346.

Thierry G et al. (2007). Brain potentials reveal unconscious translation during foreign language comprehension. *Proceeding of National Academy of Sciences*.


Ensino Remoto na educação de estudantes Surdos: estratégias educacionais e desafios tecnológicos

Recebido em: 23/06/2021

Aceito em: 28/06/2021

 10.46420/9786588319789cap2

Karoline Santos Rodrigues^{1*} 

Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos² 

INTRODUÇÃO

A intensa circulação da informação e o atual cenário da educação no Brasil e no mundo, a partir da pandemia do coronavírus, transmissor da Covid-19, provocaram mudanças significativas na maneira de ensinar e fizeram com que o processo tradicional de educação incorporasse novas práticas com a adoção de novas tecnologias. Ao pensarmos que a educação inclusiva também é afetada com tais mudanças, outros fatores que já atingiam o ensino presencial, como a evasão, o baixo rendimento e a desmotivação na aprendizagem por estudantes com algum tipo de deficiência, serviram de inquietações para discutirmos o assunto de educação dos Surdos³ no ensino remoto. No ensino presencial, o índice de conclusão de cursos por esses estudantes era inferior a 35% (Nobre Júnior, 2016; Guedes et al., 2021), dados que sugerem um agravamento no ensino remoto.

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a educação de estudantes Surdos no ensino remoto. No entanto, busca-se conhecer estratégias de ensino utilizadas na educação desses estudantes e identificar os desafios encontrados no uso dos recursos digitais na modalidade de ensino remoto para esse público, no contexto de educação inclusiva.

Os Surdos percebem o mundo essencialmente pelo aspecto visual e são pessoas que enfrentam profundas dificuldades de exercer plenamente sua cidadania em função da barreira de comunicação. Devido à necessidade de difundir o domínio da língua de sinais dentro do seu próprio país, estes, muitas vezes, vivem à margem de sua própria terra, necessitando, assim, de um forte apelo à acessibilidade, com luta e resistência.

¹ Instituto Federal de Brasília.

² Instituto Federal de Brasília.

* Autora correspondente: ksr.karol@gmail.com

³ O termo “Surdo” destacado com S maiúsculo nesta pesquisa, faz referência cultural, política e ideológica à Comunidade Surda que usa a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua e o português escrito como segunda língua (Castro Júnior, 2015).

Diante dessa configuração, entre ensino remoto e educação de Surdos no contexto de educação inclusiva, é importante pensar como se pode elaborar e desenvolver aulas mais favoráveis para o público Surdo. O modo como esses discentes são reconhecidos e respeitados em sua capacidade linguística pode afetar diretamente em seu processo de aprendizado.

Este estudo tem como perspectiva ampliar discussões sobre o tema da educação de estudantes Surdos, além de apontar para uma formação continuada correspondente aos aspectos de inclusão deste público com estratégias de multiletramentos, acesso à informação e no conhecimento de plataformas digitais que possibilitem a permanência e realização desse estudante na vida escolar/acadêmica.

EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS: ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO VISUAL NO ENSINO REMOTO

No Brasil, as lutas dos movimentos sociais que envolviam pessoas Surdas, contando com o apoio de militantes ouvintes, geraram resultados mais concretos no ano de 2002, com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras - pela Lei nº 10.436 que a institui como forma de comunicação e expressão do Surdo, com sistema linguístico de natureza visual-motora, que constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas Surdas do Brasil (Brasil, 2002). A lei reforça, então, os direitos linguísticos da Comunidade Surda, dentre eles o acesso à educação na sua própria língua.

Na educação, temos outros amparos legais, como a Lei da Acessibilidade – Lei 10.098 de 10 de dezembro de 2000 – que determina que o aluno Surdo se desenvolva dentro de suas habilidades linguísticas (Brasil, 2000). Porém, vivemos em um contexto onde os discentes Surdos, em sua grande maioria, estão inseridos em escolas que ofertam educação inclusiva sendo, neste caso, o português escrito a primeira língua. Segundo Moura et al. (2017), na educação inclusiva os conteúdos lhes são repassados por meio de um intérprete que atua interpretando/traduzindo do português para a Libras, e vice-versa, ou seja, ele aprende de uma forma secundária e não primária, realidade essa que está presente em muitas instituições educacionais públicas do Brasil.

A presença de intérpretes não garante que os estudantes Surdos estejam de fato aprendendo, sendo necessários o delineamento de estratégias e a preparação de materiais que atendam às especificidades linguísticas desse público, além de um esforço interdisciplinar na elaboração de materiais com o apoio de intérpretes. Assim, consideramos, para este estudo, o trabalho colaborativo entre o profissional da língua de sinais, os docentes e as estratégias construídas no contexto do letramento visual.

Taveira (2016) compartilha importantes reflexões sobre a educação de Surdos ao afirmar que, no meio escolar, esses estudantes devem ser ensinados por meio de recursos visuais, processo que é denominado como letramento visual. Segundo Lima et al. (2018, p. 286), o “letramento visual da pessoa surda possui uma intrínseca ligação com a semiótica e o enfoque no processo de interpretação e produção

de significações, haja vista que o mesmo possui a visualidade como seu principal canal para o aprendizado”.

O letramento visual precede à escrita, pois a gama de experiências vivenciadas pelo sujeito em seu contato e desenvolvimento social é o que inicia tal processo e culminará nas suas práticas sociais cotidianas (Lima et al., 2018). Para os Surdos, essa relação de mundo e convivência social através da percepção visuo-espacial é constituída desde a tenra idade, trazendo assim a noção de construção social.

Segundo Oliveira (2006), o letramento visual é a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. No campo do letramento, as formas de agenciamento, compreensão, interpretação do mundo – para além do uso de imagens e recursos visuais – acontecem no eixo gesto-visual da linguagem, por isso a importância de se discutir o letramento visual e a pedagogia visual na educação de estudantes Surdos.

A familiarização com alguns dos princípios pedagógicos, uso de imagens e outros recursos gráficos facilitam a aprendizagem desses estudantes, ao mesmo tempo em que se tem a oportunidade de valorização das experiências visuais que caracterizam a percepção de mundo da pessoa Surda. Além disso, esse campo de estudo de letramento visual está cada vez mais relacionado ao uso de tecnologias e práticas inovadoras de ensino.

A utilização das novas tecnologias pelos docentes é uma nova forma de entender como as tecnologias da informação e comunicação podem auxiliar no processo de construção e compartilhamento de conhecimentos, explorando novas práticas de letramento” (Rojo, 2020). No ensino remoto, notamos mais frequente a necessidade de se adotar a estratégia característica da pedagogia visual, conhecida como “tripé: texto – imagem – vídeo” (Lins et al., 2015), conforme figura 1:

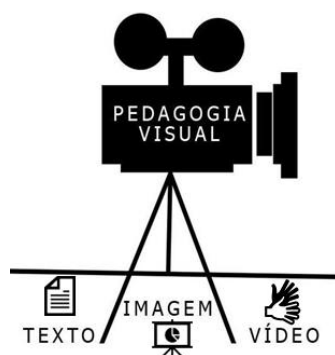


Figura 1. Ilustração tripé da pedagogia visual. Fonte: os autores.

A técnica ilustrada na figura 1 orienta para a elaboração de atividades a partir das particularidades da pessoa Surda, utilizando da exploração de recursos de imagem associada ao vídeo com o sinal em Libras e textos curtos em português escrito (Lins et al., 2015). Esse tipo de metodologia pode ser explorado, por exemplo, nos encontros assíncronos na modalidade do ensino remoto. Para isso, é fundamental também contar com o apoio de intérpretes de Libras para filmar os sinais dos principais conceitos planejados para a aula.

Outra técnica que possibilita também a aprendizagem de novas terminologias, considerando a sua escrita em português e também a produção de material impresso ou digital, é o método imagem-texto-datilologia⁴-sinal, concebido após analisar o material “Manual de Libras para ciências” (Iles, 2019), como podemos ver na figura 2:



Figura 2. Método para material impresso e digital. Fonte: Adaptado de Iles (2019).

Como observado no método imagem-texto-datilologia-sinal, o uso das tecnologias na educação auxilia tanto na produção de materiais impressos, como digitais. Com efeito, afirma Ribeiro (2018) que as tecnologias na educação podem favorecer uma aprendizagem de forma mais fácil ou mais eficiente.

O uso de tecnologia deve estar presente na elaboração de aulas e materiais pedagógicos para estudantes Surdos, reforçando-se a importância do trabalho visual. Segundo Ribeiro (2018), o letramento visual deve considerar a leitura de imagens de forma ampla, ou seja, as interpretações devem considerar a síntese didática e a subjetividade dos estudantes.

Segundo os autores Neves et al. (2017), o professor tem uma pluralidade de caminhos pedagógicos, como a escrita no quadro, desenhos, fichas, explicações individuais, tudo a partir do enfoque visual. Explorar a visualidade, o potencial expressivo e comunicativo, ações mútuas e interativas entre os pares, oportunizam a diversidade de estratégias educativas.

Dentre essas possibilidades, as instituições educacionais junto com o Estado, tem o papel fundamental de fomentar o acesso à tecnologia como aliada da educação, pois como afirma Rojo (2020), a convivência com os multiletramentos advindos das novas relações sócio-históricas e dos instrumentos multissemióticos que essas relações materializam, impulsiona a escola a desenvolver capacidades de linguagem com diferentes semioses, como as imagens estáticas ou em movimento, as cores, os efeitos computacionais etc. Nesse sentido, o trabalho pedagógico é muito importante ao preparar o corpo

⁴ Soletização de uma palavra utilizando o alfabeto manual da língua de sinais.

docente para o uso de tecnologias acessíveis, somadas às estratégias de ensino que atendam esses discentes.

OS DESAFIOS DA ACESSIBILIDADE DIGITAL PARA ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO REMOTO

Nas últimas duas décadas, os direitos das pessoas com deficiência ganharam espaço na agenda de políticas regionais, e muitos países da América Latina e do Caribe fizeram importantes avanços no sentido de proteger e promover os direitos dessas pessoas (CGI.br, 2020). O fato de haver políticas e um marco normativo pode favorecer a disponibilidade de Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – acessíveis para pessoas com deficiência, os quais podem regulamentar e fazer cumprir os requisitos e padrões de acessibilidade.

Como afirma Rojo (2020): “a educação de qualidade não pode continuar um privilégio de poucos. É preciso que as políticas públicas potencializem a qualificação dos (as) professores (as) para que se possa, de fato, superar a exclusão social e o insucesso escolar.”

Entende-se que a inclusão e a acessibilidade dos Surdos na educação não se resumem a inseri-los em uma escola de estudantes ouvintes; e, quando possível, contratar um intérprete de Libras. Há também as adaptações dos interlocutores no espaço físico, dos materiais, das estratégias em sala de aula, assim como formação continuada dos professores, contratação de professores especializados, organização do horário para a realização das atividades complementares com o professor especializado, aquisição de recursos, projetos que envolvem a comunidade escolar (Albres, 2010).

Com a expansão do acesso à *internet*, houve o aumento da instantaneidade das comunicações baseadas em texto, por exemplo, e essa mudança de comportamentos oriundos das tecnologias incorpora também as discussões sobre acessibilidade cibernética (Guerreiro, 2012). As tecnologias possibilitam que um texto escrito na *internet* – suplementado com imagens – e mensagens de texto em telefones celulares forneça um acesso inédito a informações para pessoas Surdas (CGI.br, 2020).

Outro meio que ganha destaque com o uso das tecnologias e conexão à *internet* são “as redes sociais que facilitou a inclusão social ao ponto de as diferenças na capacidade auditiva não serem barreiras para relacionamento *on-line* entre os Surdos e não Surdos” (CGI.br, 2020). As imagens como forma de se expressar, por meio das indicações visuais de *emojis*, por exemplo, são evidenciadas como modos de comunicação prontamente interpretadas por pessoas Surdas.

No contexto educacional, para professores de estudantes com deficiência, as TICs podem “ajudar a adaptar os materiais de aprendizagem a formatos acessíveis, criando maneiras mais eficazes de transmitir informações e conteúdo de conhecimento aos alunos” (CGI.br, 2020). Considerando a pertinência da usabilidade, as tecnologias podem trazer impactos positivos, como a oportunidade de aprender e adquirir habilidades de forma mais independentes, com ritmo adaptado às necessidades, além de facilitar a comunicação e a interação com os professores e pares.

O uso das TICs como ferramentas para os processos em sala de aula, embora reconhecido do ponto de vista teórico, muitas vezes não se materializa, possivelmente devido a diversos fatores, como: “falta de treinamento de professores, turmas grandes, custos proibitivos de equipamentos e de outras tecnologias, falta de infraestrutura e pouca exposição a tecnologias emergentes entre professores e alunos” (CGI.br, 2020).

Nesses vieses de desafios, Ribeiro (2018) complementa ainda que a questão produtora do diálogo entre escola e tecnologias digitais reside em aspectos sociais e humanos, “na interação entre professor, escola e aluno, em políticas de formação, em políticas de trabalho, muito mais que apenas em listas de compras em lojas de eletrônicos” (Ribeiro, 2018).

Algumas estratégias para superar esses desafios incluem a disseminação de boas práticas institucionais para a incorporação das TICs no contexto educacional de estudantes Surdos, a fim de aumentar a capacidade e a conscientização dos professores em relação às TICs e às tecnologias assistivas, “promover o treinamento em acessibilidade com os princípios do design universal e incluir os planos curriculares de educação básica e educação técnica” (CGI.br, 2020).

A tecnologia possibilita à Comunidade Surda a redução de barreiras e pontes nas relações, diminuindo o isolamento social e proporcionando à pessoa Surda uma melhor compreensão do mundo a sua volta, pois a barreira imposta pela ausência da audição somente é superada quando há possibilidades de compensação por outros sentidos.

Segundo Moran (2012), as tecnologias digitais são muitas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas, muitas ainda necessitam chegar às comunidades mais carentes, ser acessíveis em caráter de qualidade e comunicação. Além da criatividade presentes em diversos aplicativos e plataformas, o mesmo autor enfatiza ainda que muitos aplicativos também precisam de acessibilidade que possam atender pessoas com deficiência, não sendo aplicável a todos.

Muito se tem evoluído na criação de aplicativos e *softwares* para o público Surdo: a inclusão de legendas em português, janela para intérprete de Libras, conversão de textos em português para Libras, são algumas formas de acessibilidades existentes, mas sua aplicabilidade na educação necessita de diversos pontos de discussão.

O letramento digital para docentes e estudantes, o desenvolvimento de estratégias de ensino na preparação de materiais, o uso da Libras como primeira língua, são algumas questões que devem ser consideradas quando a pretensão é envolver educação, inclusão e tecnologia.

RECURSOS DIGITAIS UTILIZADOS NO ENSINO REMOTO PARA ESTUDANTES SURDOS

Ensinar remotamente, ao contrário do que muitos pensam, não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia (Garcia et al., 2020). Essa modalidade de ensino surge em meio à pandemia da Covid-19, vivida mundialmente, e manifesta as mazelas de

desigualdades sociais, necessidade de formação e capacitação profissional, adaptação e transformação na maneira de ensinar e aprender.

No ensino remoto, observa-se a importância do uso de recursos digitais, pois a comunicação com o estudante pode ser de maneira síncrona (simultânea) ou assíncrona (em tempo diferente), e predomina o uso mais acentuado de recursos tecnológicos, digitais ou analógicos como suporte ao ensino. Assim, consideramos que essa modalidade de ensino comporta potencialidades e desafios, que envolvem pessoas, tecnologias, expertise e infraestrutura (Garcia et al., 2020). Estamos imersos nas tecnologias em todos os momentos, dos *sites* às redes sociais ubíquas, passando por gerações de *chats* e plataformas de ensino a distância, em uma relação às vezes explícita, outras implícita, com as tecnologias digitais de comunicação. Isso inclui a escola (Ribeiro, 2018).

Uma aula em que se faz mais do mesmo, mas na qual se emprega um computador, pode ser apenas uma aula em que se muda a ferramenta, mas não o paradigma. E nem toda aula precisa de alterações profundas (Ribeiro, 2018). Segundo Moran (2012), o que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores e estudantes com uma mente aberta e criativa.

Nessa mesma linha de enredos sobre as tecnologias digitais, Ribeiro (2018) afirma que elas estão à nossa disposição, “seja por meio dos aparelhos por nós adquiridos e seus *softwares*, seja por meio dos equipamentos que chegam até nós em nossos locais de trabalho ou onde atuamos como educadores em quaisquer disciplinas” (Ribeiro, 2018).

A provisão da versão em texto de podcasts e a transcrição de arquivos de vídeo para texto, que permite serviços como a audiodescrição de vídeos na *internet*, são bons exemplos de soluções inclusivas para quem tem surdez. Serviços de transcrição podem ser realizados tanto por pessoas como por *softwares* (CGI.br, 2020).

Existem alguns aplicativos que cumprem a tarefa de converter voz em textos, como o *Speech To Text Notepad*, *Google Keyboard*, *Webcaptioner*, dentre outros. Porém, ao se optar pelo uso de algum desses *softwares*, se faz necessário verificar a avaliação de usuários Surdos, quanto à compreensão textual e de usuários ouvintes, quanto a semelhança entre voz e texto.

Outra questão diz respeito às ferramentas que utilizam recursos gráficos e janelas para intérpretes de Libras, por exemplo, que não garantem por si só a competência máxima na produção de sentidos. O sentido é complementado também na habilidade de docentes, em contextualizar o uso das ferramentas disponíveis aos objetivos da aula e à subjetividade dos estudantes.

Como afirma Ribeiro (2018), “não basta recorrer a um vídeo no *YouTube*, ao *Flash*, ao *Prezi* ou a qualquer outra ferramenta, se ela não potencializa algo que poderia ser feito de qualquer outra maneira, isto é, se pensarmos na pertinência como um elemento a ser avaliado”. Tecnologias mais recentes, especialmente as de natureza digital, podem ser empregadas para funções próximas das que já conhecemos na educação tradicional, um vídeo do *YouTube* é uma melhoria do uso de fitas cassetes ou DVDs em sala de aula. Podemos ainda utilizar as tecnologias em “situações em que ainda não era possível

fazer algo mais pertinente, como por exemplo, acompanhar o processo de produção de um texto remotamente, via editor em nuvem, no caso do *Google Docs*” (Ribeiro, 2018).

Com o avanço das tecnologias, os materiais importantes como vídeos, textos, apresentações são postados numa plataforma digital para que os estudantes os acessem da sua casa, possam revê-los com atenção, levantem suas principais dúvidas, respondam a algum questionário ou quiz (Moran, 2012), método que conhecemos em metodologias ativas como sala de aula invertida. A interface gráfica de um programa expõe o usuário/leitor a uma série de signos cujo objetivo, em tese, é a comunicação, “um sistema semiótico no qual signos são criados para promover a comunicação” (Ribeiro, 2018).

Só é possível adaptar, reeditar, retextualizar uma aula quando se sabe como operar um *software* ou um aplicativo para a finalidade daquele conteúdo. Sendo usuário frequente de redes sociais, por exemplo, um professor pode aproveitar certas funcionalidades e a presença massiva dos estudantes naquele ambiente para atividades remotas ou que promovam uma aprendizagem mais efetiva e memorável (Ribeiro, 2018).

Algumas redes sociais, como o *Facebook*, *Instagram*, *Flickr* e multiplataformas de mensagens instantâneas como *WhatsApp*, *Telegram*, *TikTok* – usados para compartilhar vídeos curtos, são bastante explorados pela Comunidade Surda, pois possibilitam chamada de vídeo, conversão de voz em texto (acoplados a outros *softwares*), mensagens de texto, uso de imagens e *emoji*, vídeos e hiperlinks. Garcia et al. (2020), apontam ainda para plataformas de ensino, como, por exemplo, SIGAA e *Moodle*, aplicativos como *Hangouts*, *Google Meet*, *Zoom*.

Vê-se, portanto, que as tecnologias servem como um recurso importante para trazer os estudantes Surdos mais próximos do ambiente de aprendizagem. O estudante precisa “visualizar (concreto) para entender o abstrato (explicações de aulas dialogadas)” (Varela, 2018). O tempo de experimentar e usar os dispositivos, ajustes e aperfeiçoamento, é essencial para um professor que atua sobre suas atividades, edita, interfere e assume a responsabilidade sobre seu fazer didático (Ribeiro, 2018).

É preciso pensar em níveis de uso dos recursos tecnológicos desde “o simples emprego de apresentações digitais para dar aulas até usos muito mais sofisticados, com dispositivos e *softwares* mais atuais ou mais complexos” (Ribeiro, 2018). Se um *software* pode ser incluído em uma aula, é necessário apresentá-lo, usá-lo em atividade, mas também avaliar sua pertinência, principalmente verificando se há mesmo ganho em sua utilização (*ibid.*, 2018).

Com destaque às diferentes possibilidades de uso, as tecnologias digitais apontam para a intensificação do uso de diferentes modos semióticos, isto é, espera-se que se use uma “multiplicidade de modos, e em particular a imagem - parada ou em movimento” (Ribeiro, 2018).

Segundo Faria et al. (2020), no ensino remoto temos que garantir, além do acesso à língua de sinais e de intérpretes, o acesso aos conteúdos de forma adaptada e contextualizada, com metodologias que contemplem os instrumentos visuais do português escrito e o vídeo em Libras.

No ensino remoto, as aulas acontecem de maneira assíncronas ou síncronas, usando diferentes plataformas digitais. Os encontros síncronos, ocorrem por videoconferência ou *webconferência*, onde a interação entre professor e estudantes pode se assemelhar às aulas presenciais (Faria et al., 2020). Os recursos didáticos somados à valorização do uso de imagens e ferramentas digitais contextualizadas fazem a diferença nas aulas aplicadas no ensino remoto para os discentes Surdos. Para além da criatividade, a formação continuada e o conhecimento de plataformas digitais são fundamentais para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

A modalidade do ensino remoto amplia a necessidade de discutir métodos inclusivos e equitativos para as diferentes pessoas que partilham do mesmo espaço da sala de aula. Como afirma Rojo (2020), o convívio com a diversidade, sobretudo no contexto escolar, ancorados na ideia de que o ideal não seria a tolerância, mas que as diferenças fossem trazidas para a sala de aula para serem discutidas e trabalhadas, propiciam a construção de conhecimento tanto individual quanto coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes inerentes às práticas dos letramentos estão diretamente relacionados às práticas sociais, onde nos deparamos com multiletramentos como o visual e o digital que se destacaram no desenvolvimento dessa pesquisa, reforçando assim, a condição de letrado digital como mais uma das atribuições do fazer educacional. Assim, para propor atividades que contemplem o uso das ferramentas tecnológicas é fundamental a compreensão de que o letramento digital é uma prática social culturalmente constituída e vai além do mero uso de aplicativos e *softwares*.

O letramento digital se constitui como "uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação" (Freitas, 2010). É nesse delineamento de tecnologia, cultura e comunicação onde recomenda-se a discussão do letramento visual, assunto de espaço considerável na educação de estudantes Surdos, onde o seu conjunto histórico nos convida a uma reflexão sobre as metodologias destinadas a este público e a atual situação educacional, no contexto de educação inclusiva e ensino remoto.

Quanto às estratégias para o ensino de discentes Surdos, a pesquisa aponta para o uso do tripé da pedagogia visual, caracterizado pelo uso de texto-vídeo-imagem, em aulas síncronas ou assíncronas, que explora o uso de imagens, associando o vídeo com o sinal em Libras e textos curtos conceituais, e é uma técnica que supera o ensino remoto, podendo ser incorporado também ao ensino híbrido.

Percebemos, com relação à educação de Surdos na modalidade de ensino remoto, a necessidade de se aprofundar em questões relacionadas ao letramento digital e acessibilidade nas ferramentas de videoconferência usadas com frequência nas aulas síncronas, como as plataformas do *Google Meet* e *Zoom*. Devido à ausência de janelas flutuantes nos próprios recursos digitais, onde impossibilita ver

simultaneamente os participantes, intérpretes, docentes e projeção de imagens, em uma aula síncrona por exemplo, não foi possível identificar uma ferramenta mais adequada para uma acessibilidade baseada em multiletramentos, considerando os recursos *Google Meet* e *Zoom* ainda plausível para uso, porém, sendo desafiador o uso dessas tecnologias na modalidade de ensino remoto.

Os resultados também se estendem à importância da formação de estudantes Surdos com ênfase no letramento visual e na acessibilidade nos recursos digitais em sala de aula no contexto de educação inclusiva. O estudo aponta para futuros estudos sobre plataformas digitais acessíveis, com a participação da Comunidade Surda e a necessidade de se discutir políticas de apoio ao letramento digital inclusivo, considerando questões de acessibilidade dentro do contexto cultural e social da pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albres NA (2010). Surdos e inclusão educacional. Rio de Janeiro: Arara Azul. 240p.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 28/09/2020.
- BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 19/01/2020.
- Castro Júnior G (2015). Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo. In: Almeida WG org. Educação de Surdos: formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus: Editus. 11-26. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457-02.pdf> > Acesso em: 10/10/2020.
- Cgi.br. (2020). Acessibilidade e Tecnologia: um panorama sobre acesso e uso de Tecnologias de Informação e Comunicação por pessoas com deficiência no Brasil e na América Latina. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 166p. Disponível em: < <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20200521062327/estudos-setoriais-acessibilidade-e-tecnologias.pdf> > Acesso em: 02/10/2020.
- Faria NG et al. (2020). Educação de Surdos: história e as diferentes perspectivas metodológicas. Faria JG et al. (org.). V-book Metodologias Ativas e Educação 4.0 na Educação Bilíngue para Surdos. Goiânia: Cegraf UFG. 1-10p.
- Freitas MT (2010). Letramento digital e formação de professores. Educação em Revista, 26(3): 335-352. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>> Acesso em: 19/05/2021.
- Garcia TCM et al. (2020). Ensino Remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas. Natal: UFRN. p.18. Disponível em: <


- https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf>. Acesso em: 04/01/2021.
- Lins HAM et al. (2015). Tecnologia e educação de Surdos: possibilidades de intervenção. São Paulo: Nuances Estudos sobre Educação. 26(2): 188-206. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3481>> Acesso em: 24/03/2021.
- Guedes JM et al. (2021). Egressos Surdos: A percepção da formação profissional cidadã ofertada pelo Campus Brasília – IFB. Tecnologia em Gestão Pública. Instituto Federal de Brasília (Monografia), Brasília. 24p. (no prelo)
- Guerreiro BR (2012). A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. Revista Educação Especial, 25(43): 217-232. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127405004>> Acesso em: 01/02/2021.
- Iles B org. (2019) Manual de libras para ciências: a célula e o corpo humano. Teresina: EDUFPI. 80 p. Disponível em: < https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EBOOK_-_MANUAL_DE_LIBRAS_PARA_CIENCIA-_A_C%3%ABLULA_E_O_CORPO_HUMANO20200727155142.pdf> Acesso em: 25/03/2021.
- Moran JM (2012). Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras. Moran, JM. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus. 89-124p.
- Moura AA et al. (2017). Escolas Bilíngues para Surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. Revista online de Política e Gestão Educacional: 21(2): 1283-1295.
- Neves BC et al. (2017) O recurso pedagógico visual imagético como potencial de Novas adequações metodológicas para Surdos. Revista Tecnologias na Educação, 19 (9): 1-15. Disponível em: < <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/07/Art25-vol19-julho2017.pdf> > Acesso em: 02/10/2020.
- Nobre Júnior RR (2016). Processos de inclusão: uma análise do percurso formativo de alunos Surdos do IFB Campus Gama. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém (Tese), Santarém. 137p. Disponível em:< <https://core.ac.uk/display/75983308>> Acesso em: 9/10/2020.
- Oliveira S (2006). Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. Linguagem & Ensino, 9 (1): 15-39. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15626/9813>> Acesso em: 19/01/2021.
- Ribeiro AE (2018). Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial. 128p.
- Rojo RHR (2020). Multiletramentos na escola [recurso eletrônico]. São Paulo: Parábola.
- Taveira CC (2016). O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. Revista pedagógica: 18(39): 174-195 Disponível em: <


<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/209> > Acesso em:
01/10/2020.

Educação Bilíngue de Surdos: um estudo bibliométrico

Recebido em: 08/07/2021

Aceito em: 15/07/2021

 10.46420/9786588319789cap3

Queila Pahim da Silva^{1*} 

Lázaro Leonardo Rodrigues de Amorim² 

INTRODUÇÃO

Este artigo compreende um estudo bibliométrico realizado no ano de 2020, sobre as publicações na área de educação bilíngue de Surdos³ e justifica-se pela história de luta das Comunidades Surdas em prol do reconhecimento de sua língua – a de sinais- e direito à educação bilíngue.

A história da educação de Surdos é marcada por diferentes metodologias e correntes filosóficas, desde o reconhecimento de sua capacidade de aprendizado. A maior conquista das Comunidades Surdas brasileiras e ao redor do mundo, foi o reconhecimento e a oficialização legal da língua de sinais como sua língua natural, o que impulsionou as discussões sobre a educação bilíngue para este grupo linguístico, como sendo o modelo ideal de escolarização.

No Brasil, é a Libras - Língua Brasileira de Sinais, a língua oficial das pessoas Surdas brasileiras. Ela foi reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e regulamentada através do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). A partir destes documentos houve o direcionamento para políticas linguísticas e de educação bilíngue para este grupo linguístico, que continuaram a ser ponto de debate nas Comunidades Surdas brasileiras e pesquisadores da área e tem resultado em constantes mudanças legislativas. Citamos como exemplo, a aprovação pelo Senado Federal, da adoção da Libras como primeira língua de educação de Surdos no Brasil, através do Projeto de Lei nº 4909/2020 (BRASIL, 2021).

Temos também as línguas de sinais das Comunidades Surdas indígenas (Vilhalva, 2009), mas estas, ainda não foram reconhecidas legalmente.

No Brasil, de acordo com o levantamento do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) feito em 2010, havia aproximadamente 5% da população do país, com algum grau de perda auditiva, o que representava quase 10 milhões de pessoas. Dessas, 2,7 milhões eram Surdos profundos, ou seja, não escutavam nada ou apenas poucos sons e são prováveis usuários de Libras. Como

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, campus Brasília.

² Instituto de Religião no Sistema Educacional da Igreja.

* Autora correspondente: quepahim@gmail.com

³ Surdo com “S” maiúsculo para destacar a diferença sócio-cultural e linguística daqueles que utilizam a Libras como primeira língua.

este censo foi realizado há mais de 10 anos, acredita-se que esse número seja bem maior no ano corrente de 2021.

Em relação ao quantitativo de Surdos no mundo, a Organização Mundial da Saúde (OMS), afirma que existem cerca de 500 milhões, mas por diversas causas, como por perdas auditivas devido ao envelhecimento, exposição precoce à ruídos ou uso de medicamentos específicos (OMS, 2020). Segundo dados da *World Federation of the Deaf* (WFD, 2021), há 70 milhões de pessoas Surdas no mundo, usuárias das línguas de sinais como primeira língua, representando 200 línguas de sinais.

A proposta do bilinguismo entende o canal viso gestual como de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa Surda e defende a necessidade de precedência da língua de sinais em relação à língua escrita (Lacerda, 1998). Na educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa, proposta pela Comunidade Surda e pesquisadores, a orientação é que o ensino escolar da Libras seja como a primeira língua e a língua portuguesa seja oferecida como segunda língua na modalidade escrita, sem a necessidade de intérprete, pois o professor precisa ser bilíngue nessas duas línguas (Lima; Lima, 2016).

O foco da educação bilíngue são Surdos, usuários das línguas de sinais como primeira língua, e que reivindicam seu direito à educação nessa língua, por isso, este trabalho pretende mostrar um levantamento bibliométrico, feito na base de dados Scopus, sobre esta temática. Desta forma, nosso estudo está assim estruturado: introdução, referencial teórico sobre a educação bilíngue de Surdos, procedimentos metodológicos, resultados e discussão, considerações finais e por fim, as referências consultadas.

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO E NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

As abordagens e propostas educacionais para Surdos são marcadas por lutas e embates que a Comunidade Surda foi envolvida. Mas a medida em que a luta do povo Surdo se ampliou em novas concepções de educação, permitiu também o reconhecimento da identidade, história e cultura, que antes fora silenciada e ignorada. Como mostra Strobel (2008), pesquisadora e ativista na Comunidade Surda, somos marcados por uma hegemonia oralista sobre a surdez, onde o Surdo na visão médica, é uma deficiência ou anomalia orgânica a ser corrigida. Na perspectiva sociocultural e antropológica, a surdez é compreendida como diferença a ser respeitada, onde a pessoa Surda pertence a uma Comunidade minoritária com direito a identidade, cultura e língua própria (Skliar, 1997).

Por entender que é através do resgate histórico que é possível reconstruir e verificar a evolução de um povo, iremos apresentar de forma breve neste tópico, as transformações linguísticas, educacionais, sociais, políticas e culturais que os Surdos passaram ao longo dos anos, com foco na educação. Como apresentam Lima e Rückert (2020), no período que compreende a pré-história, que é dimensionada até o surgimento da escrita, como a língua não era um fator de exclusão, os Surdos participam efetivamente

nas tarefas da sociedade da época, se exprimiam através de gestos, assim como todos, já que a comunicação era manual.

De acordo com a evolução do homem, houve também de alguma forma, a necessidade de comunicação através das línguas orais, o que tornou as demais formas de expressão subalternizadas e seus usuários, passaram a ser excluídos do convívio social. Da Idade Antiga à Média, as pessoas Surdas foram consideradas inaptas à educação e ao convívio em sociedade. Nas sociedades antigas do Egito e Pérsia, Strobel (2008) relata que os Surdos eram sujeitos enviados pelos deuses pois viviam em silêncio e acreditava-se que eles conversavam em segredo com os deuses.

Na Idade Média, por herança da concepção de Aristóteles sobre a surdez, os sujeitos Surdos continuaram a ser vistos como irracionais e desprovidos de pensamento, somado a interpretação religiosa na figura da igreja católica, que acreditava que por não falarem os sacramentos, eram sem alma, pecadores e ainda proibidos de receber a comunhão e se casar (Strobel, 2008, Skliar, 2005).

Na Idade Moderna, houve a instauração da primeira metodologia de educação para esse público, a oralização, que consistia em desenvolver a leitura labial e vocalização da fala, independente se a estrutura fisiológica dos Surdos comportava ou não esse tipo de sistema. O Surdo nesse contexto era enquadrado no modelo clínico da surdez como deficiência, que precisa ser integrado na comunidade dos ouvintes, através da reabilitação para a normalidade (Goldfeld, 2002).

Ainda na idade moderna, foi introduzido outro método de educação de Surdos, também conhecido por ser uma filosofia educacional: a comunicação total (Ciccione, 1990). Este modelo defendia a utilização de qualquer recurso linguístico, como a língua de sinais, língua oral, leitura labial, adaptação de aparelhos e/ou códigos e alfabetos manuais.

Como relata Lacerda (1998), na década de 1980, já compreendida como Idade Contemporânea, contrapondo-se ao modelo oralista e à comunicação total, inicia-se a proposta do bilinguismo, que entende o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa Surda e defende a necessidade de precedência da língua de sinais em relação à língua escrita.

Este modelo tem sido amplamente defendido pelos próprios Surdos e por estudiosos da educação para este público educacional e tem repercutido em movimentos das Comunidades Surdas brasileiras, em prol à instituição da educação bilíngue para Surdos distanciada da educação especial.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho tem o objetivo de apresentar um estudo bibliométrico sobre o tema educação bilíngue para Surdos, explorando a análise de redes de coocorrência de termos e de citações após uma busca na base de dados Elsevier Scopus. Com essa perspectiva, foram utilizados métodos de análise bibliométrica (Zupic et al., 2014; Grácio, 2016) e análise de redes (Newman, 2009; Bastian et al., 2009; Van Eck et al., 2010). Tratando-se da bibliometria, pode-se afirmar que é a aplicação de métodos

matemáticos e estatísticos aos livros e outros meios de comunicação escrita (Prictchard, 1969), abrangendo livros, simpósios, artigos e publicações em geral.

Uma rede bibliométrica consiste em grafos com nós e arestas. Os nós podem ser, por exemplo, publicações, periódicos, pesquisadores, países, organizações ou palavras-chave. As arestas indicam relações entre pares de nós, ou seja, os tipos de relações mais comumente estudados, empregam métodos bibliométricos compreendendo as de citação, de coocorrência de palavras-chave e de coautoria. No caso das relações de citação, uma distinção adicional pode ser feita entre as de citação direta, de cocitação e de acoplamento bibliográficos. Redes bibliométricas são geralmente ponderadas, isso significa que as arestas indicam não apenas se existe ou não uma relação entre dois nós, mas também a força dessa ligação (Waltman, Van Eck, 2012).

Baseando-se em práticas metodológicas estabelecidas e na literatura sobre bibliometria, Zupic et al. (2014) propuseram diretrizes de fluxo de trabalho recomendadas para a pesquisa de mapeamento científico utilizando os métodos bibliométricos. Eles não pretenderam apresentar um guia detalhado de instruções, mas uma visão geral do processo com as opções disponíveis aos pesquisadores, como métodos, bancos de dados e *softwares*, além das decisões a serem tomadas em cada estágio da pesquisa.

Diante dessas orientações e práticas metodológicas, este trabalho compreende as seguintes etapas: conceituação do tema da educação bilíngue para Surdos; definição da expressão de busca; pesquisa bibliográfica na base Elsevier Scopus; análise dos indicadores bibliométricos de evolução no tempo e documentos por área temática; obtenção da rede de coocorrência de palavras-chave e de cocitação de documentos; visualização das redes de coocorrência de palavras-chave e de cocitação e interpretação dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos conceitos apresentados no referencial teórico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na base Elsevier Scopus utilizando a expressão de busca: *education AND Deaf; Deaf; bilingualism for Deaf*. A pesquisa resultou em 543 documentos, do período de 1974 a 2020. A Tabela 1 apresenta os resultados da pesquisa. O resultado parcial mostra que as palavras-chave *Deaf*, *Bilingualism* e *Bilingualism for Deaf* possuem o mesmo quantitativo de documentos, referenciando assim os termos principais para esse trabalho.

Tabela 1. Resultados da pesquisa bibliográfica. Fonte: Elsevier Scopus, 2020.

| Expressão de busca | Quantidade |
|--|------------|
| <i>Education</i> | 2.040.545 |
| <i>Education AND Deaf</i> | 9.929 |
| <i>Education AND Deaf AND Bilingualism</i> | 543 |
| <i>Education AND Bilingualism for Deaf</i> | 543 |

A Figura 1 apresenta a evolução dos quantitativos de documentos publicados no período. Observa-se que em 2014 e 2018 ocorreram 50 e 49 publicações respectivamente, exemplificando anos de maior interesse.

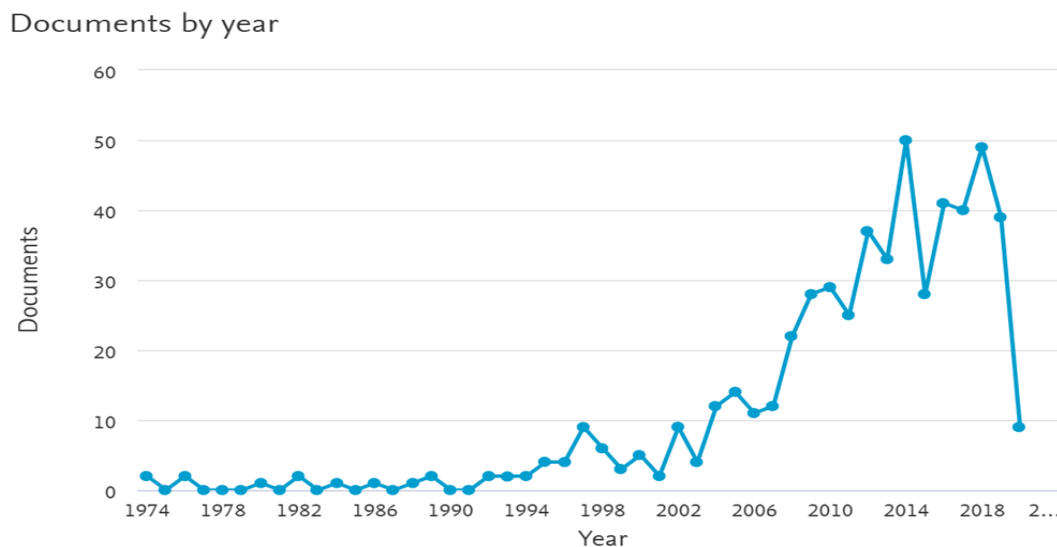


Figura 1. Evolução da quantidade de documentos publicados entre 1974 a 2020. Fonte: Recorte dos autores, extraído da base de dados Elsevier Scopus, maio de 2020.

A Figura 2 apresenta os percentuais de documentos por área do conhecimento. Observa-se que os maiores percentuais são das áreas de Ciências Sociais (45%), Saúde Profissional (16,3%), Artes e Humanidades (15,4%) e Psicologia (12,9,5%). Este resultado é coerente com a expressão de busca, que teve o seu primeiro filtro com o termo *Education*, seguido pelos demais mencionados na primeira tabela. Abaixo a relevância mencionada por área, ressaltando que a área da educação está inserida nas Ciências Sociais.

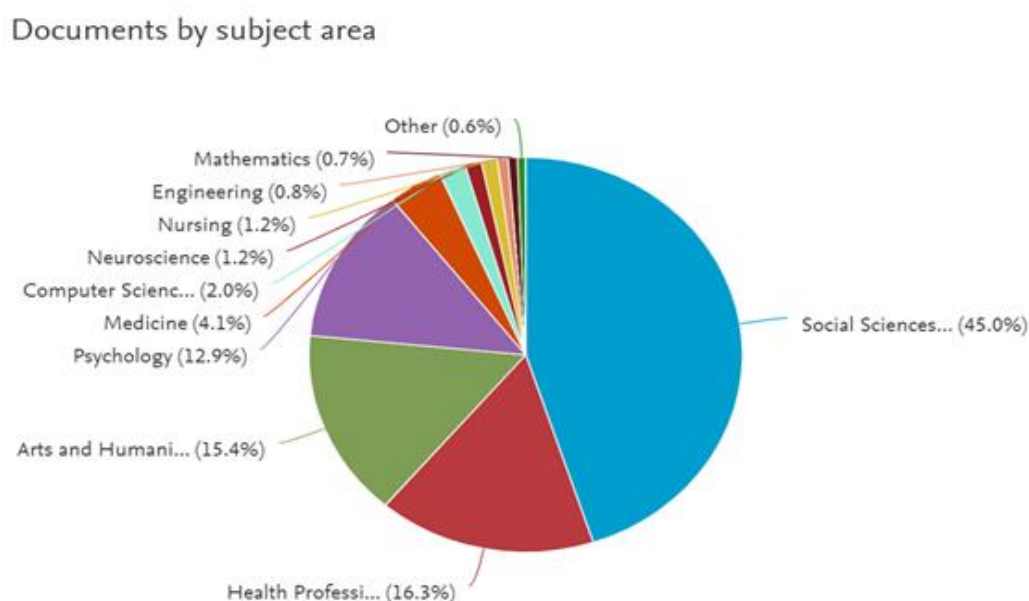


Figura 2. Percentual de documentos por área do conhecimento. Fonte: Recorte dos autores, extraído da base de dados Elsevier Scopus, maio de 2020.

Os metadados da pesquisa bibliográfica foram lidos pelo VOSviewer (Van Eck, Waltman, 2019) e selecionada a opção de todas as coocorrência de palavras-chave. O *software* recuperou 1.735 palavras-chave. Foi selecionada a opção de ocorrência de pelo menos 5 vezes e sem emprego do arquivo de Tesouros para o controle do vocabulário (Van Eck, Waltman, 2019, p. 42). A rede resultou em 1.735 palavras-chave e 170 arestas.

Para melhorar a visualização da coocorrência de palavras foi elaborado o arquivo em que termos genéricos ou desnecessários para essa pesquisa como as palavras Estados Unidos, *software*, Suécia, China, dentre outros, foram eliminados e os termos com o mesmo significado, mas com ortografias diferentes, foram atribuídos a uma única palavra-chave. A rede de coocorrência de palavras-chave foi gerada outra vez, mas com o arquivo específico e pelo menos 5 ocorrências, resultando em 159 termos e 5.655 links entre os mesmos. A Figura 3 apresenta uma visualização da rede de coocorrência de palavras-chave declaradas pelos autores.

Nota-se que alguns termos são mais relevantes, ou seja, mais utilizados entre os autores: *sign language*, *deafness*, *hearing impairment*, *multilingualism*, *education*, entre outros. Contudo, alguns termos com baixa frequência devem ser observados por oferecerem oportunidades de pesquisa, tais como: *education of hearing disabled*, *cultural factor*, *literacy*, *inclusive education* e *inclusion*.

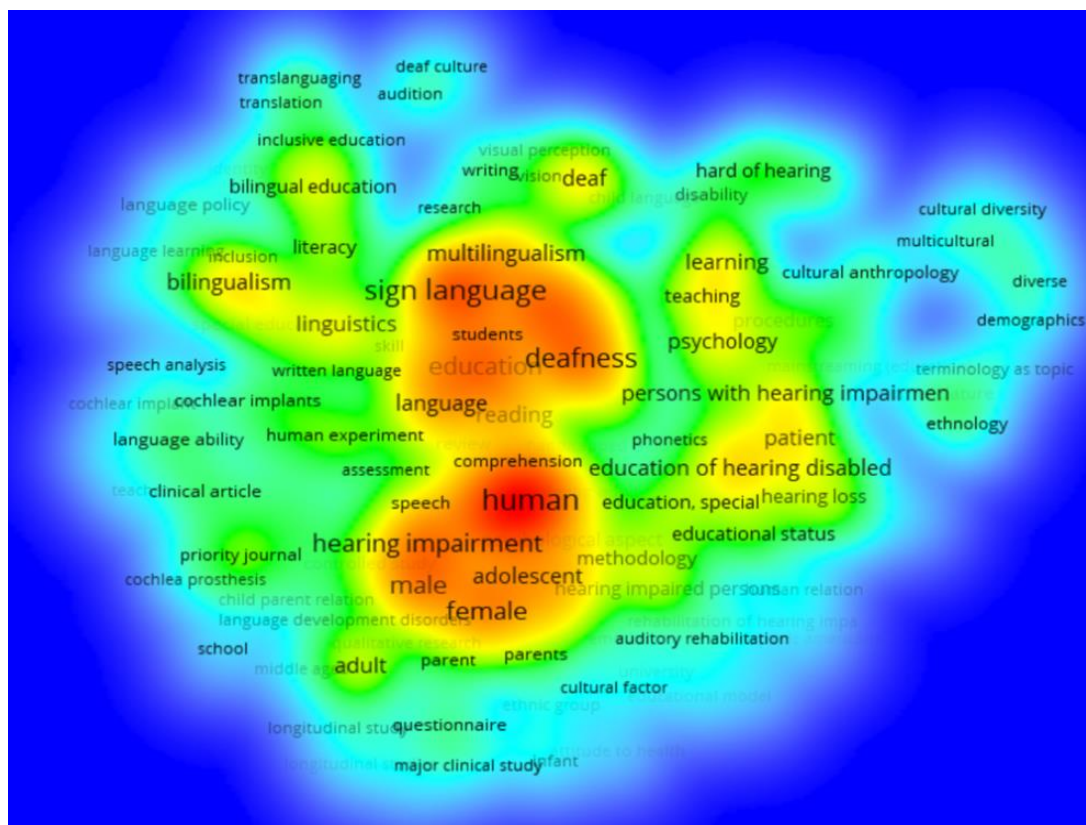


Figura 3. Visualização da rede de coocorrência de palavras-chave declaradas pelos autores. Fonte: Recorte dos autores, extraído do software VOSviewer, maio de 2020.

Verificou-se também os países com maiores publicações relacionando suas áreas e interesse. Esse tipo de avaliação pode contribuir para inovação, ofertando novas teses e pesquisas em locais com menos interesse. Por exemplo, observa-se que o Brasil ocupa o quinto lugar com pouco mais de 25 documentos submetidos, conforme demonstra a figura 4.

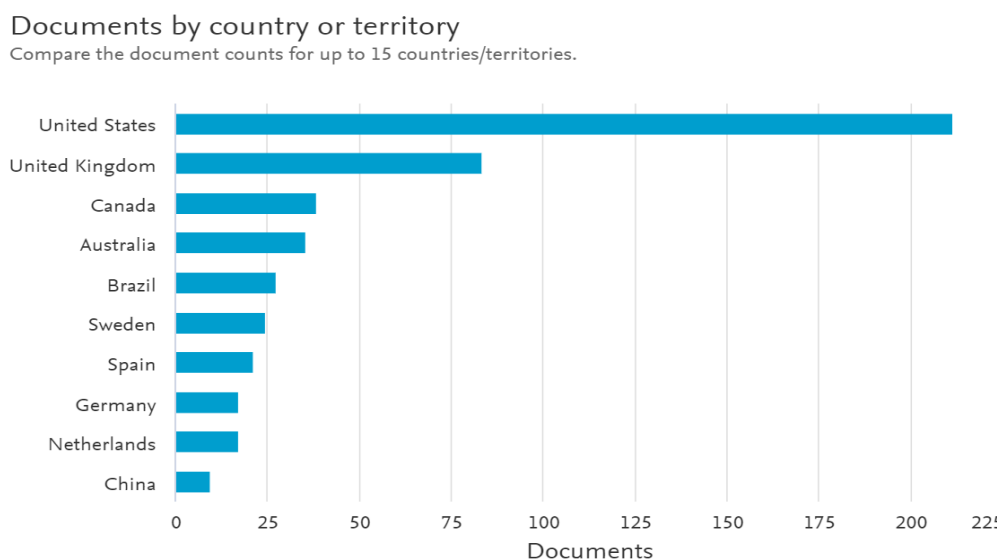


Figura 4. Documentos publicados por países ou territórios entre 1974 a 2020. Fonte: Recorte dos autores extraído da base de dados Elsevier Scopus, maio 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É histórica a invisibilidade das pessoas Surdas e de sua língua, a de sinais, tanto no contexto social e econômico, quanto no educacional e linguístico, em todo o mundo e também no Brasil. Não obstante a isso, essas pessoas sempre existiram e foram ao longo dos séculos excluídas do convívio social e até mesmo de seus familiares. Por reconhecermos a importância da legitimação da língua de sinais para o desenvolvimento das políticas públicas em prol à educação bilíngue desse grupo linguístico no Brasil e no mundo, e a necessidade do desenvolvimento de pesquisas nesta área, é que realizamos este estudo bibliométrico.

A educação de Surdos é marcada pela imposição social de uma maioria linguística oralista (Skliar, 1997), e como consequência do predomínio dessa visão sobre a língua de sinais e sobre a surdez, o Surdo acaba por não participar do processo de integração social, como a maioria ouvinte.

É fato a relevância dos avanços que a tecnologia trouxe para a detecção precoce da surdez e para a intervenção nesse processo, como as emissões otoacústicas e os programas de *Screening* Auditivo Neonatal Universal, através dos quais é possível diagnosticar precocemente a surdez e iniciar um trabalho de intervenção precoce (Dizeu, Caporali, 2005). Os implantes cocleares também surgiram como opção

para pessoas com surdez e na área da informática, são inúmeros os *softwares* que exploram a imagem visual, facilitando uma série de acessos aos educadores de Surdos.

Entretanto, é importante a conscientização de que toda esta tecnologia disponível não é de acesso a toda a população Surda, ela por si não garante o desenvolvimento linguístico, identificatório e cultural do sujeito Surdo. A utilização destes recursos não garantirá que esses sujeitos serão oralizados e integrados na sociedade, como assim defende a premissa oralista.

É preciso aceitar e entender as diferenças existentes entre os Surdos com relação à modalidade de comunicação utilizada, e para a área acadêmica, é primordial o desenvolvimento e divulgação de pesquisas através da publicação de trabalhos científicos.

Para isso, esta pesquisa buscou apresentar a quantidade de publicações sobre a educação bilíngue para Surdos, a partir da análise de redes de coocorrência de palavras-chave e de cocitação de referências bibliográficas. A expressão de busca utilizada na pesquisa bibliográfica possibilitou a recuperação de um corpus com 543 documentos.

A análise de coocorrência de palavras-chave identificou *bilingualism for deaf* e suas variações - *sign language*, *hearing impairment* e *multilingualism* - como os elementos centrais da educação bilíngue. A análise da rede de cocitação de referências bibliográficas corroborou o resultado da coocorrência.

Como perspectiva para futuras pesquisas, sugere-se as análises de coautoria, para identificar os principais autores sobre o tema, além da análise de citações e de acoplamento bibliográfico de documentos, visando complementar a análise de cocitação.

Esse tipo de avaliação pode contribuir para inovação, ofertando novas teses e pesquisas em locais com menos interesse. Por exemplo, observa-se que o Brasil ocupa o quinto lugar com pouco mais de 25 documentos submetidos no período analisado, sendo assim, um campo fértil para publicações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastian M et al. (2009). Gephi: An OpenSource Software for Exploring and Manipulating Networks. Proceedings of the Third International ICWSM Conference, 361-362.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível online em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 01/03/2021.
- BRASIL. Decreto Lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 02/02/2020.


- BRASIL. Projeto de Lei nº 4909 de. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de Surdos. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>. Acesso em: 15/07/2021.
- Dizeu LCTB et al. (2005). A língua de sinais constituindo o Surdo como sujeito. *Educ. Soc.* 26(91). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xsdKJ9rNyNk/?lang=pt>. Acesso em: 07/07/2021.
- Grácio MCC (2016). Acoplamento bibliográfico e análise de cocitação: revisão teórico-conceitual. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 21(47): 82-99.
- IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9663-censo-demografico-2000.html>. Acesso em 03/03/2021.
- Lacerda CBF (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos Surdos. *Cad. Cedes* 19(46), Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPFR68rsh4FkNNKyr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 07/07/2021.
- Lane H (2008). *Do deaf people have a disability?* H-Dirksen L. Bauman (Org.), *Open your eyes: Deaf studies talking*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Lima CRO et al. (2020). A ve(o)z do povo Surdo: do historicismo à história cultural. *Revista Primeira Escrita, Aquidauana*, 7(1): 7-19.
- Lima MD et al. (2016). Abordagens educacionais e as estratégias da educação de Surdos. Godoi E, Lima MD, Silva R M (Orgs). *Libras e o processo de formação continuada de professores: discussões teóricas e metodológicas*. Ed. Edufu Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/ebook_lingua_brasileira_de_sinais_v7_2016_0.pdf. Acesso em: 03/05/2021.
- Moura MC (2000). *O Surdo: caminhos pra uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Newman M (2009). *Networks: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- OMS. Organização das Nações Unidas. OMS alerta que perda de audição pode afetar mais de 900 milhões até 2050. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1705931>. Acesso em: 03/03/2020.
- Quadros RM (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*[online]. Brasília: MEC; SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 10/03/2021.
- Sacks OW (2010). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos Surdos*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Editora Schwarcz.

- Skliar C (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos Surdos. Skliar C (Org.) Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação: 105-153.
- Skliar C (2005). Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: Skliar C (Org.). A surdez – um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação: 7-32.
- Strobel KL (2008). As imagens do outro sobre a cultura surda. 4 ed. Editora: UFSC, Florianópolis. 146p.
- Van Eck NJ et al. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2): 523–538.
- Van Eck NJ et al. (2019). VOSviewer manual. Leiden: Universiteit Leiden.
- Vilhalva S (2009). Mapeamento das línguas de sinais emergentes [dissertação]: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul Florianópolis, SC. 124f.
- Waltman L et al. (2012). A new methodology for constructing a publication-level classification system of science. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(12): 2378–2392.
- WFD World Federation of the Deaf. 70 million deaf people200+ sign languages. Unlimited potencial. Disponível em: <http://wfdeaf.org/our-work/>. Acesso em 08/07/2021.
- Zupic I et al. (2014). Bibliometric methods in management organization. *Organizational Research Methods*, 18(3): 429-472.


Mãos que falam: a inclusão de professores Surdos na Educação Superior e no ensino da Libras

Recebido em: 27/07/2021

Aceito em: 03/08/2021

 10.46420/9786588319789cap4

Márcia Francisca Diogo Rodrigues¹ 

Valícia Ferreira Gomes^{2*} 

INTRODUÇÃO

Após um longo período da História, durante cerca de dois séculos, XVIII a XIX, os indivíduos que não ouviam ou tinham alguma surdez, mas que podiam falar e se comunicar com as mãos, estiveram presos a uma forma de comunicação oral (oralismo/leitura labial) para beneficiar os ouvintes, ou seja, aqueles indivíduos que ouvem e se comunicam de forma oral e verbal. Mas, como a sua forma de se comunicar naturalmente era reconhecida como o uso dos gestos, das expressões faciais e balbucios, muitas famílias consideravam que esses indivíduos eram mudos, pois não pronunciavam a fala de forma compreensível.

Somente, quase um século de “escuridão”, “silêncio” e proibição dos sinais, na década de 1960, após o Congresso de Milão³, no século XX, quando se deu o início do pensamento sobre a *inclusão das Pessoas com Deficiência*, e das pessoas Surdas na sociedade, reconhecidas como Surdas e com uma língua própria, é que as línguas de sinais começam a ser reconhecidas como próprias e naturais dos Surdos, podendo usar da comunicação oral (falar) e usar sinais, e não sendo mais considerados como mudos, usam por vezes da forma oral e com as mãos.

No início do século XX, certamente as línguas de sinais eram associadas ao tratamento de igualdade entre as pessoas, utilizando o errôneo termo “portadores de necessidades especiais – PNE” e que corretamente chamamos de “Pessoas com Deficiência – PCD”, desde a Convenção Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008a).

A palavra “inclusão” ainda está em seu auge, mas como vivemos em país democrático, favorecido por leis e políticas que buscam o bem comum e a igualdade, no ano de 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), e desde então, tivemos muitas mudanças principalmente, voltadas à acessibilidade e políticas públicas nacional de inclusão.

¹ Professora surda da Universidade Católica de Brasília (UCB).

² Professora ouvinte da UCB.

³ Congresso organizado por Alexander Graham Bell, em 1886, para proibir o uso dos gestos aos Surdos.

*Autora correspondente: valiciatutoria@gmail.com

Quando falamos de acessibilidade, a primeira ideia que nos vem à mente, poderia ser a acessibilidade estrutural, mas quando pensamos em limitações sensoriais, como a cegueira e a surdez, devemos pensar na acessibilidade de comunicação.

Para a comunicação das pessoas Surdas, é necessário o aprendizado e o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Mas como ensinar uma língua de sinais, se não pensamos em incluir as pessoas Surdas e oferecer uma formação profissional?

A presença de professores Surdos e do ensino da Libras na formação de professores começam a ser inseridas após o reconhecimento da mesma no ano de 2002, pela Lei nº 10.436/2002 e pela sua regulamentação com o Decreto Lei nº 5.626/2005.

O Reconhecimento da Libras e da inserção do ensino na Educação

Com o reconhecimento da Libras, torna-se obrigatório o ensino da Libras nos cursos de Licenciatura, formação de professores, cursos de fonoaudiologia e de forma optativa aos cursos de bacharelado. Já na Educação Básica, o ensino torna-se obrigatório, mas como oferecer uma disciplina se não há professores Surdos formados nessa área?

Surgem, então, os exames de Proficiência em Libras (ProLibras), habilitando professores Surdos e ouvintes, com formações em nível superior e médio, em outras áreas, mas que possuíssem fluência em Libras à ministrar aulas na Educação Superior: na graduação em Licenciatura no curso de Letras Libras à formação de professores e no Bacharelado à formação de intérpretes de Libras.

Com as demandas voltadas ao ensino, muitos professores Surdos, ingressam nas instituições de nível superior para lecionarem a disciplina, muitos trazem consigo a sua formação pessoal, pertencentes a Cultura Surda e necessitam de formação continuada para se especializarem na área e realizarem suas formações em mestrado e doutorado.

Nesse contexto é que esse relato de experiência, vem apresentar a experiência de uma instituição de nível superior privada e confessional do Centro-Oeste, que foi pioneira em acolher esses professores Surdos e oferecer a disciplina de Libras na formação de seus estudantes na graduação desde o ano de 2006, após a regulamentação da Lei de Libras.

A inclusão de professores Surdos na Educação Superior: compreendendo a história

Falar de acessibilidade nos exige uma tríade de posturas: a sensibilização, a compreensão (a conscientização) e a ação. Nossa sociedade precisa estar mais sensível para enxergar as limitações do outro, sejam estas psicológicas, visuais, de comunicação, físicas ou motoras, conscientizando-nos de que a partir do momento em que reconhecemos o outro enquanto indivíduo, precisamos valorizá-lo mesmo com as suas limitações, respeitando os seus direitos e deveres, respaldados pelo direito à vida. Conscientes

desse direito legal, é que precisamos nos tornar responsáveis pela garantia do desenvolvimento de ações que garantam de forma integral, a acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência.

Trazendo o olhar sobre a acessibilidade, inclusão dos Surdos e do uso da Língua de Sinais, de acordo com o último Censo do IBGE (2010), no Brasil, foram reconhecidos cerca de 9.7 milhões de pessoas que se declararam Surdas ou com surdez, e que a cada dia se tornam usuárias da segunda língua reconhecida no país, a Libras, instituída por meio da Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto Lei nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

A Libras é a língua materna dos Surdos e que os identifica enquanto Comunidade e Cultura Surda, sendo a comunicação gesto-espaco-visual, de extrema importância para a compreensão e comunicação entre indivíduos Surdos e ouvintes e, assim como as línguas orais, também possuem suas estruturas morfológicas, gramaticais e sintáticas.

As línguas de sinais são estudadas desde a século XVIII, na Europa, mas de fato, começaram a ser disseminadas por todo o mundo, a partir da década de 1960, inicialmente na América do Norte sendo reconhecida enquanto língua de sinais no mundo todo, em diferentes culturas, porém vale ressaltar que a Libras não é universal, assim como todo país tem o seu idioma, e sua expressão de comunicação na língua oral, cada país também tem a sua manifestação da Cultura Surda com uso da sua língua de sinais.

Fazendo uma abordagem sobre os acontecimentos importantes em relação à inclusão, Mazzotta (2005) considera que o marco histórico da Educação Especial no Brasil foi estabelecido no período final do século XIX, com a inauguração do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant - IBC e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, reconhecido atualmente como Instituto Nacional de Educação para Surdos – INES, ambos ativos no Rio de Janeiro.

Nas últimas duas décadas, a Educação Especial no Brasil foi impactada pelas conquistas dos movimentos sociais de inclusão das pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (APA, 2013)⁴ e pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, reforçando-se assim o paradigma de inclusão, presente na Constituição Federal de 1988 e, efetivando-se o direito de todos à educação. (BRASIL,1988).

Apesar das conquistas e dos normativos legais, obtidos nas duas últimas décadas, a trajetória inclusiva dessas pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro ainda reflete os mesmos desafios enfrentados por esse grupo e, por suas famílias, ao longo do processo histórico, marcado pela segregação e exclusão social.

Essa dimensão transformadora orientada por marcos normativos e legais foi consolidada por múltiplos documentos, dos quais podem ser destacados: a Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990); a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996

⁴ Expressão substituída por Transtorno do Espectro Autista pela Associação de Psiquiatria Americana – no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5 (APA, 2014).

(BRASIL, 1996); a Convenção da Guatemala (BRASIL, 1999); o Relatório do Fórum Mundial de Educação (BRASIL, 2000); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007); o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b); O Programa Incluir (BRASIL, 2013), o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Com o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, reafirmou-se o compromisso da proposição dos demais normativos mencionados, no sentido de promover o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior. Das muitas demandas apontadas pelos movimentos da inclusão educacional, a educação dos Surdos brasileiros sempre esteve presente nas agendas de discussão sobre a garantia de direitos a essa população.

Nesse contexto é que esse relato de experiência visa apresentar a importância da presença de pessoas com deficiência na Educação Superior, e de pessoas Surdas, sejam como o ingresso de estudantes Surdos na graduação e na atuação de professores Surdos, como docentes lecionando a disciplina de Libras e inseridos em projetos de extensão e de pesquisa.

A universidade pioneira na inclusão de professores Surdos e no ensino da Libras

Para além da condição de não escutar ou não ouvir, embora sejam esses os critérios adotados para a formulação das estatísticas educacionais, o que se tem em pauta atualmente, em relação à diferença de ser Surdo, supera essa condição auditiva da não escuta e se concretiza como características de pessoas que possuem uma cultura própria, entendedor e aprendiz do mundo de forma gesto-espaco-visual.

Essa discussão ainda é incipiente e precisa ser mais bem compreendida e debatida, para que a escolarização dos Surdos, que ainda está fundamentada em pressupostos e modelos de integração no contexto educacional, seja repensada na lógica das atuais demandas e necessidades inclusivas e nos avanços das pesquisas e políticas dessa área.

Os Surdos são diferenciados, do ponto de vista sociolinguístico, pela Lei nº 10.436/2002, conhecida como Lei de Libras. As pessoas Surdas utilizam uma língua própria, o que exige um modo diferenciado para o estabelecimento de ações inclusivas.

Com a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entre outros documentos citados anteriormente, gestores, educadores e profissionais envolvidos com o contexto das necessidades educacionais especiais evocam a Declaração de Salamanca, documento mundialmente reconhecido, cujos princípios influenciaram paradigmas educacionais inclusivos em muitos países.

A universidade apresentada por ser uma instituição privada e confessional, oferece um atendimento diferenciado, acessível e inclusivo às pessoas com deficiência, e as pessoas Surdas, em cumprimento ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010) que tem como finalidade ampliar as condições de permanência de jovens no ensino superior, e em seu Artigo 3º, inciso X, prevê-

se o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A universidade localizada na Região Centro-Oeste do país, possui um Serviço de Orientação Inclusiva (SOI) que atende atualmente seis estudantes com surdez e uma professora surda que ministra a disciplina de Libras. Mas também atende a outros estudantes com deficiências.

Com a atual estrutura voltada à acessibilidade de estudantes na Educação Superior e em consonância com os recentes projetos promovidos pela Secretaria de Educação Superior (SESU) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Programa Incluir (BRASIL, 2013) prevê a acessibilidade na Educação Superior:

Objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (Brasil, 2013).

A universidade desde o ano de 2006 oferece a disciplina de Libras na modalidade presencial, organizada em teoria e prática ministrada por professores Surdos.

O primeiro professor Surdo atuou no período de 2006 a 2016, um segundo professor Surdo, no ano de 2016 e uma terceira professora atua desde o ano de 2016, nas modalidades presencial e a distância. Denominaremos cada um, respectivamente de PS1, PS2 e PS3, ambos com a formação inicial básica, em graduação de Letras Libras, conforme exige da Lei de Libras e do Ministério da Educação. Especialistas em Libras. O professor PS1 concluiu o Mestrado em Educação na mesma universidade que lecionava, e atualmente pretende concluir o Doutorado na área de linguística.

Todos os professores são Surdos profundos, adquiriram a surdez, após o nascimento, devido a epidemia de meningite que alastrava no país há mais de 40 anos. PS1 e PS2 são casados com ouvintes e tiveram filhos ouvintes, já PS3 tem um filho ouvinte, sendo o pai um Surdo.

O modelo de ensino da disciplina de Libras, pioneiro no Brasil, adotado pela universidade relatada, ocorreu no ano de 2006, pela prática da bidocência ou co-docência, conforme afirma Tuxi (2010) que “a vivência de dois profissionais em sala de aula, já foi denominada de **bidocência**, de co-docência e hoje é mais difundida como docência compartilhada”.

Para Almeida (2015), falar de docência compartilhada ainda é muito novo no Brasil, poucos trabalhos são publicados sobre o tema e a maior quantidade de referencial está relacionada com a educação especial. Realmente, é através das intervenções da educação especial que a bidocência, ou a co-docência ganha espaço e passa a ser percebida até alcançar um patamar mais elevado e ser denominada de docência compartilhada.

Com esse modelo também atuam professores ouvintes formados e especializados na área de Libras, e com mestrado ou doutorado na área de Educação e Linguística aplicada, assegurando assim, que, na docência compartilhada, os estudantes tenham melhor qualidade em sua formação teórica e

prática, garantidas pelos professores Surdos e ouvintes que, lecionam a disciplina de Libras, seja no ambiente presencial, virtual ou nos cursos à distância.

De acordo com os relatos dos professores Surdos, lecionar e ministrar aulas de forma compartilhada lhes assegura mais segurança e amplitude no ensino e aprendizado dos estudantes.

Para a PS3 “a presença do professor ouvinte e fluente em Libras também auxilia no planejamento, no desenvolvimento de outras atividades com o uso de metodologias ativas e na interação com os outros professores de outros cursos”. Já o PS2 relata que “os estudantes aprendem mais quando estão em contato com o professor nativo na língua,” e isso é observado no aprendizado de outras línguas, sem o intermédio de uma intérprete de Libras ou do professor ouvinte para mediar a comunicação.

O PS1 que atuou nesse primeiro modelo na universidade, e já tendo a experiência em lecionar em outras IES e atualmente servidor do Instituto Federal (IF) “considera que os estudantes aprendem mais fácil e rápido, de forma dinâmica, pois a comunicação dos Surdos utiliza de parâmetros, que estruturam a língua, como as configurações de mãos, a localização, o movimento, a região de contato e as expressões faciais”. De acordo com Quadros (2004) se comparadas a fala, as mãos e as expressões faciais dos Surdos realizam um balé de compreensão e articulação com a estrutura linguística em sua forma simultânea, diferente das línguas orais que são organizadas dentro de uma estrutura linear, como o uso padrão dos elementos sujeito + verbo + objeto (complemento).

Além do ensino da disciplina de Libras na sala de aula ou nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), os professores Surdos atuam na formação dos colaboradores, como nas oficinas de Libras, na comunidade acadêmica e externa. Realizam pesquisas e colaboram nas orientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de estudantes ouvintes que se interessam pela língua de sinais, e até nas orientações dos estudantes com deficiências e Surdos que na maioria dos casos, optam por ter um orientador que seja fluente na Libras e convidam os professores Surdos para participarem das bancas de defesa.

Para os estudantes Surdos dos cursos de Educação Física e de Pedagogia, quando perguntados sobre a importância de se ter um professor Surdo na graduação, ambos afirmam que “eles são os nossos maiores motivadores”, pois “enfrentaram uma sociedade que há 30 anos atrás os obrigava a fazer leitura labial e a falar sem compreender nada”. Na opinião do estudante do curso de graduação em Contabilidade, “sociedade deveria valorizar mais professores Surdos em áreas específicas... acham que não damos conta!”. Na percepção de PS3 “a nova geração de Surdos os tem como referência, porque atualmente concluímos a graduação, pós-graduação, o mestrado e ingressamos no doutorado e podemos até fazer intercâmbio na Universidade para Surdos no Canadá, a Gallaudet.”⁵

⁵ A primeira Universidade para Surdos, onde a comunicação predominante é a Língua Americana de Sinais, seu nome é Universidade Gallaudet, fundada como Escola por Thomas Gallaudet e o Surdo Laurent Clerc.

Na percepção de muitos estudantes ouvintes, respondendo a um instrumento de autoavaliação, feito no *google docs* ao final da disciplina de Libras, no período compreendido entre 2017 a 2020) percebemos muitos *feedbacks* positivos como: “Que as pessoas Surdas são capazes de se comunicar aonde for, que nós podemos crescer a cada dia, vencendo cada limite pessoal” e “Aulas bem desenvolvidas, com uma dinâmica bacana e boa integração e relação entre professor e aluno” e “Os encontros foram de grande importância para o aprendizado e o fato de podermos ter aula com um professor Surdo ajuda a entender melhor como é a vida de uma pessoa que tem surdez.”

Diante os relatos e as experiências, pode-se inferir as conquistas da Cultura Surda, em diferentes contextos, seja no social, pois os Surdos sentem valorizados por poder exercer uma profissão tão importante dentro da universidade, seja às questões de acessibilidade e inclusão, pelos movimentos, pelas políticas públicas que asseguram seus direitos e pela difusão da Libras aos ouvintes que se formam e se especializam à atender outros Surdos na sociedade, de forma mais consciente e acessível, como nas áreas da saúde, do sistema jurídico e de segurança, na educação, no lazer e na cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como instância privilegiada para o desenvolvimento das características individuais da pessoa e dos aspectos socioculturais e históricos, vem se constituindo como espaço real e efetivo da transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos abrangentes a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

A conquista do direito à comunicação em línguas de sinais possibilita aos Surdos e aos seus familiares (se ainda crianças) a opção de escolha de uma modalidade escolar, na qual se sintam mais confortáveis para interagirem e se comunicarem, além da garantia de professores bilíngues qualificados, na escola, desde a Educação Infantil até à Educação Superior. Esse direito se vincula ao dever das universidades de introduzir a disciplina Libras em todas as licenciaturas, bem como apoiar ações de formação de educadores bilíngues Libras-Português, para a Educação Básica, e ainda programarem ações que garantam o exercício do direito assegurado aos estudantes Surdos, de terem intérpretes e tradutores graduados, como preconizado na legislação específica.

O reconhecimento das diferenças linguísticas inerentes a esse grupo resultou em normativos e políticas públicas visando às garantias de direito ao acesso, e à permanência, na perspectiva do sucesso educacional, sendo a Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, marco mais expressivo dos avanços e conquistas nessa perspectiva, ao dispor sobre a Libras, como meio legal de comunicação e de expressão.

É necessário que as políticas educacionais reflitam sobre a reorganização da escola e apontem providências que devem ser assumidas, visando garantir o direito do Surdo a uma educação de qualidade, dando ênfase a aulas ministradas em Libras, pois essa é de fato sua língua materna, como está previsto no Decreto nº 5.626/2005, para posteriormente adquirir a Língua Portuguesa escrita.

A universidade, exercendo a sua missão e o seu papel social, acolhe e forma esses profissionais e estudantes Surdos e, de forma indireta com a disciplina de Libras, os cursos, as oficinas e os grupos de pesquisa disseminam a língua de sinais, para que, sensibilizados e conscientes da importância do direito da acessibilidade de comunicação dos Surdos em sua língua materna, possamos ser uma sociedade inclusiva.

Espera-se que a universidade e as instituições de educação básica e superior, assim como as demais mantidas, tomem por referência em seus modelos de ensino, a presença de professores Surdos e ouvintes, no modelo da bidocência, com a formação necessária e fluência na Libras, para assim continuarem garantindo a qualidade do ensino da Libras, como nesse modelo de inclusão de professores Surdos fluentes, que deu certo nessa universidade e continua sendo referência há mais de uma década ao Brasil e ao Mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Almeida L da R (2015). Docência compartilhada: do solitário ao solidário. Brasília: UNB. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. 63p.
- American Psychiatry Association (2014). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association.
- BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial.
- BRASIL (1996). Congresso Nacional do. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional.
- BRASIL (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP.
- BRASIL (2003). Ministério da Educação. Portaria nº 3.284/2003: Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> . Acesso em 15 março de 2020.
- BRASIL (2004). Ministério da Educação. O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC/SEESP.
- BRASIL (2005). Ministério da Educação. A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil. Brasília. Secretaria de Educação Superior. SECADI/SESu.
- BRASIL (2005). Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o Artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 22 de dezembro de 2005.

- BRASIL (2006). Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação Básica: Documento Final. Brasília. Organização das nações unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
- BRASIL (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. - 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- BRASIL (2008a). Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP. Brasília.
- BRASIL (2008b). Decreto Legislativo nº 186, 09 de julho de 2008. Diário Oficial da União, Brasília.
- BRASIL (2009). Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - *UNESCO*. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação/CNE. Resolução 4/2009.
- BRASIL (2010). Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso 15 jan. 2021.
- BRASIL (2013). Documento orientador: Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior. Secretaria de Educação Superior. SECADI/SESu. 2013.
- BRASIL (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. 2014.
- Mazzotta MJS (2005). Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. 5ª Ed., São Paulo, Cortez Editora.
- Quadros RM de (2004). Educação de Surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: Mendes EG et al. (Org.). Temas em Educação Especial IV. São Carlos: EdUFSCar.
- Tuxi P (2010). A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental. Brasília: UNB. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. 83p.

Ensino remoto e inclusão dos alunos no contexto online: práticas docentes e interação do aluno Surdo

Recebido em: 15/05/2021


Aceito em: 03/06/2021


 10.46420/9786588319789cap5

Flávio Penteadó de Souza^{1*} 

Alana Sara Zimmermann² 

Ana Paula de Souza Pereira³ 

Daniely Gimenes Volpini Rialto⁴ 

Altidas Luiza Guedes⁵ 

Luiz Soares⁶ 

Mariana Santos Oliveira Figueiredo⁷ 

Marta Dutra⁸ 

INTRODUÇÃO

A proposta de educação bilíngue tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento do educando Surdo, reconhecendo a Língua de Sinais como primeira língua e mediadora da segunda, a Língua Portuguesa. Fato que favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário do educando.

Além disso, permite ao aluno Surdo construir uma autoimagem positiva, pois além de utilizar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua natural, vai recorrer à Língua Portuguesa para integrar-se à cultura ouvinte (Quadros, 2003).

Assim sendo, alguns desafios se instalam frente às práticas pedagógicas dos docentes no que se relaciona a inclusão no processo de aprendizagem no período da pandemia.

Em 2020, surgiu a necessidade de isolamento social, o que afetou significativamente a prática escolar. Toda comunidade escolar teve que ficar em suas casas e acompanhar as aulas por meio do ensino remoto. Consequentemente, para desenvolver essas aulas o auxílio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TICs) se tornou indispensável.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivos: identificar se os docentes atuam dentro de uma proposta pedagógica inclusiva no atendimento ao Surdo; elencar as práticas pedagógicas no período de

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

² Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

³ Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

⁴ Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

⁵ Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

⁶ Universidade Estadual do Piauí (UESP).

⁷ Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

⁸ Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura (AVEC).

* Autor correspondente: flavio2020penteadó@gmail.com

pandemia utilizadas pelos professores do ensino regular para atender os alunos sob a perspectiva da educação inclusiva e descrever como se deram as relações dos profissionais no atendimento ao Surdo durante o período de aula remota na cidade de Sinop-Mato Grosso.

Na busca pelo aprofundamento desses objetivos norteadores foi necessária a escuta atenta para a melhor compreensão da realidade vivenciada em duas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de uma metodologia qualitativa.

Para isso, direcionamos as seguintes perguntas de pesquisa: Qual é a melhor proposta pedagógica para trabalhar com o aluno Surdo no ensino regular? Quais profissionais que atuam no atendimento do aluno Surdo na sua escola? No período do isolamento social, houve um planejamento estruturado para atender as especificidades do aluno Surdo no ensino regular? Em relação às aulas remotas, enfrentou-se desafios no atendimento dos alunos Surdos? As ferramentas adotadas possibilitaram acessibilidade e autonomia? Como você descreve a participação e interação desses alunos? Houve elaboração de material adaptado para atender a proposta bilíngue de ensino? Como aconteceu a articulação e o planejamento entre os profissionais que trabalham diretamente com o aluno Surdo durante as aulas remotas?

Essa pesquisa teve como suporte e referencial teórico algumas legislações (Brasil, 2002, 2005, 2010) que enfatizam os direitos garantidos e conquistados do Surdo ao longo do tempo, principalmente após o reconhecimento da Libras no país. Bem como as reflexões de Filatro et al. (2018) e Vieira et al. (2020) que explanam a importância do uso de recursos como: imagens de desenhos, fotos e vídeos no processo da aprendizagem do educando. Trazemos também Sardagna et al. (2016) com análises das contribuições da Tecnologia em práticas inclusivas, que resultam na permanência do discente no ambiente educacional, assim como outros teóricos como Quadros (2003), Pereira et al. (2019) .

A priori, consolidamos uma discussão teórica com base na problemática a qual o estudo se ocupa. A seção seguinte refere-se à metodologia utilizada para a produção dos dados, os sujeitos participantes e o contexto da pesquisa. E por fim, na análise são discutidos os elementos presentes nas entrevistas para responder aos objetivos propostos.

PRÁTICAS DOCENTES E AS TICS: O ENSINO AO ALUNO SURDO DURANTE A PANDEMIA

Desde 2020 temos enfrentado a pandemia da Covid-19 (novo coronavírus) que afetou o mundo todo, que ocasionou um isolamento social. Com isso, a educação teve a difícil missão de se adaptar rapidamente e encontrar alternativas para continuar com o processo educativo de forma lúdica e interativa. A partir dessa realidade, pensando em garantir os direitos de todos à educação o ensino mediado por meio das tecnologias se transformou em uma opção.

A execução das aulas de forma remota gerou discussão e desafio entre os professores, principalmente quando o assunto é inclusão. Este se torna maior, ainda, quando envolve uma outra modalidade de comunicação, como é o caso das pessoas Surdas.

Para enfatizar a educação de Surdos no Brasil, ressaltamos que estes possuem direitos como qualquer outro cidadão. Quanto à legislação, podemos mencionar algumas leis e decreto principais, como:

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005: Regulamenta a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Libras e o Art. 18º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que determina formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, língua de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010: Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Libras.

A Lei nº 10.436 reconhece a Libras como meio legal de expressão e comunicação da Comunidade Surda, sendo assim, indispensável para a inclusão social dos Surdos (BRASIL, 2002). Diante desse contexto, são definidas as diferentes identidades deste sujeito e fica evidenciado que o Surdo é usuário de uma língua diferenciada que lhe propicia o acesso aos conhecimentos, como qualquer outra língua. Assim, trataremos de algumas reflexões e adaptações sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno Surdo diante do ensino remoto.

Na tentativa de se estabelecer um “novo normal” na educação, após o fechamento das escolas, os professores precisaram remodelar suas práticas de ensino. Nesse novo processo foi necessário o uso e conhecimento de diversas plataformas digitais, como, *Google Meet*, *Zoom*, *Classroom*, *Google Drive*, *Canva*, *Google Forms*, *Google Docs*, entre outras.

Levando em consideração as necessidades dos alunos Surdos, buscaram-se alternativas para o atendimento educacional deste público, visando possibilitar a manutenção e o acesso ao conhecimento escolar. Para isso, o professor deve procurar tecnologias e métodos com recursos visuais, além da adaptação em Libras. Vale lembrar que é de suma importância a contribuição do profissional tradutor e intérprete como mediador na comunicação, traduzindo e interpretando as aulas e auxiliando nas adaptações das atividades.

Para Filatro e Cavalcanti (2018, *apud* Vieira; Souza, 2020) “as imagens podem ser usadas com diferentes funções, dentre elas, para descrever objetos, cenários e personagens, para narrar uma ação ou história, ou ainda para dissertar sobre uma ideia”.

As autoras Filatro et al. (2018) destacam o uso das imagens como um recurso valioso para o professor. Pode-se citar como exemplos de linguagem visual: os desenhos, as fotos e os vídeos, os quais podem auxiliar na compreensão do conteúdo tanto nas aulas remotas como nas presenciais. Sendo a linguagem visual muito rica através das cores, linhas, volumes e formas que exercem uma função de atração imediata.

Este novo panorama proporcionou, além de reflexões sobre as práticas pedagógicas, a atenção acerca das condições de acesso às ferramentas tecnológicas utilizadas. Vale ressaltar que a maioria destas, precisam que o estudante esteja conectado à internet, como os aplicativos que usam chamadas de vídeo

e mensagens em grupo- *WhatsApp*. Enfatizamos que essas novas e adaptadas formas de ensino aumentam, ainda mais, a responsabilidade em garantir um ensino de qualidade para todos na perspectiva inclusiva.

Levando em consideração o estudante com surdez, o método utilizado, enunciados sinalizados em Libras ou escritos em Língua Portuguesa pode influenciar no processo do entendimento. Também, a falta de fluência da Língua de Sinais pelo educador ou pelo estudante prejudica o processo.

A tecnologia assistiva pode ser considerada uma ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem para promover a interação e inclusão dos estudantes. Mas, infelizmente, diversas vezes, o que ocorre é que essa ferramenta não é utilizada de forma adequada.

Em algumas situações, o educador apenas explica o conteúdo e o estudante sozinho desenvolve as atividades sem ter assimilado por completo. É importante frisar que tanto no ensino de uma língua, quanto na própria interação entre professor-aluno e aluno-professor, sempre há o locutor e o interlocutor. Esse locutor precisa ter a ciência do objetivo a ser alcançado naquele momento com o interlocutor, necessitando gerar inúmeras interações de acordo com as competências e habilidades de cada um.

O ensino remoto para Surdos não é fácil, já que estes educandos aprendem pela forma sinestésica, por repetição, interação, escrita e reescrita. Se na modalidade presencial já era uma tarefa desafiadora, à distância as barreiras são maiores. Sabe-se que as tecnologias oferecem variados benefícios que ampliam as possibilidades e proporcionam um melhor desempenho ao aluno, bem como contribuem com sua permanência no ambiente educacional. (Sardagna et al., 2016).

Em decorrência do período pandêmico os professores se depararam com tecnologias que, apesar de já existirem, não faziam parte da sua prática pedagógica. A utilização de tais recursos podem minimizar barreiras e promover a inclusão escolar e digital de pessoas com necessidades educacionais específicas, além de estimular a divulgação da Libras.

É importante destacar que para ocorrerem práticas satisfatórias de ensino e aprendizagem é fundamental o envolvimento de todos partícipes da comunidade escolar, sobretudo, na execução de ações para diminuir as barreiras na comunicação, principalmente no ambiente familiar. O planejamento de atividades voltadas para os Surdos requer estratégias diferenciadas que considerem todos os recursos para oportunizar sua compreensão, como a dramatização e os materiais visuais (imagens e vídeos).

Sendo assim, para contribuir com a elaboração de um planejamento satisfatório, garantindo a inclusão e proporcionando a interação *online* ou presencial dos estudantes Surdos, a figura do tradutor e intérprete é indispensável. Por isso, cabe aos professores envolvê-lo, antecipadamente, com os conteúdos de suas aulas, para juntos buscarem as melhores estratégias possíveis para a execução do planejamento.

Vale salientar que, antes de qualquer prática, deve-se observar a realidade que o estudante está inserido para elaborar estratégias que melhor se adaptam às condições destes.

A IMPORTÂNCIA DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS (TILS)

A escola se caracteriza como um espaço educacional formativo e este deve ser acessível a todos os estudantes, sendo eles com deficiência ou não, assim como deve-se respeitar a cultura, a identidade e os costumes sociais de cada estudante.

Quando tratamos a respeito da presença da criança surda no ambiente escolar se faz primordial conhecermos de fato os processos que constituem a inclusão, assim como o acesso e permanência destas crianças nas instituições de ensino.

Um dos principais agentes que constitui esse ambiente formativo e que favorece a aprendizagem da criança surda é o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (doravante TILS). Todavia, precisamos ter em mente qual a função desse profissional que atua no atendimento dos sujeitos Surdos (Lacerda, 2017). Dessa maneira, trazemos Sousa (2015) que discorre:

Assim, torna-se cada vez mais importante compreender o papel do intérprete de LIBRAS, pois seu trabalho está relacionado com a interação comunicativa social e cultural para a inserção das pessoas com surdez na sociedade. Sabe-se que o reconhecimento da Libras como sistema linguístico é muito recente e o papel do intérprete ainda precisa ser compreendido nesse contexto.

Em sala, a criança surda é acompanhada por um TILS, profissional que teve toda uma formação técnica voltada para promover a comunicação entre os Surdos e ouvintes: traduzindo e interpretando. O auxílio do intérprete é assegurado pela Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2010).

Art. 4o A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - Cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - Cursos de extensão universitária;

III - Cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação (BRASIL, 2010).

A aprendizagem da criança surda deve ser desenvolvida em colaboração entre os principais agentes envolvidos nesse processo (professor, intérprete, família, a instituição de ensino) sendo estes pilares fundamentais para seu desenvolvimento. “A escola deve ser responsável, juntamente com a família, pela preparação da criança surda para a vida em sociedade, oferecendo-lhe condições um código de comunicação”, que permita seu ingresso na realidade sociocultural, com efetiva participação na sociedade.

A importância do papel do tradutor e intérprete de Libras, não partindo da ideia de que o TILS é o único fator necessário para a aprendizagem da criança no contexto bilíngue (Sousa, 2015).

A postura do intérprete de libras precisa ser diferenciada para atender às necessidades do aluno Surdo. O intérprete de libras deve atuar em sala de aula com o intuito de contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça da maneira mais efetiva possível. Ainda que seja exaustivo, deve respeitar o ritmo do aluno e auxiliar o professor regente com informações e direcionamentos de como poderá realizar adaptações metodológicas (Lacerda, 2017).

O trabalho do TILS exige muitos esforços, caracterizando-se com uma atividade que precisa de muita concentração, empenho e dedicação. O TILS precisa estar atento aos conteúdos das aulas e acompanhar as atividades desenvolvidas pelos docentes.

Nessa situação, exige-se do profissional horas de estudo diário e, em outros momentos, uma formação continuada voltada a fins específicos educacionais que vão desde a forma de como se portar em sala de aula e estabelecer a comunicação com a criança surda até a aquisição de novos sinais e estudo de sinalários específicos para as disciplinas. Em relação ao desenvolvimento profissional do TILS, Silva (2016) afirma que:

[...] depende da atuação positiva dos governos, autoridades, no que concerne não apenas em estabelecer serviços de interpretação suficientes para atender à demanda, como também devem ainda regular a profissão e proporcionar oferta de formação de qualidade para os TILS.

A função do TILS vai além de estabelecer a comunicação entre os docentes ouvintes com as crianças Surdas, ele atua como mediador em todos os processos educacionais da criança e dá significado às suas vivências e ajuda-os a se inserir no meio social.

PERCURSO METODOLÓGICO

Uma investigação qualitativa norteou a presente pesquisa, já que focamos em compreender a totalidade do objeto de estudo, mais do que conceitos específicos, capturando a perspectiva do profissional em suas próprias palavras. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas preservando o sigilo e anonimato dos participantes.

Dada a problemática da pesquisa e seus objetivos, a abordagem qualitativa nos permitiu organizar os dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado, na qual o pesquisador descreve, com precisão, os fatos e fenômenos de uma determinada realidade (Bogdan et al., 2006).

Participaram da pesquisa três professores pedagogos, um professor de Língua Portuguesa e dois intérpretes de Libras que atuam em turmas regulares durante o período de aulas não presenciais. Desses, as quatro professoras são do sexo feminino e os dois intérpretes são do sexo masculino.

Os profissionais entrevistados têm experiência de trabalho com alunos Surdos em salas regulares em torno de 1 a 5 anos de atuação e todas as professoras são efetivas, duas da rede municipal e duas da rede estadual de ensino de Sinop.

Quanto aos intérpretes de Libras, estes são contratados por intermédio de uma empresa terceirizada para atuarem na rede municipal, faz-se necessário destacar que nesse período não houve designação do profissional tradutor intérprete nas escolas da rede estadual.

Para a realização da pesquisa, optou-se por investigar duas escolas, uma da rede municipal que atende três alunos Surdos, dois no 2º ano e uma no 3º ano do Ensino Fundamental, e uma escola da rede estadual que atende dois alunos Surdos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Em atenção aos preceitos de ética na pesquisa, os participantes serão designados por nomes fictícios de Rafael, João, Larissa, Débora, Carla e Aline, escolhidos para preservar a identidade dos profissionais.

Quadro 1. Perfil dos participantes. Fonte: os autores (2021).

| PERFIL DOS PARTICIPANTES | | | |
|---------------------------------|--|-------------------------|-------------------------|
| Identificação | Formação | Tempo de Atuação | Área de atuação |
| Aline | Pedagogia, especialização em Educação Inclusiva | 4 anos | Atende alunos do 2º ano |
| Carla | Pedagogia, Psicopedagogia Clínica e Educação Inclusiva / Curso Básico em Libras | 3 anos | Atende alunos do 3º ano |
| Débora | Pedagogia, Licenciatura em Educação Especial e Especialização em Psicopedagogia / Curso Básico de Libras | 3 anos | Atende alunos do 9º ano |
| João | Pedagogia, Especialização em Educação Inclusiva / Cursos de formação continuada na área de Atendimento Educacional Especializado | 5 anos | Atende alunos do 9º ano |
| Larissa | Letras, Mestre em Letras / Curso Básico de Libras | 1 ano | Atende alunos do 9º ano |
| Rafael | Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar | 3 anos | Atende alunos do 2º ano |

Na sequência, para construção da pesquisa, os materiais utilizados para a coleta de dados foram as entrevistas com os professores e tradutores e intérpretes de Libras de forma *online* via plataforma *Google Meet* para caracterização da realidade durante o período de atendimento remoto. Também foram feitas pesquisas bibliográficas e consulta a documentos oficiais que instituíram as normativas para o atendimento no período de isolamento social.

Para a sistematização do conteúdo das entrevistas, houve a transcrição desse material, a leitura e a releitura, para assim elencar as consonâncias com o objeto do estudo por meio da reflexão. Para Bauer et al. (2003), é preciso encontrar padrões e conexões para elaborar um referencial mais amplo, que não se baseie apenas no simples detalhamento de dados.

Com o objetivo de compreender os sentidos e reflexões, em seguida, foi realizada a escrita das análises, “o que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente” (Bauer et al., 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste momento, apresentam-se as análises desenvolvidas a partir da coleta de dados. Em consonância com o referencial teórico discutido no texto, foram organizadas as categorias de análises em dois momentos. Primeiramente, “As práticas pedagógicas nas aulas remotas utilizadas no atendimento do aluno Surdo” e, em seguida, a discussão se encerra com o tópico denominado: “As implicações do uso das tecnologias na perspectiva do Ensino Bilíngue no período de aulas remotas”.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS REMOTAS UTILIZADAS NO ATENDIMENTO DO ALUNO SURDO

Iniciamos as análises objetivando responder como aconteceram as práticas pedagógicas envolvendo os professores e os intérpretes no período da pandemia, em que o atendimento foi viabilizado de forma remota. Sob essa perspectiva, as respostas dos participantes abordaram as situações de suas realidades presentes nesse novo contexto de ensino.

Em relação aos profissionais que atuaram com os alunos Surdos, encontramos diferentes realidades quando comparamos a rede municipal e a rede estadual. Foi constatado que durante o período de aulas remotas, nas escolas municipais, o profissional intérprete continuou atuando junto ao professor pedagogo no ensino regular. No entanto, nas escolas da rede estadual não houve uma política de disponibilização do tradutor intérprete para esse atendimento remoto para o aluno Surdo.

Sobre essa situação, em uma pesquisa desenvolvida por Pereira et al. (2019), notou-se que a contratação dos intérpretes sempre enfrenta muitas barreiras para ser efetivada. Nessa via, elencamos a questão burocrática que perpassa, nos dias atuais, pelo contexto caótico da pandemia. Soma-se a isso, a falta de profissionais na área com atesto/ Certificação de proficiência na região. Nesses entraves, os alunos Surdos e os professores ficam desassistidos, o que leva a uma in/exclusão escolar. Nessa via, Veiga-Neto et al. (2011) afirmam que:

Grafar in/exclusão aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade.

Em vista dessa lacuna, para evidenciar o conhecimento dos profissionais acerca da proposta inclusiva de ensino para os alunos Surdos, foi investigada a compreensão que esses professores têm a respeito da metodologia que atende às especificidades dos alunos de forma adequada.

Nesse viés, na rede municipal, percebemos que há uma relevante organização do planejamento, no qual professor e o tradutor e intérprete discutem e colaboram na construção da proposta na perspectiva inclusiva. Enquanto na rede estadual, constatamos que, além de não ter o profissional, os professores não tinham estratégias que contemplassem a metodologia inclusiva de ensino, como também relataram não ter conhecimento específico na área.

Nessa perspectiva, cabe a seguinte pergunta: Como esse professor tem sido formado para atender esses alunos? Como pesquisadores da área, notamos que apesar da proposta bilíngue ser discutida nos

documentos oficiais como premissa para uma inclusão, visualizamos que há inúmeras lacunas a serem refletidas na escola regular.

Se analisarmos o contexto formativo do professor de escola regular, veremos que, na maioria das vezes, o único contato que tiveram com a Libras foi durante a universidade em disciplinas de 40 a 60 horas, que apesar de serem fundamentais para o pontapé inicial, não os preparam para a multiplicidade cultural da Comunidade Surda.

Pensando nessas dificuldades, “[...] outro desafio para o educador é o conteúdo a ser ministrado. Deste modo, a programação curricular necessita ser adaptada para as particularidades do discente Surdo - que sempre são atreladas ao acesso da língua” (Pereira et al., 2019).

Trilhando esse caminho para compreendermos as práticas pedagógicas, voltamos nosso olhar para a rotina das aulas que aconteceu de forma assíncrona nas duas redes. Como na rede estadual não houve a presença do tradutor e intérprete de Língua de Sinais, as professoras relataram as suas dificuldades e angústias durante as aulas remotas.

Tive dificuldades quanto à realização das aulas remotas. Acho que precisaríamos de uma formação que contemplasse as estratégias de ensino para alunos Surdos. E nessas aulas remotas, a dificuldade aumentou, pois não tive o apoio do intérprete de Libras. Desta forma, o aluno saiu prejudicado e por muitas vezes impossibilitado de acompanhar as aulas e a realização das atividades que eram enviadas semanalmente. (João, professor da rede estadual de ensino).

Já a realidade da escola municipal mostrou um cenário diferente, evidenciando uma nova organização de trabalho que demandou o planejamento e a articulação entre os profissionais docentes e intérpretes. Pois, os professores faziam as gravações das aulas em Língua Portuguesa e encaminhavam para os intérpretes fazerem a tradução e complementação de alguns recursos de imagem, o que na fala deles, era essencial para a melhor compreensão dos alunos. Visualizamos essa situação a seguir:

No município tive o apoio dos profissionais que participam do processo de ensino-aprendizagem dos alunos Surdos. As aulas eram traduzidas para a língua de sinais, os materiais eram adaptados, conforme as especificidades do aluno. Isso garantia o bom aproveitamento do aluno Surdo e, conseqüentemente, contribuía para a continuidade do trabalho desenvolvido pelo professor da sala regular. (Carla, professora da rede municipal).

Os profissionais relataram que o planejamento teve que ser absolutamente readaptado para a nova realidade com o ensino remoto na perspectiva inclusiva, já que eles no ensino presencial entendem, conforme relato da professora Aline, que “as práticas devem utilizar o material concreto como um facilitador da aprendizagem dos alunos Surdos, funcionando como ferramentas na solução as dificuldades”.

Nesse sentido, o currículo deveria estar organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, pois a língua oficial da escola precisaria ser, desde o princípio, a língua de sinais brasileira (Quadros, 2003).

No entanto, no âmbito das realidades pesquisadas, com o distanciamento social e levando em consideração a idade dos alunos, as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, foram caracterizadas pelos professores como consideravelmente prejudicada, conforme destaca a professora Carla.

No ensino dos alunos Surdos fazia parte da minha rotina a adaptação dos materiais impressos e utilização de objetos concretos, mas com o ensino remoto, não consigo realizar de forma eficiente a exploração dos conteúdos, pois não tenho interação direta com os alunos, visto que as aulas são gravadas e o intérprete que faz a tradução do material, e eu não tenho fluência em Libras para conversar diretamente com o aluno.

Quando abordamos a questão da interação e participação dos alunos Surdos nas aulas remotas, percebemos nas falas dos profissionais que não houve essa interação. Destacamos que na rede municipal, devido ter a presença do intérprete, os conteúdos foram disponibilizados com acessibilidade para os alunos. No entanto, não existiram momentos síncronos para a troca de conhecimento e socialização, aspecto que, na fala das professoras, atrapalhou suas práticas pedagógicas.

Já na rede estadual, a situação se mostrou mais complexa, conforme relato da professora Larissa:

Muito difícil, em sala, não há uma interação... online fica distante, no meu caso, a participação foi quase nula. Uma vez que meu aluno não conhece muito a Língua Portuguesa em seus aspectos estruturais. Então, como ensinar sem o auxílio de um intérprete?"

Dentre as narrativas percebe-se as dificuldades vivenciadas pelos profissionais que atuam na sala regular diretamente com alunos Surdos, em meio a todas as instabilidades geradas pelas aulas remotas, ainda precisamos levar em consideração as carências de direcionamentos voltados ao atendimento não presencial aos alunos Surdos.

A fala da professora Larissa nos aponta para um caminho, além do já evidenciado no parágrafo anterior, que é o ensino de outra língua para o Surdo. Lembrando que o aluno Surdo tem como primeira língua a Libras e como segunda, a Língua Portuguesa (Skliar, 1999)

Mas, quando vamos para um contexto de ensino de regras formais da segunda língua devemos nos atentar para a importância de ensinar a partir da língua materna do Surdo. Porém, como não há tradutor e intérprete e nem a professora sabe a Libras, esse caminho se torna muito difícil, além de ser ampliado pela falta de interação ocasionada pela situação pandêmica e o isolamento social. “Ao se falar de implicações linguísticas para os Surdos, está-se voltando para a questão das línguas, uma vez que a educação de Surdos sempre envolveu o reconhecimento ou não da língua de sinais, a língua das pessoas Surdas.” (Quadros, 2003)

Diante do explanado, atribui-se a esse professor, a difícil organização de estratégias pedagógicas com o objetivo de “oferecer aos alunos acompanhados neste serviço aquilo que é específico às suas necessidades educacionais, auxiliando-os na superação das limitações” (Giroto et al., 2012).

AS IMPLICÂNCIAS DO USO DAS TECNOLOGIAS NA PERSPECTIVA DO ENSINO BILÍNGUE NO PERÍODO DE AULAS REMOTAS

Em relação aos recursos tecnológicos utilizados no período de ensino remoto, os seis profissionais relataram usar o aparelho celular para a comunicação e elaboração das aulas, e três relataram utilizar o notebook para formatar os vídeos, como podemos ilustrar abaixo:

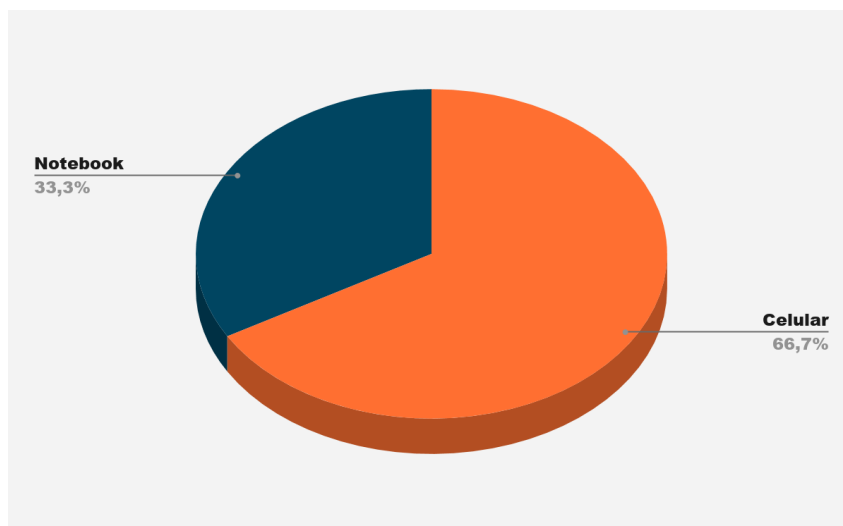


Gráfico 1. Ilustração sobre o uso do recurso tecnológico mais utilizado pelos entrevistados. Fonte: os autores (2021).

Averiguamos que, durante a pandemia, o professor se reinventou. A tecnologia, apesar de ativa em nossa vida, era utilizada mais como meio de pesquisa e apoio para os trabalhos burocráticos. No entanto, no atual momento, essas ferramentas se tornaram indispensáveis para a continuação das aulas para os discentes.

No caso dos alunos Surdos, o uso da tecnologia permite ampliar o entendimento a partir dos meios multissemióticos das interfaces digitais. Soma-se a isso a proposta da tecnologia como facilitadora da autonomia. “Fica evidente a necessidade de produzir Tecnologia Assistiva para apoio à inclusão escolar e social com foco na autonomia e independência, visando à qualidade de vida das pessoas com deficiência” (Sardagna et al., 2016).

A necessidade de aprender a explorar a potencialidade do uso das tecnologias ficou clara nos relatos e os profissionais ressaltaram que foi necessário buscar vídeos no *Youtube* para fazer edição nos vídeos. Além do *Youtube*, os professores mencionaram o uso do aplicativo de *WhatsApp* para a comunicação com os discentes, envio de vídeos e afins.

Sobre esse prisma, temos o reconhecimento das tecnologias para propiciar a inclusão do aluno Surdo, que se efetiva por meio da língua significativa e pelo uso das imagens. “Essa maneira, é imprescindível, uma vez que o Surdo tem o módulo interacional visual-espacial, sob esse aspecto, tudo que for visual será melhor apreendido.” (Pereira et al., 2019).

Nos relatos das entrevistas, os profissionais mencionaram que não foi viabilizado nenhum tipo de suporte tecnológico ou de acesso à internet, e que para realizar a gravação, edição e postagem das aulas, cada um utilizou de recursos próprios.

Ficou evidente nas falas que os profissionais tiveram que investir com a compra de equipamentos e pacote de dados de internet, como compreendido na fala da professora Aline: “tive que comprar um celular com câmera de boa resolução e cartão de memória para armazenar os vídeos”.

Essa realidade apresentada nos remete à reflexão trazida por Bittecourt e Albino (2017), quando se referem aos desafios que as instituições de ensino enfrentam atualmente é a ausência de conhecimento e habilidade no uso das tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em inclusão e em práticas bilíngues em contexto de pandemia se mostrou bem desafiador para os professores da rede regular de ensino. Essas dificuldades se intensificam quando falamos dos alunos Surdos, visto que no processo inclusivo presencial já enfrentam barreiras quanto a falta de conteúdo adaptado e a contratação imediata do intérprete.

O percurso dessa pesquisa nos possibilitou, enquanto professores pesquisadores e intérpretes, repensar sobre as nossas práticas mediadoras com os alunos. Pois, a in/exclusão destes se sobressaiu em muitas falas.

Convém compreender que ninguém estava preparado para o panorama atual, no entanto, visualizamos o quanto precisamos, enquanto escola e sociedade, refletir que a formação do professor para trabalhar com os alunos Surdos é fundamental. Nisso, devemos colocar à frente que professor e o tradutor intérprete não possibilitam a inclusão sozinhos e que a esfera social necessita promover a inclusão não só na escola, mas em todos os setores.

Em suma, supomos, com base na pesquisa, que as práticas adotadas pelos professores e o uso da tecnologia estão possibilitando a interação do aluno Surdo na escola. Porém, tanto na perspectiva inclusiva como o todo o processo educacional durante a pandemia, há inúmeras lacunas que evidenciam a falta de aplicação das políticas públicas advindas de anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauer M et al. (2003). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes.
- Bittencourt PAS et al. (2017). O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 12(1): 205-214.
- Bogdan RC et al. (2006). Investigação Qualitativa em Educação. Porto, Portugal: Porto Editora.
- BRASIL (2002). Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.
- BRASIL (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.
- BRASIL (2010). Lei nº 12.319 de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Congresso Nacional.
- Brito LF (1993). Integração Social e educação de Surdos. Rio de Janeiro: Babel.
- Filatro A et al. (2018). Metodologias Inovativas na educação presencial, a distância e corporativa. 1 ed. São Paulo: Saraiva Educação.

- Giroto CRM et al. (2012). Educação especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusiva. In: Giroto CRM et al. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Lacerda CBF et al. (2017). Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação.
- Pereira APS et al. (2019). A inclusão e o ensino dos acadêmicos Surdos no curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso. Igarapé, 12(2): 29-51.
- Quadros R (1997). Muller de. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quadros R (2003). Situando as diferenças implicadas na educação de Surdos: inclusão/exclusão. Ponto de Vista, 5: 81-111.
- Sardagna HV et al. (2016). Atendimento educacional especializado e as demandas de tecnologia assistiva nas práticas inclusivas brasileiras. eknos Revista Científica, 16(2): 95-101.
- Silva VS (2016). A Legislação E A Formação Do Tradutor Intérprete De Língua Brasileira De Sinais/Língua Portuguesa Para Atuação No Ensino Superior: Avanços Ou Retrocessos? 9º fórum permanente de inovação educacional - Educação da Universidade Tiradentes, Aracajú.
- Sousa V (2015). A Importância Do Papel Do Intérprete De Libras No Processo De Aprendizagem Do Aluno Surdo Em Sala De Aula Nas Escolas De Ensino Comuns. Cadernos da Fucamp, 14(20).
- Veiga-Neto A et al. (2011). Inclusão, exclusão, in/exclusão. Revista Verve, 20: 121-135.
- Vieira AA et al. (2020). A utilização das tecnologias assistivas para alunos Surdos em tempos de pandemia: um estudo introdutório. Dossiê – Educação Brasileira E A Ead No Contexto Da Pandemia De Covid-19: Perspectivas e Desafios. 16(1).

ÍNDICE REMISSIVO

B

bibliometria, 40, 41
 bilinguismo, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 40
 bilinguismo de Surdos, 7, 13

C

coativação linguística, 18, 19, 20
code-blending, 13, 18, 19
code-switching, 13, 18

E

educação de Surdos, 7, 8, 9, 10, 16, 27, 34, 38, 44
 Educação Superior, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 56
 ensino, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69
 ensino híbrido, 34

I

inclusão, 16, 27, 30, 31, 35, 36, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 68, 69
 influência translinguística, 10, 11, 20, 22
 isolamento social, 31, 57, 58, 63, 66

L

letramento digital, 31, 34, 35
 Libras, 7, 8, 9, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69

M

multiletramentos, 27, 29, 34, 35

P

pandemia utilizadas pelos professores do ensino regular para atender os alunos sob a perspectiva da, 58
 pedagogia visual, 28, 34
 professores Surdos, 8, 16

R

remoto, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 66

S

Scopus, 39, 40, 41, 42, 44
 Surdo, 8, 13, 15, 17, 26, 27, 31, 38, 39, 44, 45, 46, 57, 58, 59, 65, 66, 67, 68, 69



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)

<https://www.editorapantanal.com.br>

contato@editorapantanal.com.br

