

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE LÍNGUA
PORTUGUESA/LIBRAS**

**LETRAMENTO, IDENTIDADE E
REDES SOCIAIS**

Grau Zero

Revista de Crítica Cultural

Volume 9, número 1 jan./jun. 2021 ISSN 2318-7085

ISSN 2318-7085

GrauZero

■■■ Revista de Crítica Cultural

Dossiê:

**Educação bilíngue língua portuguesa/Libras: letramento,
identidade e redes sociais**

Organização:

Gabriel Vidinha Corrêa
Crizeide Miranda Freire
Dilcinéa dos Santos Reis

ISSN 2318-7085

GrauZero

■■■ Revista de Crítica Cultural

Dossiê:

**Educação bilíngue língua portuguesa/Libras: letramento,
identidade e redes sociais**

Organização:

Gabriel Vidinha Corrêa
Crizeide Miranda Freire
Dilcinéa dos Santos Reis

Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Departamento de Literatura, Letras e Artes do Campus II da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Grau Zero	Alagoinhas	v. 9	n. 1	p. 1-350	jan./jun. 2021
-----------	------------	------	------	----------	----------------

© 2021 by Editora Fábrika de Letras
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II
Departamento de Literatura, Letras e Artes — Dllartes
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Rodovia Alagoinhas/Salvador BR 110, Km 3 — CEP: 48.040-210 Alagoinhas — BA
Telefone: (75) 3422-1139

Editor: Prof. Dr. José Carlos
Felix

Organização deste número:
Gabriel Vidinha Corrêa
Crizeide Miranda Freire
Dilcinéa dos Santos Reis

Equipe editorial:
Prof. Dr. José Carlos Felix
Antonio Cláudio da Silva Neto
Edivonha Leite dos Santos
Marcelise Lima de Assis

Preparação de texto:
Antonio Cláudio da Silva
Neto
Edivonha Leite dos Santos
Marcelise Lima de Assis

Editora Fábrika de Letras
Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa
Editor-Chefe: Roberto Henrique Seidel
Editora assistente: Profa. Doutoranda Gislene
Alves da Silva

Revisão linguística:
Ana Fátima Cruz dos Santos
Antonio Cláudio da Silva Neto
Crizeide Miranda Freire
Elaine de Araújo Carneiro
Elisângela Soares Pereira
Edivonha Leite dos Santos
Gabriel Vidinha Corrêa

Revisão de inglês:
José Carlos Felix

Revista Grau Zero – E-mail: grauze-
ro.uneb@gmail.com

Sítio de internet:
<http://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero>

Capa: Marcelise Lima de Assis

Concepção da capa: Calila das Mercês Oliveira

Ficha Catalográfica

Grau Zero — Revista de Crítica Cultural, do Programa de
Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade
do Estado da Bahia, Alagoinhas: Fábrika de Letras, v. 9, n. 1, jan./jun.
2021.

Semestral
ISSN 2318-7085 online

1. Crítica cultural. 2. Cultura. 3. Literatura. 4. Modos de produção.

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos auto-
res. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da
Editora. Todos os direitos reservados à Fábrika de Letras.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

Reitor: José Bites de Carvalho

Vice-Reitor: Marcelo Duarte Dantas de Avila

Dep. de Literatura, Letras e Artes — DIIartes

Diretora: Profa. Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural — Pós-Crítica

Coordenação pro tempore: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos

Vice-Coord. pro tempore: Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira Santos

Laboratório de Edição Fábrica de Letras

Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa

Editor: Prof. Dr. Roberto H. Seidel

Editora assistente: Profa. Doutoranda Gislene Alves da Silva

Dossiê: Educação bilíngue língua portuguesa/Libras: letramento, identidade e redes sociais. *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Alagoinhas, v. 9, n. 1, 2021. Issn 2318-7085 Online.

Conselho Editorial:

Anna Paula Vencato (UNESP),

Arlete Assumpção Monteiro (PUC-SP)

Carla Moreira Barbosa (UFF)

Christina Bielinski Ramalho (UFS)

Dulciene Anjos de Andrade e Silva (UNEB)

Edil Silva Costa (UNEB)

Frank Nilton Marcon (UFS)

Juciele Pereira Dias (UFF)

Juliana Cristina Salvadori (UNEB)

Lauro José Siqueira Baldini (UNICAMP)

Lucília Maria Sousa Romão (USP)

Marcelo Alario Ennes (UFS)

Marilda Rosa Galvão Checucci Gonçalves da Silva (UFMA)

Marildo Nercolini (UFF)

Maurício Beck (UFF)

Patrícia Kátia da Costa Pina (UNEB)

Paulo César Souza Garcia (UNEB)

Sônia Maria dos Santos Marques (UNIOESTE)

SUMÁRIO

Apresentação <i>Gabriel Vidinha Corrêa, Crizeide Miranda Freire, Dilcinéa dos Santos Reis</i>	11
Educação bilíngue para surdos: tudo certo como dois e dois são cinco <i>Nanci Araújo Bento, Kleber Martiniano Costa, Luciane Ferreira Bomfim, Talita Nabas Tavares, Alisson Cabé de Andrade</i>	21
Ampliação lexical da língua portuguesa para usuários surdos bilíngues por meio das mídias digitais <i>Tatiane Folchini dos Reis, Ygor Corrêa</i>	45
Acessibilidade para surdos na televisão aberta e mídias sociais <i>Damara Oliveira de Jesus Ferreira, Midian Jesus de Souza Marins</i>	75
A criação de um ebook bilíngue (Libras-português): uma proposta de inclusão no ensino de química <i>Lidiane Sacramento Soares, André Luiz Andrade Rezende</i>	99
O meme ensina? Representações com o sujeito surdo em memes da internet <i>Elaine Reis Laureano, Bruna Kedman Nascimento de Souza Leão, Walquiria Nascimento da Silva</i>	123
Ensino de Libras como L2 para ouvintes no formato remoto: um relato de experiência durante a pandemia <i>Matheus da Silva Lopes, João Emanuel Moreno Bezerra</i>	153
Ensino remoto e letramento digital: as novas práticas sociais de comunicação na pandemia Covid-19 <i>Danielle Gomes Mendes, Débora Suzane Gomes Mendes</i>	183
O uso das tecnologias assistivas como suporte para o ensino de língua portuguesa como L2 na sala do AEE <i>Raimunda Nonata Alves Cidreira, Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira</i>	213
Letramento do surdo na abordagem bilíngue <i>Silvanicleide Costa de Almeida</i>	235

A imprescindível relação pedagógica entre tradutores/intérpretes de Libras e docentes com vistas na inclusão da pessoa surda <i>Luciana Pereira Cardial Teixeira, Raylane Rafaelle Castro Rodrigues</i>	259
O trabalho do intérprete de Libras no ambiente escolar <i>Michelle Santos Silva, Iris Maria Ribeiro Porto</i>	273
A literatura surda como experiência formativa <i>Maynara Costa de Campos, Crizeide Miranda Freire</i>	303
RESENHA As imagens do outro sobre a cultura surda <i>Dilcinéa dos Santos Reis</i>	321
ENTREVISTA Educação bilíngue, identidades e literaturas em línguas de sinais: múltiplos olhares — Entrevista com o Prof. Dr. Cláudio Mourão <i>Gabriel Vidinha Corrêa, Crizeide Miranda Freire, Dilcinéa dos Santos Reis</i>	325
Sobre as autoras e os autores	335
Política de publicação	347

APRESENTAÇÃO

Esta edição da Revista Grau Zero, organizada pelos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, traz um dossiê temático voltado para a questão da *Educação Bilíngue Língua Portuguesa/Libras: letramento, identidade e redes sociais*. Nossa proposta foi trazer um debate plural a partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelo Brasil, através da Lei 10.436/02, em que múltiplas ações no âmbito do ensino, da pesquisa e de políticas linguísticas adentram o universo da Educação de Surdos, principalmente, pela reivindicação de uma Educação Bilíngue Língua Portuguesa/Libras. Nesse sentido, o objetivo da chamada para publicação dos artigos que compõem esse dossiê pautou-se em uma concepção de língua entendida como um fenômeno que coloca em evidência uma comunidade minoritária frente aos desafios do mundo contemporâneo, cuja configuração está em constante processo de negociação quanto às articulações de hibridismos culturais que emergem dessas comunidades (BHABHA, 2013). Essa articulação envolve os vários aspectos que atravessam o universo da linguagem, seja pelo uso, seja pelo ensino. Por ser uma língua de modalidade espaço-visual, o mundo para os falantes da Libras é percebido por meio de experiências visuais, o que torna essa, uma das marcas identitárias da comunidade surda. Nessa perspectiva, os artigos, ensaios, resenha e entrevista coligidos nesse dossiê oferecem uma plethora de perspectivas no sentido de promover reflexões que ampliem o debate crítico no que tange questões referentes ao contexto bilíngue proposto, tais como: o ensino de Libras como primeira língua (L1) ou como segunda língua (L2), ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, o fenômeno da interlíngua no ensino da L1 e/ou L2, letramentos na educação de surdos, Letramento visual, tradução literária Língua Portuguesa/Libras, didática de línguas

e identidade, além dos mais variados diálogos com o mundo das redes sociais e das mídias digitais.

Assim, iniciamos esse dossiê com o artigo *Educação bilíngue para surdos: tudo certo como dois e dois são cinco*, que traz um recorte de uma pesquisa desenvolvida pelo projeto intitulado “Entre Vistas: a navegação híbrida/bilíngue/bicultural/bimodal nas múltiplas linguagens para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos”, vinculado ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia e com parceria do Grupo de Pesquisa Formação de Professores (de) Surdos (GPFPS-INES) e assinado por um conjunto de pesquisadores Nanci Araújo Bento, Kleber Martiniano Costa, Luciane Ferreira Bomfim, Talita Nabas Tavares, Alisson Cabé de Andrade. Partindo da máxima “tudo certo como dois e dois são cinco”, a pesquisa tenciona uma reflexão acerca das contradições do bilinguismo para surdos(a), ao mesmo tempo quem que fomenta a discussão sobre a necessidade de implantação/implementação de um currículo de português específico para estudantes surdos(as), (re)pensando assim o ensino a partir do bilinguismo (Libras/LP), levando em consideração as especificidades linguísticas de discentes não ouvintes, por meio de propostas de atividades com gênero textual videolibras, pelo viés decolonial/intercultural. A amplitude da pesquisa mobiliza um conjunto de referenciais teóricos a partir de uma abordagem transdisciplinar, perpassando pelos Estudos Surdos, letramento e alfabetização para surdos, pedagogia da transgressão, decolonialidade e interculturalidade no ensino de Línguas e gênero textual Videolibras. Os resultados apresentados, ao mesmo tempo que reconhecem o notório avanço dos estudos e pesquisas no campo do ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos brasileiros, assinalam lacunas epistêmicas de campo ainda em expansão, sobretudo no que diz respeito à produção de materiais bilíngues para o ensino da língua portuguesa para surdos na pers-

pectiva decolonial /intercultural com o gênero textual video-libras.

Seguindo as reflexões provocadas pelo texto de abertura deste dossiê temático, o artigo *Ampliação lexical da língua portuguesa para usuários surdos bilíngues por meio das mídias digitais*, de Tatiane Folchini dos Reis e Ygor Corrêa, parte de um estudo acerca de como um grupo de surdos bilíngues, ou seja, usuários de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, para pensar como esses sujeitos surdos estão encontrando nos aplicativos de mídias digitais uma ferramenta de comunicação e interação fora do espaço institucional da sala de aula. A investigação é um desdobramento de um estudo anterior que buscou examinar as estratégias linguísticas e ampliação do léxico da LP com vistas a lançar um olhar mais detido sobre o impacto das mídias digitais na constituição linguística e social dos surdos. Pautando-se em uma abordagem qualitativa, com base na técnica de Análise de Conteúdo, o estudo procura aferir de que maneira essa ferramenta tecnológica vem estimulando os surdos a interagirem por meio de troca de mensagens de maneira colaborativa, com impactos notáveis na ampliação do léxico, bem como na potencialização da condição bilíngue desses sujeitos.

Ainda no campo das investigações de como recursos tecnológicos têm provocado profundas alterações nas formas de comunicação entre pessoas surdas, o artigo *Acessibilidade para surdos na televisão aberta e mídias sociais*, das autoras Damares Oliveira de Jesus Ferreira e Midian Jesus de Souza Marins, discute como os adventos tecnológicos e a crescente acessibilidade aos meios às tecnologias de informação como a televisão aberta e as mídias sociais demandaram criação e implementação de leis, decretos e portarias que assegurem a acessibilidade universal desses recursos como um direito garantido por lei. As autoras assinalam uma série de canais pelos quais a acessibilidade tem se configura-

do na forma de mecanismos que permitam um acesso ao fluxo de informações e interações entre surdas, sejam elas oralizadas ou sinalizadoras. A pesquisa também chama atenção para o fato de que mesmo diante do aumento de políticas públicas de inclusão e da acessibilidade possibilitada pelas ferramentas midiáticas, há muito que se fazer tanto em relação ao aprimoramento destes recursos, bem como a continuidade de ampliação de canais de acesso à informação.

O artigo *A criação de um e-book bilíngue (Libras-português): uma proposta de inclusão no ensino de química*, de Lidiane Sacramento Soares e André Luiz Andrade Rezende, parte da premissa acerca da escassez de materiais didáticos cujo conteúdo contemple conceitos químicos apresentados em Língua Brasileira de Sinais para propor a criação e divulgação de um ebook bilíngue (Libras-Língua portuguesa). Projeto de indiscutível relevância social e pertinência pedagógica, o artigo relata o desenvolvimento da pesquisa em fase de desenvolvimento do material que, uma vez concluído, será distribuído gratuitamente pelas redes sociais.

Já o artigo *O meme ensina? representações com o sujeito surdo em memes na internet*, de Elaine Reis Laureano, Bruna Kedman Nascimento de Souza Leão e Walquiria Nascimento da Silva, as autoras fazem uma pesquisa exploratória na qual abordam como o sujeito surdo é representado nos memes que circulam na internet, isso sob o prisma dos Estudos Culturais da Educação. Com base nas produções “As aventuras de Gerso, O Surdo”, página essa do Facebook, a abordagem feita discorre, de modo qualitativo, acerca das imagens estereotipadas das pessoas surdas, mas não só, há também a produção de memes, através do app “Meme Generator” como modo de intervir na realidade e propor outras representações.

No artigo intitulado *Ensino de Libras como L2 para ouvinte no formato remoto: um relato de experiência durante a pandemia*, os autores Matheus da Silva Lopes e João Emanu-

el Moreno Bezerra tecem uma discussão acerca do ensino de Libras enquanto segunda língua para ouvintes considerando, principalmente, os contextos legais e interacionais que envolvem a didática e concepções de línguas, ao mesmo tempo em que problematizam essa repercussão no tocante ao ensino remoto e a educação à distância. Segundo os autores, o ensino de Libras deve considerar as especificidades dos alunos e suas relações com as tecnologias digitais, para assim atingir as práticas do uso por meio da experiência que, por sua vez, possibilita interação em múltiplos contextos no seio da língua.

Ao apresentarem o contexto de migração para os ambientes online no artigo *Ensino remoto e letramento digital: as novas práticas sociais de comunicação na pandemia Covid-19*, as autoras Danielle Gomes Mendes e Débora Suzane Gomes Mendes avaliam a modalidade de ensino remoto como instrumento de possíveis práticas de multiletramentos, particularmente, de letramento digital para aprendizes que experienciaram essa modalidade no contexto de isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19. Nesse sentido, o estudo propõe uma investigação da questão por meio de uma pesquisa de campo realizada nos Cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Além disso, as autoras abordam uma série de questões problemáticas advindas da utilização eletrônica nas práticas de letramento, a exemplo da questão da exclusão digital, bem como da parca condição para aquisição de um plano de internet de qualidade; da precariedade de recursos e aparelhos essenciais para a transmissão das aulas online, entre outros. Dentre as conclusões, as autoras apontaram que o êxito da modalidade de ensino remoto depende não apenas do uso de metodologias e práticas sociais e pedagógicas de letramento digital fundamentais, que permitam experiências diferenciadas aos estudos e professores no espaço virtual, mas, sobretudo, que ações de planejamento e execução sejam feitas com responsabilidade social, educacional, política por

parte dos governantes brasileiros e das instituições de ensino para superação da exclusão digital e social que se presencia no momento da pandemia da Covid-19.

As implicações do potencial pedagógico também é o tema do artigo *O uso das tecnologias assistivas como suporte para o ensino de língua portuguesa como L2 na sala do AEE*, de autoria das pesquisadoras Raimunda Nonata Alves Cidreira e Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira, e apresenta resultados obtidos em uma pesquisa realizada no curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Maranhão. As pesquisadoras partem de uma série de indagações advindas da vivência pedagógica no curso, particularmente como o emprego da Tecnologia Assistiva expande as potencialidades de aprendizagem da Língua Portuguesa como LE para pessoas surdas. Por meio de uma metodologia de pesquisa de campo, os resultados da investigação atestam que, na sala do AEE da escola pesquisada, o emprego de Tecnologias Assistivas vem possibilitando processos de aprendizagem mais interativos na maneira como a associação entre conceitos e ideias são estabelecidos.

Em *Letramento do surdo na abordagem bilíngue*, a autora Silvanleide Costa de Almeida, propõe uma reflexão crítica acerca dos processos de letramento das pessoas surdas por meio de uma abordagem bilíngue, tomando como argumento central as mutações históricas da própria noção e condição social desses sujeitos em perspectivas que vão da marginalidade social, passando alcinha de condição patológica até os estudos Sociais e Culturais que entendem a surdez como uma dimensão identitária. Diante dessas vicissitudes, a compreensão das noções e processos de letramento, por meio do uso das tecnologias assistivas, assinalam do papel de fundamental importância na educação de perspectiva inclusiva, pois possibilita a redução das barreiras de aprendizagem ao mesmo tempo em que promove o acesso ao ensino mais inclusivo.

A imprescindível relação pedagógica entre tradutores/interpretes de Libras e docentes com vistas na inclusão da pessoa surda, de autoria de Luciana Pereira Cardial Teixeira e Raylane Rafaelle Castro Rodrigues, trata de explicitar as importantes contribuições do corpo discente da comunidade surda no espaço da educação inclusiva. Além disso, apresenta a desconstrução do olhar clínico sobre o sujeito desse contexto e destaca a relevância dos profissionais que trabalham na tradução e inclusão. Vale ressaltar, ainda, que o artigo expõe a trajetória dos sujeitos surdos e como as conquistas, oriundas de lutas, têm a participação da comunidade acadêmica e seus estudos.

A experiência bilíngue Língua Portuguesa/Libras em sala de aula com alunos surdos convoca uma série de elementos que envolvem desde a formação dos profissionais às concepções de língua postuladas no ambiente escolar. Nesse sentido, as autoras Michelle Santos Silva e Iris Maria Ribeiro Porto no artigo *O trabalho do intérprete de Libras no ambiente escolar*, desenvolvem reflexões sobre o lugar do intérprete de Libras nas práticas pedagógicas voltadas aos alunos surdos, tendo a educação inclusiva como palco das discussões. As autoras destacam que a formação dos intérpretes implica diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, na mesma medida, apontam a importância da interação entre os professores e intérpretes no sentido de sempre pensar nas potencialidades que as línguas envolvidas podem trazer para a educação de surdos.

O texto que encerra essa seção de artigos tem como tema *A literatura surda como experiência formativa*, de autoria de Maynara Costa de Campos e Crizeide Miranda Freire e traz como questão norteadora as potencialidades formativas da literatura surda no que tange às diferenças identitárias e culturais surdas em um contexto educacional inclusivo. A reflexão mobiliza uma série de debates críticos acerca das questões e potencialidades da produção literária contemporânea

por meio dos seus marcadores identitários e sócio-culturais, particularmente na maneira que estes incidem sobre aspectos relacionados à inclusão educacional a partir das diferenças. Para além de um diálogo circunscrito aos limites da epistemológicos da literatura surda, as autoras assinalam o propósito de contribuir para um debate que ao mesmo tempo em que traga contribuições para os estudos literários contemporâneos, também coloque em perspectiva reflexões concernentes à educação de surdos por meio da formação e experiência literária e sua relação com questões identitárias, culturais e linguísticas de um grupo cada vez mais presente no contexto escolar e social.

Nesta edição, Dilcinéa dos Santos Reis apresenta a resenha do livro *As imagens do outro sobre a cultura surda*, de Karin Strobel. A autora aponta várias reflexões sobre como a sociedade vê os indivíduos surdos, perpassando a cultura, a existência de um povo surdo e o sentimento de comunidade. A obra nos faz repensar, também, acerca do olhar do ouvinte, tomando como base o surdo enquanto sujeito imerso no mundo ouvintista. Strobel problematiza ao longo dos oito capítulos que compõem o livro o conceito de cultura, a existência de uma cultura surda, os artefatos culturais e como se dá a representação imaginária na comunidade surda.

O dossiê encerra com a entrevista intitulada *Educação Bilíngue, Identidades e Literaturas em Línguas de Sinais: múltiplos olhares*, na qual o professor, pesquisador e artista surdo Dr. Cláudio Mourão nos brinda com questões relevantes no que diz respeito à expressão literária produzida e tematizada pela comunidade surda e suas implicações nos processos de representação dessa comunidade. Literatura Surda, Literatura Visual, Literaturas em Línguas de Sinais e Tradução Literária desdobram-se por meio da experiência surda trazendo à tona um olhar múltiplo acerca do fenômeno do texto literário. Nas palavras de Cláudio Mourão, a arte é um mundo e a

língua, o corpo e as expressões fazem parte desse mundo, tornando, portanto, a literatura uma arte singular.

A todxs, desejamos uma leitura instigante e inspiradora.

Gabriel Vidinha Corrêa
Crizeide Miranda Freire
Dilcinéa dos Santos Reis
Organizadores

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: TUDO CERTO COMO DOIS E DOIS SÃO CINCO

Nanci Araújo Bento¹

Kleber Martiniano Costa²

Luciane Ferreira Bomfim³

Talita Nabas Tavares⁴

Alisson Cabé de Andrade⁵

Resumo: O presente artigo traz um recorte da pesquisa desenvolvida no projeto “Entre Vistas: a navegação híbrida/bilíngue/bicultural/bimodal nas múltiplas linguagens para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos”, vinculado ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia e com parceria do Grupo de Pesquisa Formação de Professores (de) Surdos (GPFPS-INES). A partir da máxima “tudo certo como

-
- ¹ Doutora em Língua e Cultura/UFBA; Mestra em Linguística (UFBA); Graduada em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira/Ucsal, professora bilingue (Libras/Português L2) da rede pública do estado da Bahia, professora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Coordenadora do projeto Entre Vistas: a navegação híbrida/bilíngue/bicultural/bimodal nas múltiplas linguagens para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos e Coordenadora do curso de extensão Em Pretas Mãos/UFBA. Endereço eletrônico: nablirbas@gmail.com.
 - ² Professor da disciplina de Libras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-graduado em Libras com ênfase em docência e tradução/intepretação. Endereço eletrônico: kmartiniano@gmail.com.
 - ³ Mestra em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB); Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Libras; Pesquisadora do Grupo de pesquisa Educação, Inclusão e Diversidade (EDUCID/UNEB). Professora de Libras da Rede Municipal de São Francisco do Conde (BA). Endereço eletrônico: lucianebomfim.lb@gmail.com.
 - ⁴ Surda, professora, bilingue da Rede Municipal de São Paulo (SME). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Pós-graduada em Educação Especial com ênfase em Surdez e em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (Instituto Singularidades). Endereço eletrônico: talita.ntavares@gmail.com.
 - ⁵ Graduando de Língua Estrangeira Moderna — Inglês (UFBA), pesquisador no projeto Entre Vistas: a navegação híbrida/bilíngue/bicultural/bimodal nas múltiplas linguagens para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos, e estudante de línguas. Endereço eletrônico: prof.alissonca@gmail.com.

dois e dois são cinco”, suscita-se a reflexão acerca das contradições do bilinguismo para surdos(a). Propõe-se fomentar a discussão sobre a necessidade de implantação/implementação de um currículo de português específico para estudantes surdos(as); (re)pensar o ensino a partir do bilinguismo (Libras/LP), considerando as especificidades linguísticas de discentes não ouvintes, por meio de propostas de atividades com gênero textual videolibras, pelo viés decolonial/intercultural. O artigo aporta-se em referenciais teóricos na área de Estudos Surdos, letramento e alfabetização para surdos (LIMA, 2019; FERNANDES, 2003; 2011; BEGROW, 2018); pedagogia da transgressão (hooks, 2017); decolonialidade e interculturalidade no ensino de Línguas (MENDES, 2020) e gênero textual Videolibras (MEDEIROS, 2018; MEDEIROS; FERNANDES, 2020). A metodologia fundamenta-se na revisão bibliográfica, análise documental, pesquisa-ação e produção de materiais pedagógicos bilíngues (Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa escrita) para o ensino da língua portuguesa para surdos numa perspectiva decolonial e intercultural. Como resultados apresentados, constata-se que, nas últimas duas décadas, tem-se alavancado estudos e pesquisas no campo do ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos brasileiros, mas há lacunas epistêmicas sobre produção de materiais bilíngues para o ensino da língua portuguesa para surdos na perspectiva decolonial/intercultural com o gênero textual videolibras.

Palavras-Chave: Português para Surdos. Ensino Decolonial. Ensino Intercultural. Videolibras.

BILINGUAL EDUCATION FOR THE DEAF: ALL RIGHT AS TWO AND TWO IS FIVE

Abstract: This paper renders an excerpt from the research developed in the research project “Entre Vistas: the hybrid/bilingual/bicultural/bimodal navigation in

multiple languages for the teaching of Portuguese as a second language to deaf students”, linked to the Language Institute of the Federal University of Bahia and in partnership with the Research Group on Teacher Education (of) Deaf (GPFPS-INES). Based on the maxim “everything is right as two and two equal five”, a reflection on the contradictions of bilingualism of deaf people is raised. It is proposed to encourage the discussion on the need to set up/implement a specific Portuguese curriculum for deaf students; (re)thinking teaching, based on bilingualism (Libras/PL), considering the linguistic particularities of non-listening students, through the proposal of activities videolibras as text genre, through decolonial/intercultural perspective. It draws on theoretical references in the area of literacy and deaf literacy: Lima (2019), Fernandes (2003, 2011), Begrow (2018); hooks’ transgression pedagogy (2017); Decoloniality and Interculturality in Language Teaching, Mendes (2020), Videolibras text genre: Medeiros (2018), Medeiros and Fernandes (2020). The methodology is based on literature review, document analysis, action research, and production of bilingual teaching materials (Brazilian Sign Language and written in Portuguese language) to the teaching of the Portuguese language to the deaf in a decolonial and intercultural perspective. The partial conclusion points out that in the last two decades’ studies and research in the field of teaching Portuguese as a second language for Brazilian deaf people has been leveraged, but there are epistemic gaps in the production of bilingual materials for teaching the Portuguese language to the deaf for the deaf in the perspective decolonial/intercultural taking videolibras as text genre.

Keywords: Portuguese for deaf. Decolonial teaching. Intercultural teaching. Videolibras text genre.

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como meio legal de comunicação e expressão na Lei n.

10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto n. 5626/2005, passou a ser disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, ao nível médio e superior, bem como nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, além de constituir-se como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. Trouxe em seu bojo o direito à educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), em tese, Libras como primeira língua e português na modalidade escrita como segunda língua.

Após anos de luta da comunidade surda, as especificidades dos educandos surdos vêm sendo reconhecidas legalmente por meio de diferentes documentos que ressaltam, entre outras questões, a política linguística, a cultura surda e o direito a classes bilíngues, tendo como base pedagógica o ensino bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) (LIMA, 2019).

A partir da máxima caetaniana⁶ da incongruência matemática *"tudo certo como dois e dois são cinco"*, convida-se leitores e leitoras a refletir acerca das contradições do bilinguismo, especialmente sobre as metodologias envolvidas na construção de materiais bilíngues⁷ de ensino de língua portuguesa para alunos(as) surdos(as) brasileiros(as) por meio da propostas de atividades com gênero textual videolibras, a partir do viés decolonial/intercultural.

Aporta-se em referenciais teóricos na área de Estudos Surdos, letramento e alfabetização para surdos (LIMA, 2019, FERNANDES, 2003; 2011; BEGROW, 2018), pedagogia da

⁶ "Tudo certo como dois e dois são cinco", trecho da música "Como dois e dois", de autoria do cantor/compositor brasileiro Caetano Veloso, 1971.

⁷ Concebe-se como "bilinguismo para surdos" o acesso à língua de sinais como primeira língua, elemento fundante para a construção das identidades surdas, e português escrito na modalidade de segunda língua.

transgressão (HOOKS, 2017), decolonialidade e interculturalidade no ensino de línguas (MENDES, 2020) e gênero textual videolíbrs (MEDEIROS, 2018; MEDEIROS; FERNANDES, 2020).

A equipe autora é integrante do projeto de pesquisa “Entre Vistas: a navegação híbrida/ bilíngue-bicultural-bimodal nas múltiplas linguagens para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos”, vinculado à Coordenação Acadêmica de Pesquisa e Inovação (CAPI) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA). Esse projeto propõe discutir e estudar a navegação híbrida Libras/português em uma perspectiva bilíngue, bicultural e bimodal no ensino de português como segunda língua para pessoas surdas. Nesse sentido, orienta-se um olhar muito atento ao trabalho de buscar a mesma importância entre as línguas, tendo em mente que o trabalho realizado ocorre em prol de um processo inclusivo e acessível à comunidade surda.

A principal motivação para realização deste artigo surgiu a partir de inquietações das autoras e autores do proposto texto, professoras e professores de surdos na educação básica, desejando-se, dessa forma, proporcionar a oxigenação e ampliação das discussões sobre a educação dos surdos para o ensino de português para estudantes que não ouvem.

As contradições do ensino bilíngue

Ao se trabalhar com a proposta de bilinguismo em uma perspectiva decolonial, surgem, a todo momento, as perguntas: *bilíngue como? Bilíngue para quem?* Responder tais questões nem sempre é fácil e, por vezes, depara-se frente ao impasse de ter que optar em considerar uma língua em detrimento da outra.

Ao atuar em um campo onde o prefixo *bi* (bimodal, bicultural, bilíngue) está presente, corre-se o risco de instaurar

um paradigma binário da supressão e exclusão de um pelo outro. No caso da educação de surdos no Brasil, o bilinguismo pode ser considerado como a capacidade linguística em atuar de forma natural e fluente entre duas línguas: Libras (como primeira língua) e Português (na modalidade escrita). No entanto, entende-se que o bilinguismo vai além da competência linguística. Esse processo resulta em aprofundamento no conhecimento entre as culturas envolvidas.

O bilinguismo trata-se de um processo cultural que abrange a questão linguística e questões sociais, como o acolhimento e respeito à língua e cultura do Outro. Para Felipe (2012), o bilinguismo vai além das questões curriculares:

Portanto, não se trata apenas de pensar o bilinguismo como o resultado de uma educação bilíngue a partir de questões curriculares, é necessário buscar a melhor alternativa para que um indivíduo ou uma comunidade linguística minoritária tenham seus direitos linguísticos respeitados, uma vez que ser uma pessoa bilíngue tem implicações cognitivas, sociológicas, antropológicas, educacionais, ideológicas e políticas (FELIPE, 2012, p. 8).

Nessa perspectiva, a comunidade surda é chamada a vivenciar essa experiência (forçada) de ser bimodal e intercultural, ou seja, usar tanto a Libras como língua de conforto como a língua portuguesa na modalidade escrita nos mais diversos aspectos que essas podem ser exigidas (escola, trabalho, lazer, dentre outros). Aprender o português como segunda língua passa a ser algo essencial para que pessoas surdas consigam ser percebidas em uma sociedade ouvintista⁸.

⁸ O termo *ouvintista* ou *ouvintismo*, segundo Skliar, é usado para representar “[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15).

Nessa caminhada, há grandes indagações muitas vezes ignoradas, e até mesmo desprezadas pelos docentes. *De onde partimos? Para onde vamos?* Esses são questionamentos pertinentes em relação a cada sujeito surdo que estará em sala de aula, inclusive o professor surdo. Trata-se de um processo longo, tortuoso, complexo e distinto. A pergunta *bilíngue para quem?* leva a refletir sobre o foco de todo o trabalho desenvolvido, na busca de atender à pessoa surda que deseja aprofundar seus conhecimentos em outra língua que convive no dia a dia com a Libras.

Geralmente, toma-se com naturalidade a defasagem educacional da criança surda, justificando isso com o atraso na aquisição da Libras e o ingresso tardio do aluno na escola, mas ainda não se refletiu sobre o principal: o próprio jeito de ensinar. Nesse sentido, ainda se usa o jeito ouvinte, se ensina da mesma forma como se aprendeu, e nesse processo, a aprendizagem tem ficado para um segundo, ou terceiro plano. Ainda se aceita a visão clínica da surdez, na qual os alunos continuam precisando ser “consertados”, “reformulados”, “reajustados”. O português precisa ser aprendido; a escola precisa ser bilíngue. *Mas bilíngue como? Bilíngue para quem?* Nesse formato educacional em que o professor surdo ainda é um incômodo na escola bilíngue, nessa pedagogia em que o *start* é sempre na língua oral escrita, muito pouco será o avanço.

Carência de materiais para o ensino de língua portuguesa com L2, com o viés decolonial/intercultural

Poucos são os materiais voltados ao ensino e educação de surdos que proporcionam o modo de pensar na modalidade visuoespacial, o aprender e apreender do surdo. A prática ouvintista leva sempre a partir do texto para a imagem. Entretanto, pessoas surdas têm uma percepção do mundo que parte inicialmente do que é visual. Muitas vezes, alunas e

alunos surdos(as) ainda não adquiriram o conceito da relação textual com aquilo que quer ser apresentado/ensinado e, mesmo assim, professoras e professores insistem em partir da prática textual.

Na prática da vivência escolar do ensino, observa-se a falta de materiais bilíngues adequados às especificidades linguísticas de estudantes surdos que, prioritariamente, utilizam a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão. Entende-se que tal escassez dificulta o ensino e aprendizagem dos alunos surdos, uma vez que ao surdo compete a capacidade de visualização do seu maior recurso, e que o desenvolvimento e aquisição da Libras como primeira língua, e a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, trazem a necessidade de ter como apoio nesse processo recursos tanto visuais como concretos.

É necessário que haja oferta de materiais didáticos e pedagógicos que sejam efetivamente voltados às demandas dos surdos, ou seja, materiais que não sejam “adaptados”, mas pensados e construídos respeitando a cultura surda, a singularidade linguística de surdos sinalizantes⁹, a visualidade e a iconicidade/arbitrariedade de assuntos e conceitos que podem e devem ser passados a partir do aprendizado visual, constituindo-se como práticas decoloniais e interculturais além do plano epistêmico. Para Mendes (2020), decolonialidade e interculturalidade são dimensões epistemológicas complexas que não devem atuar apenas no plano ideológico-epistêmico.

Em busca da compreensão do atual panorama sobre os estudos na área, realizou-se um levantamento sobre as pesquisas relacionadas ao tema de produção de materiais bilíngues para o ensino de português para surdos, por meio de

⁹ Surdos sinalizantes são os que, prioritariamente, se comunicam na Língua Brasileira de Sinais, sistema linguístico de transmissão de ideais e fatos de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria.

uma plataforma digital que integra, em um único repositório, os sistemas de informação dos trabalhos acadêmicos das instituições de ensino superior do país, vinculados à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Na BDTD/IBICT, delimitou-se o recorte temporal entre 2005 e 2020, período equivalente a quinze anos, possibilitando a análise de um cenário não tão recente, mas bem atual dos conhecimentos científicos produzidos na pós-graduação brasileira sobre a educação de surdos e o ensino da língua portuguesa por meio do viés decolonial/intercultural.

Esse recorte temporal não aleatório foi definido a partir do Decreto n. 5626/05, que versa sobre a educação dos surdos, acreditando-se que as produções já teriam tempo suficiente para acompanhar as implicações dessas publicações. Para refinar ainda mais as buscas na BDTD/IBICT, posto que as pesquisas estavam deixando muito amplas as respostas no campo da educação, foram buscados termos que se aproximassem ao máximo do objeto de estudo.

Para acesso a esse banco de dados, foi empregado o recurso da “Busca Avançada”, utilizando-se os termos de busca “sequência didática”; “surdos”, “português”, “decolonialidade” e “interculturalidade”. Selecionou-se o campo “Resumo em português”, estabelecido o “Ano de Defesa”, de acordo com o período definido para a pesquisa — de 2005 a 2020.

Nenhuma pesquisa foi encontrada com os devidos termos. Diante disso, foram modificadas as combinações de palavras. Refeita a busca por: surdos — português — decolonialidade, encontrou-se 1 (uma) produção: “Interpretação transemiótica de práticas sociolinguísticas expressas em português escrito por pessoas surdas” (LIMA, 2020).

Ao se combinarem as palavras: surdos — português — sequência didática, encontrou-se apenas 1 (um) resultado: “O uso do Shape Coding no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: um estudo sobre variação temporal” (SAMPAIO, 2018).

Foram obtidas 5 produções (sendo 1 repetida e 2 foram na área de saúde) para: surdos — português — interculturalidade: “Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construção de identidades” (FELIX, 2008); “Interações interculturais no contexto de ensino de Libras com L2 na Creche” (PRIETO, 2017); “Adaptação transcultural e análise das propriedades psicométricas do instrumento de Autoavaliação do Funcionamento Ocupacional (SAOF) para Libras” (ANDRADE, 2017); “Tradutor-intérprete de Libras na Saúde: o que eles nos contam sobre questões éticas em sua prática” (PEREIRA, 2014).

A pesquisa que mais se aproxima do tema discutido no Projeto Entre Vistas é a tese “Interpretação transemiótica de práticas sociolinguísticas expressas em português escrito por pessoas surdas” (LIMA, 2020). O estudo é formado por textos escritos em português por pessoas surdas que participaram do processo seletivo para ingressar no curso de Licenciatura em Letras: Libras/UFG, entre o período de 2010 e 2018. Está inserida no campo de estudo da decolonialidade, uma vez que são problematizadas especialmente questões sobre políticas linguísticas que colocam as pessoas surdas na trama da colonialidade do poder, saber e linguagem.

Com base no que foi pesquisado, e voltando às duas perguntas chaves (*Bilíngue como? Bilíngue para quem?*), percebeu-se, na trajetória de pesquisa e estudos, que não se trata de perguntas com respostas simples. Ao analisar a construção de materiais didáticos na perspectiva decolonial, se faz necessário refletir sobre situações estruturais da sociedade que permeiam as vidas de todos.

Ser decolonial é estar atento e reflexivo em todas as falas, sinais, práticas pedagógicas, textos, imagens que possam refletir algum tipo de preconceito, racismo, machismo, sexismo e tantos outros estigmas que a sociedade traz de forma arraigada e, por vezes, sistêmica. A pergunta *como* permite buscar o modo mais plausível de decolonização sobre a demanda de um material voltado à comunidade surda que não apresente apenas um determinado biotipo imagético de pessoas (representatividade de raças, gêneros e cenários); ou fale de realidades temáticas que possam ser concretas para uma quantidade maior de alunas e alunos em um maior campo de lugares e regiões no país (diversificar e pluralizar conceitos como família, identidades e territorialidades); ou ainda identificar novos olhares para a construção de saberes (sair da perspectiva eurocentrada da percepção do mundo e ampliar as possibilidades de ensino, aprendizado e conhecimento).

Trata-se de um processo longo, complexo e distinto. A pergunta *bilíngue para quem?* permite refletir sobre o foco de todo o trabalho desenvolvido. Busca-se atender à pessoa surda que deseja aprofundar seus conhecimentos em outra língua, com a qual convive no dia a dia com a Libras. Se a proposta é desenvolver materiais voltados à comunidade surda, é fundamental ter em mente como se dá o processo de percepção do mundo das pessoas que não ouvem, como e de que forma é possível oferecer um material que respeite a questão da aquisição linguística, cultural e identitária dos surdos.

Não se trata apenas de pensar nas imagens utilizadas. A relação imagética está diretamente relacionada à construção conceitual e de processamento da pessoa que a vê. Ser decolonial *para quem?* pode implicar em deixar as amarras do texto escrito em português e partir para a construção de tex-

tos visuais e videolibras³⁰ para estar mais próximos à realidade pedagógica de surdos sinalizantes.

Trata-se de assimilações geradas passo a passo, como o caminhar de uma criança aprendendo a andar: não se solta uma bebê ladeira abaixo, esperando que esse comece a correr. No entanto, é assim que se faz com a criança surda, ainda engatinhando no processo de aquisição de uma língua natural, a Libras, submetida ao ensino de uma segunda língua, nesse caso a língua portuguesa, sobre a qual pouco sabe, e com a qual pouco tem contato. O silêncio é mais que apenas a ausência do som, ele é em todos os aspectos a falta de conexões. Esse elo entre uma língua e a outra, é mais que isso, também é a urgência da compensação. É imprescindível que o surdo aprenda, é preciso que ele escreva, e isso ainda continua sendo a mudança mais urgente em relação à educação bilíngue.

O Projeto Entre Vistas

O projeto de pesquisa “Entre Vistas: a navegação híbrida/bilíngue/bicultural/bimodal nas múltiplas linguagens para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos” está vinculado à Coordenação Acadêmica de Pesquisa e Inovação (CAPI) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Tem a parceria do Grupo de Pesquisa Formação de Professores (de) Surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (GPFPS-INES).

É composto por professoras e professores de português como segunda língua e de Libras do Estado da Bahia, Pernambuco e São Paulo; tradutores intérpretes da Bahia e

³⁰ O termo videolibras é utilizado para denominar vídeos produzidos em Língua de Sinais Brasileira (MARQUES; OLIVEIRA, 2012; FERNANDES; MEDEIROS, 2016; FERNANDES; MEDEIROS; SANTOS, 2017; FERNANDES; MEDEIROS, 2017). Trata-se de um gênero visuotextual, sinalizado e gravado por surdos ou pessoas fluentes em Libras, em diferentes contextos situacionais.

São Paulo; e estudantes de Letras da Universidade Federal da Bahia. O “Entre Vistas” revisita a discussão acerca da presença da cultura hegemônica monolíngue no ensino da língua portuguesa para surdos(as) e a necessidade da descolonização do ensino de português para estudantes surdos.

Cria atividades bilíngues na perspectiva decolonial/intercultural para o ensino do português como língua não materna; (re)pensa o ensino da língua portuguesa, considerando as especificidades linguísticas de discentes não ouvintes, além de suscitar a necessidade da formação de professores bilíngues e a urgência da implantação/implementação de atividades bilíngues de português para surdos.

A proposta do projeto está ancorada, a priori, no levantamento bibliográfico sobre o desenvolvimento de sequências didáticas bilíngues para surdos brasileiros e na pesquisa-ação entendida como processo investigativo permanente de (re)planejamento, reflexão das barreiras comunicacionais da pessoa surda e construção de materiais bilíngues para o ensino da língua portuguesa. Begrow (2018) aponta a necessidade de termos materiais adequados, específicos com currículos, estratégias e materiais pedagógicos que contemplem as singularidades dos educandos surdos:

Que possamos repensar a escola, o currículo, as estratégias e materiais para que a educação oferecida ao surdo não seja uma mera adaptação da educação majoritária, mas sim, seja uma educação verdadeira e pronta para que toda e qualquer criança surda tenha o direito de viver e estudar em uma escola com espaço para si. Se não, continuaremos a oferecer o sapato dois números diferentes do seu o que pode causar bolhas ou ficar caindo do pé. Numa escola adaptada não há espaço para diferença, pois elas devem ajustar-se ao modelo maior e o que difere se dilui e se perde, assim como o que é singular [...] (BEGROW, 2018, p. 1).

Concordando com a autora, verifica-se que, apesar de nas duas últimas décadas terem se alavancado estudos e pesquisas no campo do ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdas e surdos brasileiros, há lacunas epistêmicas a respeito do currículo e da produção de materiais bilíngues (Libras/LP) com foco para o ensino de português para surdos. Mais de uma década após o Decreto n. 5626/2005, apenas em julho de 2021 vislumbra-se, via Ministério da Educação (MEC), a proposta de currículo para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos¹¹, com cadernos que compõem propostas de ensino para educandos e educandas brasileiros da educação básica e ensino superior.

Fundamentando-se em hooks (2017), lança-se a proposta da educação bilíngue para surdos como prática da liberdade, a partir da língua de sinais como elemento essencial, combatendo o sistema de educação bancária-tecnicista-monolíngue na educação para surdos (as).

Para Fernandes (2003), a língua de sinais cumpre papel essencial no ensino da língua portuguesa na modalidade de segunda língua e necessita fazer parte do currículo escolar. Segundo a autora, é a partir de operações mentais mediadas pelos elementos semióticos da língua sinalizada que “[...] a internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada por meio do domínio dessa modalidade de língua que constituirá a base simbólica necessária à apropriação do sistema de signos escritos” (FERNANDES, 2003, p. 91).

¹¹ Lançamento do Ministério da Educação da Proposta de Currículo para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos, publicado no site www.gov.br/mec em 1 de julho de 2021, atualizado em 2 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>. Acesso em: 2 jul. 2021.

Fernandes (2003) aponta que o (a) estudante surdo (a) que aprende português na modalidade de segunda língua, ao deparar-se com o registro apenas escrito, perde os recursos extralinguísticos da língua oral como a prosódia, não havendo a possibilidade de recuperação dos constituintes sonoros. Sob essa ótica, outorga-se a necessidade de que o ensino de português incorpore inovações tecnológicas visuais que permitam a interação com diferentes formas de representação simbólica como gráficos, textos, movimentos, ícones, imagens, ampliando-se o conceito de escrita e a garantia de características específicas que permitem autonomia do estudante com a interação com o texto.

Em consonância com Medeiros (2018), reafirma-se que os diálogos não verbais, (infográficos, escolhas de plano e de enquadramento, os recursos de edição) trazem polifonia de conteúdo, suporte que oportuniza a possibilidade de ampliação lexical/sintática na interpretação do texto em língua portuguesa. Sob esse prisma, o gênero textual videolibras, no ensino da língua portuguesa para surdos, funciona como elemento balizador no processo de construção das atividades, como podem ser observados na Figura 1 e 2.

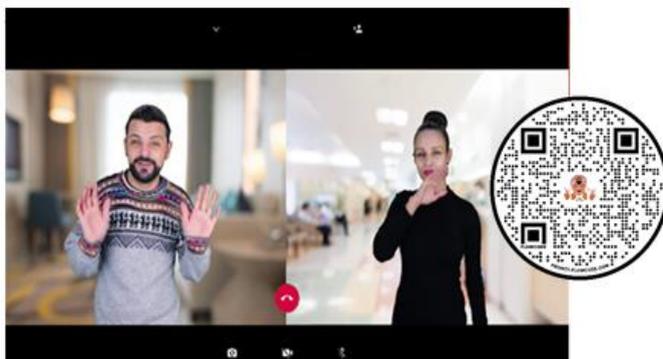
Figura 1: Agendamento médico virtual



Fonte: ILUFBA — Projeto Entre Vistas (2021).

A utilização do gênero textual videolibras no ensino de português para surdos possibilita a utilização da linguagem verbal (Língua de Sinais; textos escritos em formato de legenda) e não verbal (imagens, fotos, tabelas, logos, fontes especiais, ilustrações, efeitos de edição de vídeo, dentre outros), que auxiliam na unificação dos elementos que formam o conceito de verbosvisualidade. A mudança de suporte escrita impressa ou documento digital, como Word, para vídeo, transforma o comportamento do texto sinalizado e do texto em língua portuguesa, constituindo-se gêneros textuais distintos (Figura 2 e Quadro 1).

Figura 2: Videolibras “Marcando uma consulta”



Fonte: ILUFBA-Projeto Entre Vistas (2021).

Quadro 1: Tradução do texto sinalizado “Marcando uma Consulta”

Senhor Rodrigo: Boa tarde! É do consultório do Doutor Alisson?

Secretária Renata: Sim, senhor. Em que posso ajudá-lo? É a secretária Renata quem fala.

Senhor Rodrigo: Sou Rodrigo, paciente do Doutor Alisson.

Secretária Renata: Olá, Como o senhor **está** o senhor?

Senhor Rodrigo: Eu **estou** bem, obrigado. E a senhora?

Secretária Renata: Bem, obrigada.

Senhor Rodrigo: Eu gostaria de marcar uma consulta com o Doutor Alisson para quarta-feira.

Secretária Renata: Sinto muito. Mas para quarta-feira não temos mais horário. A agenda **está** lotada. O senhor tem disponibilidade para quinta ou sexta-feira?

Senhor Rodrigo: Tenho sim! Pode ser sexta-feira no turno da tarde, por favor.

Secretária Renata: Qual **é** o seu nome completo, por gentileza?

Senhor Rodrigo: Rodrigo Ueslei Teixeira do Nascimento.

Fonte: ILUFBA — Projeto Entre Vistas (2021).

Obs.: Trecho extraído da Atividade Ser e Estar. A versão final da atividade será divulgada, a posteriori, ao final do projeto.

A partir das figuras 1 e 2, observa-se que, na pesquisa realizada, o gênero textual videolibras é um elemento basilar que esteia as estratégias pedagógicas bilíngues para o ensino da língua portuguesa na modalidade de segunda língua para pessoas surdas que, prioritariamente, se comunicam na Língua Brasileira de Sinais e aprendem a língua portuguesa na modalidade escrita. Para Medeiros (2018), os elementos semióticos não verbais que compõem o videolibras auxiliam na construção da apreensão do sentido do texto, despertando maior interesse ao leitor(a) surdo(a).

Ao se refletir sobre a polifonia do gênero videolibras sobre a atividade do “Verbo Ser e Estar”, em relação à produção técnico-material, há a tela inicial (figura 1) composta pelo elemento não verbal de chamada de vídeo; sinalização de uma tela dividida ao meio com interlocutores que sinalizam

em Libras (figura 2)¹, da esquerda para a direita, a figura do tradutor representando um paciente surdo; à direita, a atendente-intérprete da central de agendamentos. Ambos estão num enquadramento que possibilita visualizar a conversação em Libras. Do ponto de vista cultural, a ambiência da textualidade segue ações da experiência surda contemporânea, como fazer uma chamada de vídeo, ao em vez de fazer uma ligação com a mediação de um ouvinte, na qual a experiência com a tecnologia de vídeo atualiza a situação até pouco tempo menos comum.

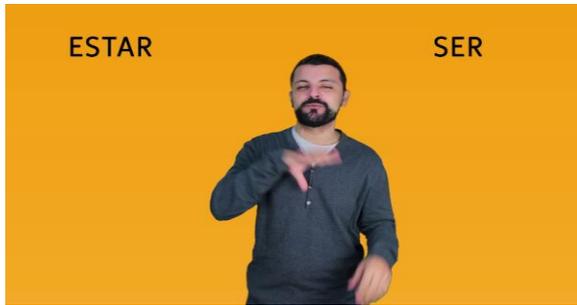
O uso de recursos verbais e não verbais aparece no decorrer da sinalização (paciente surdo, em plano de fundo desfocado, que remete à ambiência doméstica, roupa colorida); intérprete de Libras (cabelos presos, blusa preta, plano de fundo com ambiência de um consultório). A estrutura formal de sinalização é seguida por aspectos culturais da comunidade surda: apresentação do sinal pessoal em Libras: sinal em Libras da central de agendamentos, sinal pessoal do médico; datilografia com nome da atendente-intérprete, sinal pessoal do paciente. É importante ressaltar que os recursos não verbais e os aspectos culturais das comunidades surdas não aparecem no texto escrito em português. Dessa forma, são considerados gêneros textuais distintos. A utilização do gênero videolibras na práxis pedagógica auxilia na compreensão e ampliação lexical do texto em língua portuguesa, contribuindo na identificação das principais diferenças linguísticas da língua fonte e da língua alvo.

Compete ao profissional bilíngue estabelecer a distinção das duas gramáticas envolvidas no contexto da educação para surdos (as). No que tange ao ensino dos verbos “Ser” e

¹ Apresenta-se, neste artigo, o recorte do videolibras em formato QR CODE, para fins iniciais de interpretação. O recorte do vídeo poderá ser escaneado a partir de um telefone celular equipado com câmera. A atividade na íntegra será disponibilizada ao fim do projeto, conforme cronograma do projeto de Pesquisa Entre Vistas.

“Estar”, usualmente utilizados em contexto de aprendizado básico de uma língua escrita, são, genericamente, seccionados em categorias de significado permanente e temporário. No entanto, tal distinção não se encontra presente na Língua Brasileira de Sinais. Daí a dificuldade dos aprendizes surdos brasileiros em identificar as características de uso na língua escrita. O(a) professor(a) bilíngue deverá estabelecer a distinção desses verbos, partindo da Língua 1 (Libras) (figura 3) para, seguidamente, alcançar o entendimento da Língua 2 (português escrito) (figura 4).

Figura 3: Contexto de uso dos verbos *Ser* e *Estar* na língua escrita



Fonte: ILUFBA — Projeto Entre Vistas (2021).

Figura 4: Verbos *Ser* e *Estar* — Diferenças Linguísticas Libras X LP

Português	Libras	
<u>NOME</u>		
Eu sou Talita.		

Fonte: ILUFBA — Projeto Entre Vistas (2021).

Caberá ao professor de português de/para surdos explorar os aspectos gramaticais, sintáticos e semânticos a partir da língua sinalizada, a fim de que o/a estudante surdo, que está aprendendo português como língua não materna, possa reconhecer as estruturas sintáticas da língua portuguesa, bem como utilizar a língua portuguesa escrita como ampliação/integração social e de forma autônoma.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar um estudo inicial desenvolvido pelo Projeto Entre Vistas sobre o gênero textual videolibras, que auxilia na unificação dos elementos que formam o conceito de verbovisualidade.

Esse projeto traz a perspectiva da decolonialidade e interculturalidade no ensino de português para surdos, lamentavelmente escassa no Brasil, realizando articulações pedagógicas com o gênero textual videolibras e buscando alternativas de significância de conhecimentos que, porventura, foram ou são cerceados na educação básica. Leva-se a refletir sobre a urgente e indispensável implementação de práxis pedagógicas bilíngues (Libras/LP), com a criação de materiais didáticos que valorizem aspectos sobre marcos culturais surdos invisibilizados no currículo tradicional, ou por vezes tratados apenas pelo viés do colonizador, de forma folclórica e estereotipada.

A proposta do projeto está ancorada na pesquisa-ação, entendida como processo investigativo permanente de reflexão e (re)planejamento em relação às barreiras comunicacionais da pessoa surda. Nesse sentido, preocupa-se com a prática e com as formas de intervenção para a sua melhoria.

Não houve a pretensão, neste artigo, de apresentar uma ideia universal e imperativa sobre o uso do gênero textual sinalizado. Antes, visou-se tencionar algumas dimensões sobre a produção de materiais bilíngues adequados para sur-

dos, oxigenando o campo teórico. Esta pesquisa, em fase inicial, requer a necessidade de ampliação de *corpus*, de modo a aprofundar os efeitos que o gênero videolibras opera no letramento bilíngue para surdos(as).

Referências

ANDRADE, Luana Foroni. *Adaptação transcultural e análise das propriedades psicométricas do instrumento de Autoavaliação do Funcionamento Ocupacional (SAOF) para Libras*. Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Barbosa. 2020. 160 f. Tese (Doutorado em Atenção à Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Atenção à Saúde, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

BEGROW, Desirée De Vit. Adaptar ou Adequar? *Facebook*, out. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/desiree.begrow/posts/10217743297880178>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 jun. 2015.

BRASIL. Lei n. 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, DF, seção 1, p. 23, 25 abr. 2002.

FELIPE, Tanya Amara. *Bilinguismo e educação bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Fórum L25/26 Instituto Nacional de Educação de Surdos INES, 2012.

FELIX, Ademilde. *Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades*. Orientadora: Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher. 2008. 212 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2008.

FERNANDES, Sueli de Fátima. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Orientador: Prof. Doutor Carlos Alberto

Faraco. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, Sueli de Fátima. *Educação de Surdos*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

FERNANDES, Sueli de Fátima. MEDEIROS. Jonatas Rodrigues. Gêneros textuais em videolibras: um estudo de aspectos composicionais. *Revista Científica Trama*, Marechal Cândido Rondon, PR, v. 16, n. 39, p. 65-80, maio 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/23705>. Acesso em: 9 jul. 2021.

FERNANDES, Sueli de Fátima. *Práticas de Letramento na Educação Bilingue para Surdos*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência de Educação de Departamento Especial, 2006.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo B. Cipola. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. COORDENAÇÃO ACADÊMICA DE PESQUISA E INOVAÇÃO. *Projeto Entre Vistas: a navegação híbrida/bilingue/bicultural/bimodal nas múltiplas linguagens para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos*. Salvador: ILUFBA; CAPI, 2021.

LIMA, Hildomar José de. *Interpretação transemiótica de práticas sociolinguísticas expressas em português escrito por pessoas surdas*. Orientadora: Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende. 2020. 191 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

LIMA, Marisa Dias. *Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos*. Orientadora: Profa. Dra. Lázara Cristina Silva. 2018. 454 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018.

PEREIRA, Patrícia Cristina Andrade. *Tradutores-intérpretes de Libras na Saúde: o que eles nos contam sobre questões éticas em suas práticas*. Orientador: Prof. Dr. Paulo Antônio de Carvalho Fortes. 2014. 153 f. Tese (Doutorado em Serviços de Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PERLIN, Gladis. *Um Olhar Sobre Nós Surdos: Leituras Contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2012.

PRIETO, Anna Gil. *Interações interculturais no contexto de ensino de libras como L2 na creche*. Orientadora: Profa. Dra. Audrei Gesser. 2017. 240 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira; QUEIROZ, Luana de Sousa. A aquisição da Linguagem e Integração Social: A Libras como formadora de identidade do surdo. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, São Roque, SP, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Luana.pdf. Acesso em: 5 jul. 2021.

SAMPAIO, Cássia Cilene da Rosa de. *O uso do Shape Coding no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos: um estudo sobre variação temporal*. Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff. 2018. 108f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018.

[Recebido: 31 jul. 2021 — Aceito: 4 out. 2021]

AMPLIAÇÃO LEXICAL DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA USUÁRIOS SURDOS BILÍNGUES POR MEIO DAS MÍDIAS DIGITAIS

Tatiane Folchini dos Reis¹

Ygor Corrêa²

Resumo: Este estudo investiga como um grupo de surdos bilíngues, usuários de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e Língua Portuguesa (LP) como segunda língua, faz uso das mídias digitais, especificamente do aplicativo *WhatsApp* para trocar mensagens sobre dúvidas relacionadas à LP fora da sala de aula. O estudo aprofunda achados de uma pesquisa anterior sobre estratégias linguísticas e a ampliação do léxico da LP e dialoga sobre o impacto das mídias digitais na constituição linguística e social dos surdos. O aporte teórico apoia-se na literatura sobre Libras e suas legislações voltadas à Educação Bilíngue de Surdos e o uso das mídias digitais (KARNOPP, 2015; QUADROS, 2017; CORRÊA; CRUZ, 2019). Nesta pesquisa qualitativa foram analisadas 930 mensagens sobre a ampliação do léxico da LP, a partir da técnica de Análise de Conteúdo. A pesquisa mostrou que o *WhatsApp* é um recurso tecnológico importante que estimula os surdos para trocarem mensagens de forma colaborativa, que ampliam o léxico da LP e potencializam a condição bilíngue destes sujeitos.

Palavras-Chave: Ensino bilíngue. Ampliação lexical. Língua portuguesa para surdos. Mídias digitais.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), docente no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC/Câmpus Palhoça Bilíngue). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5565-4103>. Endereço eletrônico: tatiane.reis@ifsc.edu.br.

² Doutor em informática na educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), docente no Curso de Graduação em Pedagogia da UCS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3526-9195>. Endereço eletrônico: correaygorprof@gmail.com.

LEXICAL EXPANSION OF THE PORTUGUESE LANGUAGE FOR BILINGUAL DEAF USERS THROUGH DIGITAL MEDIA

Abstract: This study investigates how a group of bilingual deaf people, users of Brazilian Sign Language (Libras) as their first language and Portuguese Language (PL), as a second language, make use of digital media, specifically the WhatsApp application, to exchange messages about doubt questions related to PL outside the classroom. The study deepens findings from previous research on linguistic strategies and the expansion of the PL lexicon and dialogues about the impact of digital media on the linguistic and social constitution on the deaf. The theoretical contribution is based on the literature on Libras and its legislation about Bilingual Deaf Education and the use of digital media (KARNOPP, 2015; QUADROS, 2017; CORRÊA; CRUZ, 2019). In this qualitative research 930 messages analyzed the expansion of the PL lexicon, using the Content Analysis technique. The research has shown that WhatsApp is a technological resource that encourages deaf people to exchange messages in a collaborative way, which expands the PL lexicon and enhances the bilingual condition of these subjects.

Keywords: Bilingual teaching. Lexical expansion. Portuguese language for the deaf. Digital media.

Introdução

Este artigo investiga como sujeitos surdos bilíngues, usuários de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna (L1) e Língua Portuguesa (LP) escrita, como segunda língua (L2), fazem uso do aplicativo de troca de mensagens instantâneas *WhatsApp*, com vistas a tratar de dúvidas relacionadas ao léxico da LP fora da sala de aula. O estudo aprofunda achados de uma pesquisa anterior (REIS; CORRÊA, FERREIRA, 2019), sobre estratégias linguísticas em LP

adotadas por um grupo de sujeitos surdos bilíngues ao utilizar o *WhatsApp*, via comunicação digital.

Neste sentido, o estudo analisa de que maneira, possivelmente, os sujeitos surdos tendem à ampliação do léxico da LP. Desta forma, sob a mesma tônica presente no estudo anterior (REIS; CORRÊA, FERREIRA, 2019), entende-se que é necessário evidenciar que os surdos não apresentam uma “deficiência verbal” (KARNOPP, 2015, p. 169) em relação à comunicação e ao léxico da LP. Neste horizonte, investiga-se sob a perspectiva do bilinguismo (QUADROS, 2017) na Educação de Surdos (KARNOPP, 2015) o modo como a Língua Portuguesa vem sendo conceituada em relação ao ensino bilíngue para surdos brasileiros por meio de documentos legais (BRASIL, 2002; 2005; 2019). Questão que está diretamente ligada à educação de surdos ao modo como esses têm sido, historicamente, vistos como sinalizantes de uma língua de sinais minoritária e de menor prestígio, o que leva à crença equivocada de que esses não apresentariam condições linguísticas para ler e escrever em LP (KARNOPP, 2015). É, neste sentido, que este estudo evidencia que trocas de mensagens instantâneas podem fomentar interações entre surdos, como forma de reflexão sobre a LP, mesmo que influenciadas pela L1 para designar conhecimentos linguísticos com as finalidades de explicação, compreensão e contextualização do léxico da LP como L2 (ALMEIDA; LACERDA, 2019).

Diante desse cenário, esta pesquisa apoia-se na literatura sobre Libras (QUADROS; KARNOPP, 2004; QUADROS, 2017; KARNOPP, 2015b) e suas legislações oficiais no Brasil (BRASIL, 2002; 2005; 2019). Para, além disso, discorre-se acerca do uso do aplicativo de comunicação *WhatsApp*, enquanto recurso digital. Na investigação proposta sobre o uso do aplicativo *WhatsApp* toma-se as postulações de pesquisadores surdos como Goettert (2019) e Claudio (2019), como outrora adotadas para relatar o modo como a Libras vem encontrando pontos de fusão e de convergência com as tec-

nologias digitais (CORRÊA; CRUZ, 2019). Acredita-se que o uso de tecnologias digitais como o aplicativo em questão pode, para além de espaços educacionais, fomentar a comunicação em LP escrita, sem que se tenha por finalidade abordagens didático-pedagógicas.

Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013), que apresenta o aprofundamento do código Estruturas Linguísticas (AL) e da categoria Ampliação do Léxico (AL) da LP, quando da análise das mensagens trocadas pelo *WhatsApp* por um grupo de 23 surdos, durante o período de dez meses no ano de 2018. No que tange à análise da categoria Ampliação do Léxico da LP, foram analisadas 930 mensagens, a partir da técnica da aplicação de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2011). A análise permitiu identificar 90 termos na categoria Ampliação do Léxico da LP, divididos em três subcategorias, a saber: (a) substantivos; (b) verbos e (c) adjetivos. Este artigo está dividido em 1. Introdução, 2. Educação bilíngue para surdos: a língua portuguesa como segunda língua; 3. Tecnologias e mídias digitais: *WhatsApp*; 4. Metodologia, 5. Análise de dados; 6. Considerações finais. Na próxima seção, aborda-se o que se entende por educação bilíngue para surdos.

Educação bilíngue para surdos: a Língua Portuguesa como segunda Língua

No que tange, especificamente, à oferta da modalidade de Educação Bilíngue para surdos no Brasil, a Lei n. 10.436 (BRASIL, 2002, s.p), para além da definição da Libras e legitimação desta em relação à comunidade surda brasileira, enfatiza que a Libras “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. A referida lei não traz em seu conteúdo oficial quaisquer informações a respeito do ensino da Língua Portuguesa na díade educacional Libras-Língua Portuguesa. Muito embora a lei em questão esteja voltada à

oficialização da Libras, do que à dimensão de ensino aprendizagem, infere-se aqui que ela deveria postular sobre a indissociabilidade das línguas envolvidas (Libras como L1 e a LP como L2) na ótica da educação bilíngue de surdos. Entende-se que a educação bilíngue de surdos demanda constantes reflexões acerca da aplicação e do desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas bilíngues acerca dessas duas línguas nacionalmente oficiais no Brasil.

A promoção da Libras no âmbito educacional ocorre por meio da Lei n. 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014) e garante o direito aos surdos de optarem pela Educação Bilíngue em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do decreto n. 5626/2005 e conforme arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ainda neste tocante, a Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014) cita a garantia da “oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores/ intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues”. Cabe ressaltar, que as legislações aqui apresentadas situam os surdos em uma perspectiva teórica e socioantropológica (SKLIAR, 2016) que, *a priori*, entende a surdez como deficiência, como no campo da Educação Especial, e não como diferença linguística e cultural, conforme as políticas linguísticas nacionais.

Por outro lado, no ano de 2019, por meio do Decreto 9.465 (BRASIL, 2019) obteve-se mais uma conquista para a comunidade surda brasileira, na medida em que o Art. 35 a encargo da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos no Brasil prevê dez itens, sendo cinco deles, aqui, apresentados:

- l) planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino voltados às pessoas surdas, com deficiência auditiva ou surdocegueira, e com as

instituições representativas desse público, a implementação de políticas de educação bilíngue, que considerem a Língua de Sinais Brasileira (Libras), como primeira língua e Língua Portuguesa Escrita, como segunda língua; II) fomentar a criação de Escolas Bilíngues de Surdos, em todo o território nacional, com oferta de educação integral, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; IV) promover o desenvolvimento de ações para a formação inicial e continuada de profissionais da educação bilíngue; VIII) promover o acesso a programas de educação linguística precoce e identificação de bebês surdos, por meio de parcerias com órgãos da área da saúde e da assistência social e X) promover e favorecer a realização de estudos e pesquisas referentes às experiências com e na educação bilíngue de surdos.

Os itens apresentados acima, por sua vez, são importantes para a qualificação e a promoção da Educação Bilíngue para surdos. Por outro lado, cabe salientar que no Decreto 9.465 (BRASIL, 2019) não há quaisquer referências pontuais ao ensino da LP, o que revela novamente uma lacuna, em se tratando das questões relativas ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Cabe ressaltar também que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ (BRASIL, 2017) não faz menção ao ensino da Língua Portuguesa voltado à Educação Bilíngue de surdos, ou seja, enquanto segunda língua. Quanto a isso, acreditar-se-ia em duas hipóteses sendo, a primeira, o esquecimento da identidade surda e, a segunda, a não compreensão das particularidades da LP como segunda

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

língua para surdos. As hipóteses apresentadas têm como embasamento o fato de que a BNCC esteja mais centrada em um público ouvinte, usuários de língua portuguesa como língua materna. Os apontamentos feitos, portanto, evidenciam fragilidades no que se refere às possíveis estratégias didático-pedagógicas que precisam ser pensadas quando do ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos.

Diante do exposto, retoma-se aqui o que se entende por bilinguismo, sendo que as legislações oficiais parecem executar um tipo de “apagamento” da compreensão do que é ser um indivíduo bilíngue. A partir da perspectiva linguística, o bilinguismo é compreendido como a habilidade de utilização de duas línguas, em diferentes graus de competência, o que leva o sujeito a apresentar diferentes níveis de proficiência, tendo em vista os possíveis contexto de uso e propósitos comunicativos (QUADROS, 2017). Haja vista que se está, neste estudo, conceituando a Libras e a Língua Portuguesa, cabe ressaltar que as línguas de sinais (visuoespaciais) e as línguas orais (oral-auditiva) se diferem em relação à modalidade, mas, no entanto, são tão completas quanto as línguas orais. Quadros e Karnopp (2004, p. 48) afirmam que as línguas de sinais “contêm os mesmos princípios adjacentes de construção que as línguas orais, no sentido de que têm um léxico e uma gramática”. Sendo assim, os surdos enquanto sujeitos bilíngues utilizam as duas línguas em contextos diferentes, considerando, na educação bilíngue, a coexistência das duas línguas é necessário pensar nas práticas de ensino e aprendizagem que estruturam e constituem esse ambiente bilíngue.

Relativo ao ensino da Língua Portuguesa para surdos, o PNE (BRASIL, 2014, p. 87) considera que a alfabetização em LP é “obtida por meio de testes de leitura e escrita, possibilitando observar diferenças, avanços e fragilidades no domínio do uso da língua materna, exceto no caso de escolas indígenas e daqueles que têm a língua portuguesa como segunda

língua”. O ensino de LP para surdos prevê apenas a modalidade escrita, que é “entendido como o ensino de uma língua instrumental e com objetivo de desenvolver no aluno habilidades de leitura e produção escrita, será potencializado se o aluno estiver imerso em uma rede de interações com adultos usuários competentes nesta língua” (GIORDANI, 2015, p. 141).

Neste sentido, o ensino de LP como L2 para surdos com foco na escrita vai muito além da estruturação gramatical, ele deve ser pensado, inicialmente, nos níveis discursivo e pragmático, em que a interação social deve ser compreendida em práticas e experiências em L2 de forma contextualizada. De acordo com Pereira (2014, p. 149), o ensino não deve começar por palavras onde a linguagem escrita se apresenta desligada do contexto real, pois “a leitura não se caracteriza como decodificação de palavra por palavra, mas implica compreensão”. A autora salienta que a compreensão da leitura é “vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização” (p. 149). Pereira (2005) e Karnopp (2002) também reforçam a necessidade de alteração da concepção de escrita com relação às práticas de L2, que predominam em escolas que atendem alunos surdos, há uma predominância de práticas que focam no ensino de forma descontextualizada, “atribuindo-se pouca ou nenhuma importância aos usos da escrita enquanto práticas sociais mais amplas” (FRONZA, 2018, p. 163). A ideia de interação permite criar situações de uso da língua que se aproximam das situações reais em que o uso da L2 possibilite ao surdo fazer associações com o mundo fora da sala de aula.

No que concerne ao ensino de leitura, análise e produção textual para surdos, é preciso buscar “práticas educacionais baseadas no ensino de segunda língua” (KARNOPP, 2015, p. 228) para que essas sejam norteadas em práticas sociais da linguagem. Ainda Karnopp (2015) comenta que

frequentemente, “o ensino de língua portuguesa está desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico adquirido anteriormente pelos alunos surdos” (p. 226). Além disso, deve-se expor o aluno surdo a diversos gêneros textuais, tais como: receitas, crônicas, fábulas, contos, entrevistas, poesias, entre outros, pois suscitarão o conhecimento das diversas finalidades da escrita.

Diante do cenário atual, temos o uso das tecnologias como um grande aliado do ensino de LP para surdos, conforme Goettert (2019, p. 125), “as tecnologias digitais colaboram para a comunicação dos surdos, principalmente, no acesso a informações e conhecimento da língua escrita”. Portanto, as tecnologias digitais permitem novas possibilidades de aprender, tornando possível que os professores sejam os mediadores e atuem de forma a orientar e estimular os alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem. Na próxima seção, apresenta-se o aplicativo *WhatsApp*, o qual discorre como elemento importante na ampliação lexical da LP por sujeitos surdos, usuários de Libras.

Tecnologias e mídias digitais: *WhatsApp*

Esta seção apresenta o aplicativo *WhatsApp* enquanto recurso tecnológico voltado à comunicação, com a finalidade de troca instantânea de mensagens, de modo a descrever suas funcionalidades e discorrer sobre como esse vem ganhando adesão por parte de usuários surdos na sociedade digital contemporânea em rede (CASTELLS, 1999). É justamente neste cenário tecnológico, em que dispositivos móveis, como *smartphones e tablets*, têm possibilitado diferentes formas de comunicação, seja por meio de texto, de áudio ou de vídeo, que se tem notado uma facilitação da utilização das línguas de sinais. Neste horizonte, infere-se que as línguas de sinais em contextos tecnológicos têm sua condição visuoespacial (QUADROS, 2017) contemplada, o que viabiliza

a comunicação para os surdos e fortalece o sentimento de pertença à comunidade surda, como grupo linguístico.

Desta forma, aplicativos de comunicação instantânea, como o *Whatsapp*, permitem que as interações ocorram tanto por meio de línguas orais escritas, em que predomina o uso de mensagens em texto e áudio, como em línguas de sinais, como a Libras, por meio de mensagens de texto, mas, principalmente, valendo-se da possibilidade de realizar videochamadas. Contemporaneamente, Corrêa e Cruz (2019) se propuseram à organização de uma obra em que a estreita relação entre o cenário tecnológico atual e a Libras ficam nitidamente claros, a partir dos temas apresentados na obra intitulada *Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais*, outrora mencionada pelos autores deste artigo no estudo que originou o aqui proposto. Tanto é que Reis, Corrêa e Ferreira (2019, p. 5) enfatizam que Corrêa e Cruz (2019) “reuniram na obra pesquisas que evidenciam que as tecnologias digitais têm contribuído expressivamente para o desenvolvimento linguístico, sociocultural e político dos surdos”. Ainda conforme os autores, a obra contou com a participação de outros pesquisadores, acrescenta-se aqui, surdos e ouvintes, que abrangeram temas como: o uso de redes sociais, para fins comunicacionais (Libras e Língua Portuguesa); o desenvolvimento de diretrizes de projetos de recursos educacionais digitais; a construção de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) acessíveis ao público surdo e o *design* de recursos digitais para leitura em Libras.

Os temas mencionados reforçam a noção de que a presença, a ascensão e a pesquisa científica volta à Libras e sua relação direta com dispositivos, aplicativos, ambientes e espaços tecnológicos de natureza digital vêm ganhando espaço a cada dia no cenário acadêmico brasileiro. Diante disso, assume-se, a partir de Saito e Pivetta (2019), que as tecnologias digitais têm tensionado e expandido as possibilidades que os surdos têm encontrado nos espaços digitais, posto

que se pode não apenas divulgar experiências e executar o compartilhamento de conhecimentos — cita-se aqui os *You-Tubers* surdos, por exemplo — mas também a identificação de recursos especialmente direcionados à(s) comunidade(s) surda(s).

No que tange à comunidade surda brasileira, Goettert (2019) salienta que é preciso analisar a repercussão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), nomenclatura adotada pelo autor, a fim de que se investigue como essas têm reverberado no modo como os surdos fazem uso de recursos de comunicação. Recursos esses que, em verdade, não foram desenvolvidos para usuários de língua de sinais, mas que pela ampla adesão social da parcela majoritária de sujeitos ouvintes, passaram a integrar o cotidiano surdo também, como o aplicativo *WhatsApp*. Para Pereira e Perlin (2016, p. 283), as tecnologias digitais permitem a veiculação de diversos signos linguísticos e, desta forma, possibilitam uma gama de “oportunidades comunicativas, de sociabilidade e educacionais”, ou seja, permitem consolidar novas competências através de intercâmbios comunicacionais entre surdos-surdos e surdos-ouvintes.

O aplicativo *WhatsApp* é um recurso digital gratuito que conectado à internet possibilita a troca ilimitada de mensagens instantâneas (SANTOS, 2018) e permite que o usuário utilize diferentes formatos e mídias, tais como, mensagem escrita (arquivos/documentos), vídeo, áudio, imagens (fotos e animações) e pode ser usado na versão para *smartphones*, *tablets* ou versão *Web* (computadores e *notebooks*). O *WhatsApp*, permite realizar chamadas gratuitas de voz e vídeo, exigindo apenas conexão com a internet, via *Wifi* ou 4G. É, portanto, um recurso que amplia o imediatismo da distribuição e facilita a criação de grupos para a troca de informações.

Frente ao exposto, esta pesquisa investiga a contribuição do uso do aplicativo *WhatsApp* para a comunicação digi-

tal entre surdos para fins de compreensão da LP na modalidade escrita. Na próxima seção apresenta-se a metodologia de pesquisa, em que foi criado um grupo de troca de mensagens entre os participantes surdos, relativo ao uso da LP escrita.

Metodologia

Metodologicamente, como mencionado na seção de introdução, este estudo tem por finalidade retomar e aprofundar especificidades associadas aos achados iniciais apresentados no estudo de Reis; Corrêa e Ferreira (2019), acerca do código Estratégias Linguísticas (EL) em relação à categoria Ampliação do Léxico (AL). As mensagens analisadas são decorrentes das interações de um grupo de surdos bilíngues, usuários de Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua e Língua Portuguesa (LP), sobre dúvidas e dificuldades relativas à LP, os quais fizeram uso do aplicativo *WhatsApp*, como recurso digital com a finalidade de trocas mensagens. Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013), dotada de um recorte teórico-metodológico, proveniente de uma pesquisa-base de Mestrado em Educação, vinculada a uma instituição privada de ensino superior no Rio Grande do Sul (RS), aprovada em Comitê de Ética em Pesquisa, sob a CAAE 90824518.0.0000.5349.

Para fins investigativos, em junho de 2017 criou-se um grupo privado no aplicativo *WhatsApp*, o qual ficou ativo até outubro de 2018. O objetivo da criação do grupo foi fomentar a troca de mensagens instantâneas entre sujeitos surdos, concernentes a inquietações relativas ao uso da LP escrita, como L2 (segunda língua). As mensagens, geralmente, derivaram-se de interações dos participantes surdos com outros indivíduos presentes em suas práticas socioculturais cotidianas, fossem esses surdos ou ouvintes. O aplicativo *WhatsApp*

serviu tanto de espaço de troca de mensagens, quanto como instrumento de coleta automatizada de dados para a composição do *corpus* de pesquisa.

O grupo de sujeitos de pesquisa foi constituído por 23 participantes (10 homens e 13 mulheres), todos surdos (as), com idade entre 16 e 30 anos. Na perspectiva do recorte investigativo deste estudo, considerou-se as interações entre os participantes no grupo de *WhatsApp* decorrentes do período de dez meses (janeiro a outubro de 2018). Salienta-se que a utilização do *WhatsApp* nesta pesquisa não tinha por finalidade uma estratégia de ensino e aprendizagem com caráter didático-pedagógica, mas apenas quanto à disponibilização de “um espaço digital para tomadas de consciência linguística e cultural *em* e *sobre* (grifos nossos) a LP na modalidade escrita” (REIS; CORRÊA; FERREIRA, 2019, p. 8).

Os sujeitos de pesquisa eram oriundos de disciplinas de ensino de Língua Portuguesa como L2, ministradas por um dos autores/pesquisadores deste artigo, que integrou o grupo de *WhatsApp*. Os participantes surdos possuíam formação em nível de ensino médio, em andamento e concluído, assim como em ensino superior, em andamento ou em fase de conclusão. A participação da pesquisadora no grupo de *WhatsApp* visava apenas a mediação dos participantes e o possível esclarecimento de dúvidas não solucionadas pelo grupo de sujeitos surdos. As mensagens trocadas pelo grupo (em formato de texto, imagem e vídeo) foram copiadas da interface do aplicativo e arquivadas como documentos digitais (arquivos) no formato *Microsoft Word*, o que resultou em 10 arquivos um por mês (jan. a out. 2018), que foram identificados por mês e ano. O conteúdo das mensagens foi mantido quanto à forma e ao conteúdo, sem quaisquer correções ortográficas, sintáticas ou semânticas.

O viés do presente recorte teórico-metodológico deste estudo recai, exclusivamente, sobre o código Estratégias

Linguísticas (EL) e a categoria Ampliação do Léxico (AL), enquanto estratégia de aprofundamento desta categoria. O estudo de Reis, Corrêa e Ferreira (2019), ancorado na técnica de Análise de Conteúdo (AC) e com a utilização do *software* Atlas Ti, bem como o estudo em questão, permitiu identificar quando de sua condução, dois códigos de maior incidência, a saber, a) Estratégias Linguísticas (EL) com 2594 mensagens e b) Recursos do *WhatsApp* (RW) com 507 mensagens, enquanto mensagens trocadas pelos sujeitos surdos no *WhatsApp*. No que tange à categoria Ampliação do Léxico (AL) com 930 turnos de fala, foram identificados 90 termos em Língua Portuguesa em 560 turnos de fala, que foram classificados em 3 categorias, compostas por um número específico de termos: (a) 43 substantivos; (b) 33 verbos e (c) 14 adjetivos. Os demais turnos de fala não apresentaram relação direta com os termos das categorias mencionadas. O processo de análise de dados partiu de uma leitura atenta dos 10 arquivos em formato *Word*, que continham as mensagens trocadas entre os surdos, os quais foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2011), juntamente com a utilização do *software* Atlas Ti⁴.

O emprego da técnica de Análise de Conteúdo (AC) deu-se pela compreensão de que essa tem sido adotada por diferentes campos do conhecimento, em se tratando da condução de pesquisas de natureza qualitativa e que têm, predominantemente, um *corpus* de natureza linguística, que compreende materiais em forma de textos, imagens, gravações, entre outros. A AC é definida como “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” com “[...] uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto” (BARDIN, 2011, p. 37). Este estudo apoia-se, criteriosamente, nas três fases propostas pela AC, a saber: (a) pré-análise (organização; leitura flutuante; escolha dos do-

⁴ O *software* Atlas Ti foi adquirido na versão Mac para a análise qualitativa dos dados textuais.

cumentos; hipóteses e objetivos; indicadores), (b) exploração do material (codificação e unidade de registro) e (c) tratamento dos resultados e interpretação (classificação; categorização por semelhanças e ou diferenciação; agrupamento), conforme descritas por Bardin (2011). A utilização do *software* Atlas TI levou em conta que esse recurso computacional pode, potencialmente, auxiliar no gerenciamento, sistematização e organização dos dados, de maneira a descomplexificar o processo de extração e identificação de dados complexos (LAGE, 2011). Na próxima seção, apresenta-se a seção de análise de dados em que são exibidos os resultados da pesquisa sobre a ampliação do léxico da LP pelos participantes surdos.

Análise de dados

Diante da metodologia, apresentada anteriormente, foi selecionado e analisado o código Estratégia Linguística (EL) e a categoria Ampliação do Léxico (AL). Karnopp (2015), traz uma questão interessante quanto ao domínio de L2 por parte dos surdos, de que aqueles que têm maior conhecimento do léxico em LP são mais valorizados por outros surdos.

Os quadros desta seção apresentam os termos das categorias de análise do material empírico selecionado para este artigo. Entre as categorias foram elencadas as que mais se destacaram ao longo das interações no grupo de pesquisa: substantivos, verbos e adjetivos. O primeiro quadro apresenta os substantivos que apareceram durante o período analisado.

No que tange à categoria Ampliação do Léxico (AL) com 930 turnos de fala, foram identificados 90 termos em LP em 560 turnos de fala, que foram classificados em 3 categorias, compostas por um número específico de termos: (a) 43 substantivos; (b) 33 verbos e (c) 14 adjetivos.

Nas análises foram identificados 43 substantivos, na qual procedeu-se à seleção de dois blocos de conversas, em que os turnos de fala apontassem para interlocuções constituídas pela presença de dúvidas, pedidos de esclarecimentos e aplicações do léxico em pauta em frases em LP escrita como L2. Dentre as 43 incidências de substantivos, no Quadro 1, são apresentadas conversas sobre: Termo 1: suicídio e Termo 2: rotina. A seguir apresenta-se o quadro 1.

Quadro 1

CÓDIGO	Estratégias Linguísticas (EL)	
CATEGORIA	Ampliação do Léxico (AL)	
SUBCATEGORIA	Substantivo	
INCIDÊNCIA:	43	
TERMO 1		MÊS/ANO/CONVERSA
Suicídio		
P14: Quer dizer suicídio? P3: Enforcar = corda para ficar amarrar o pescoço P14: LoL P14: Obrigado P3: De nada		Set/2018/Conversa 2
TERMO 2		MÊS/ANO/CONVERSA
Rotina		

<p>P9: O q é rotina? P2: Igual todos os dias P2: Tu tem rotina ao ir escola P2: Todos os dias tu ir escola P2: Todos os dias a mesma coisa vc ir escola e trabalho P2: Entendeu P9: Obrigado</p>	<p>Out/2018/Conversa 3</p>
---	----------------------------

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na conversa 1 a respeito do substantivo “suicídio” (Termo 2), o Participante 14 (p. 14) questiona o significado do termo. Ao não saber responder objetivamente o significado do termo P3 explica-o por meio da adoção do verbo “enforçar” em LP sua L2, mas, no entanto, a estrutura sintática de sua explicação está elaborada linguisticamente com interferência da Libras com L1 (LACERDA; LODI, 2014). Tanto é que P3 utiliza os verbos (enforçar e amarrar) na forma infinitiva, aspecto linguístico que quando uso de uma L2 por sinalizantes de Libras é visto como resultado de uma dificuldade latente para os surdos (FERNANDES, 2007).

Neste sentido, Fernandes (2007, p. 15) afirma que isso se deve à dimensão linguística da Libras, tendo em vista que “a flexão de tempo, modo e pessoa ocorre por mecanismos discursivos contextuais e espaciais [...] Há uma tendência de que os verbos sejam escritos na forma infinitiva ou com flexões inadequadas. O aspecto relativo ao uso de formas infinitivas em LP como L2, na perspectiva de Quadros (2003, p. 102), justifica-se na medida em que a, inquestionavelmente, “experiência visual é a base do pensamento e da linguagem dos surdos”. Portanto, “a forma de representar a Libras transcende a LP” (QUADROS, 2017, p. 39). Após a explicação de P3, P14 faz uso da expressão em língua inglesa “*laughing out loud*” (Rindo Alto) que é uma gíria em que representa a abreviação da expressão (LoL). Isso demonstra um ponto de contato com outra cultura para além da cultura linguística de

sua L2 (LP), a qual é presente em redes sociais e utilizada em aplicativos de comunicação instantânea para manifestar de modo prático reações e sentimentos. Os participantes sinalizam a conversa informando a compreensão do termo.

Na conversa 2, sobre o substantivo “rotina” (Termo 2), P₉ solicita explicações a respeito do referido termo, já P₂ em sua resposta diz que se trata de algo que se repete com frequência (todos os dias). Verifica-se que os exemplos são fatos cotidianos de práticas sociais. P₂ ainda exemplifica o termo com uma estrutura frasal sinônima, não conjugando adequadamente o verbo *ir*, de acordo com o pronome empregado. O uso inapropriado da forma infinitiva do verbo *ir* em LP, ocorre sob a mesma perspectiva citada na análise da conversa 1.

Inicialmente, P₂ utilizou a contração (preposição + artigo) e a omitiu nas frases seguintes. A referida omissão, de acordo com Almeida e Lacerda (2019, p. 913), pode ser entendida como uma “dificuldade natural de quem aprende outra língua, pois as preposições não carregam um significado explícito”. Ainda sob a ótica de Almeida e Lacerda (2019) depreende-se que as tentativas escritas de P₂, produzidas em LP, propiciam ao participante uma possível familiarização com sua L2, ou seja, um exercício cognitivo que tem por base a estruturação linguística em L2, mesmo ainda havendo interferência de sua L1.

No quadro 2, subcategoria Verbos, são apresentados dois blocos de conversas, nas quais os turnos de fala apontassem para interlocuções constituídas pela presença de dúvidas, pedidos de esclarecimentos e aplicações do léxico em pauta em frases em LP escrita como L2. Dentre as 33 incidências de verbos, no Quadro 2, são apresentadas conversas sobre: Termo 1: sobreviver e Termo 2: superar. A seguir apresenta-se o quadro 2.

Quadro 2

CÓDIGO	Estratégias Linguísticas (EL)	
CATEGORIA	Ampliação do léxico (AL)	
SUBCATEGORIA	Verbos	
INCIDÊNCIA:	33	
TERMO 1		MÊS/ANO/CONVERSA
Sobreviveu		
<p>P6: Sobreviveu? Que é q palavra P14: Igual conseguir viver P14: Avião caiu na ilha, só uma pessoa sobreviveu P14: Exemplo filme homem quebrou dente e contato bola P14: Mesmo kkkkk P3: Isso P6: Entendo P6: kkkkk P6: Ameii você falou P3: 5 pessoas P3: Acidente o carro P3: 4 morrem P3: Uma pessoa sobreviviuiu P3: Sobreviveu</p>		Fev/2018/Conversa 1
TERMO 2		MÊS/ANO/CONVERSA
Superar		
<p>P9: O que é superar?? P9: Eu lembrei o q era mas esqueci o q é Alguém pd me explicar??</p>		Ago/2018/Conversa 3

P19: <Arquivo de mídia oculto>
P9: [??][??]
P9: Não entendi muito bem mas prefiro alguém me explique uma frase qlr para eu entender melhor
P4: Isso aí.. 🙌🙌🙌
P19: Por exemplo *eu superei bem as minhas provas*
P19: *A minha mãe superou muito feliz*
P9: Ahhh
P9: Vddd
P9: Lembrei agora
P9: Valeeeeeu
P9: Brother

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na conversa 1 a respeito do verbo “sobreviver” (Termo 1) em LP, P6 pergunta sobre o significado do termo. P14 responde a P6, apresentando uma estrutura com significado sinônimo, que explica a associação de “conseguir viver” a “sobreviver”. Em se tratando de verbos, semanticamente abstratos, como é o caso do verbo sobreviver, verificou-se que P14 exemplificou por meio de sua L1, haja vista que o mesmo escreveu “conseguir viver”, que é o modo como o verbo “sobreviver” é sinalizado em Libras. Dito isso, entende-se aí haver uma interferência da L1 sobre a L2, ou seja, o processamento cognitivo orientou-se pela L1 e seu caráter visuo-oespacial. P14 segue ilustrando o verbo “sobreviver” com base em um filme (O Naufrago), em que o personagem principal sobrevive a um naufrágio, vivendo em uma ilha.

A interlocução viabilizada pelo *WhatsApp* segue em um tom descontraído e amigável, onde repentinamente, P3 cita um exemplo de acidente de carro, em que apenas uma pessoa teria sobrevivido, como forma de ilustrar a aplicação do verbo em pauta. P3 ao perceber ter digitado de forma equivocada o verbo (sobreviveu) em discussão, o próprio

apresenta, em caráter de autocorreção, a conjugação correta do verbo (sobreviveu) em L2. Um dado importante a ser observado é que as produções são contextualizadas e trazem a L2 para o plano de seu funcionamento social, ou seja, produções socioculturalmente situadas (KARNOPP, 2015), a partir de experiências pessoais vinculadas “às experiências do sujeito enunciatador (ALMEIDA; LACERDA, 2019, p. 909).

Na conversa 2, sobre o verbo “superar”, no termo 2, o P9 solicita que alguém lhe explique o significado do termo. Diferentemente, das demais conversas até aqui analisadas, P19 não apresenta uma explicação em LP, mas faz uso de uma das funcionalidades do aplicativo *WhatsApp* que é a de envio e recebimento de vídeos. No entanto, P19 ao enviar um vídeo em Libras, explica o termo “superar” de modo equivocado. No vídeo P19 faz uso do sinal “conseguir” em Libras, o qual não possui o mesmo significado que o verbo “superar” em LP. Tanto é que P9 pede que a explicação ocorra aplicada a uma frase em LP. O participante surdo neste momento parece validar e reforçar seu desejo de apropriação linguística em sua L2, ao dizer “para eu entender melhor”.

Ainda sob influência de sua L1, P19 apresenta duas frases exemplificativas para o verbo “superar” conjugadas no pretérito (superei, superou), as quais não fazem jus ao real significado do termo. Isso porque os exemplos estão associados a estrutura linguística da Libras quando do uso do sinal “conseguir” que não tem a mesma expressão semântica que o verbo “superar” em LP. Este bloco de troca de mensagens é encerrado com P9 agradecendo a contribuição de P19, que, na verdade, não foi totalmente elucidativa do real significado do verbo “superar, do ponto de vista analítico desta pesquisa.

No quadro 3, subcategoria Adjetivos, são apresentados dois blocos de conversas, nas quais os turnos de fala apontam para interlocuções constituídas pela presença de dúvidas, pedidos de esclarecimentos e aplicações do léxico em

pauta em frases em LP escrita como L2. Dentre as 14 incidências de adjetivos, no quadro 3, são apresentadas conversas sobre: Termo 1: debilitado e Termo 2: desgraçado. A seguir apresenta-se o quadro 3.

Quadro 3

CÓDIGO	Estratégias Linguísticas (EL)	
CATEGORIA	Ampliação do léxico (AL)	
SUBCATEGORIA	Adjetivos	
INCIDÊNCIA:	14	
TERMO 1		MÊS/ANO/CONVERSA
Desabilitado		
<p>P9: O que é debilitado???</p> <p>P9: Eh uma doença mas n sei o q é</p> <p>P2: É q exemplo vc não se sente muito bem</p> <p>P2: Cansado</p> <p>P2: Problema saúde sabe</p> <p>P9: Tipo mt fraco né</p> <p>P2: É</p> <p>P9: Obggg</p>		Jul/2018/Conversa 2
TERMO 2		MÊS/ANO/CONVERSA
Desgraçado		

<p>P1: Não venha esse assunto de desgraçado??</p> <p>PESQ: Vc q escreveu essa frase? Sabe o q é desgraçado?</p> <p>P1: Desgraçado = igual pior??</p> <p>P7: ia falar isso sks</p> <p>P1: Você é desgraçado da minha vida???</p> <p>P7: nnnn</p> <p>P7: tipo: DESGRAÇADA, tu sempre cuida da minha vida.</p> <p>P1: Porque eu sempre olhei o filme sempre falava assim</p> <p>* seu desgraçado etc... por isso eu perguntei</p> <p>PESQ: Isso</p> <p>P1: Ah agora entendi, obrigado</p>	<p>Mar/2018/Conv ersa 3</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na conversa 1, acerca do adjetivo “debilitado”, P₉ ao questionar sobre o significado do termo, acaba por afirmar se tratar de uma doença. Essa afirmação é decorrente da associação da forma visuoespacial da Libras (L₁) (LEBEDEFF, 2017; QUADROS, 2017) quando da relação com o termo em L₂. Na Libras o sinal para “debilitado” é representado por alguém que não se sente bem, que está doente, com objetivo de ilustrar o efeito sob o corpo. Isso faz com que P₉ refira-se à ideia de doença. P₂ tenta ilustrar a explicação para o adjetivo, reforçando a ideia de que se trata de problema de saúde. Nesta conversa foi possível identificar que os participantes empregaram outros dois adjetivos (cansado, fraco) com significado relacionado ao adjetivo debilitado. No entanto, em LP estar debilitado representa uma condição associada a estar com a saúde fragilizada e, não com uma determinada doença.

Na conversa 2, sobre o termo “desgraçado”, P₁ questiona a aplicação do adjetivo “desgraçado” em uma frase, evidenciando ser necessário compreendê-lo a partir de sua contextualização em uma frase em LP. O adjetivo citado foi entendido pelo P₁ como um termo que desqualifica e é con-

siderado negativo, deixando evidente que a valoração discursiva aqui empregada é determinante no contexto em que o participante observou o termo referido.

Outro fato relevante, levantado pelo participante é a evidência da influência que os filmes devem ter no processo de aquisição/ aprendizagem da LP, ainda mais em se tratando de sujeitos surdos expostos a legendas. Portanto, as legendas podem ter um papel expressivo quando da ampliação do léxico em LP, daí a importância de que os filmes estrangeiros e brasileiros apresentem legendas coerentemente escritas em LP. Embora a lei não seja federal, em alguns estados brasileiros, os surdos já têm o direito de contar com linguagem adequada em exposições de cinema e em peças teatrais.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar o código Estratégias Linguísticas utilizado por um grupo de surdos usuários de Libras com L1 e LP como L2, quando de trocas de mensagens via *WhatsApp*, especificamente, acerca da categoria Ampliação do Léxico da LP. Essa foi a proposta de aprofundamento de um estudo anterior, em que esse tópico não havia sido pormenorizado nem mesmo quanto à totalidade de termos (90) e as particularidades de sua utilização em conversas entre os sujeitos surdos.

Por meio da técnica de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2011) e com o auxílio do software Atlas Ti verificou-se a existência das três subcategorias (substantivo, verbo e adjetivo) apresentadas na seção de análise de dados. Na medida em que se identificou situações como: (a) consulta a dicionário de LP; (b) prática e correção de tempos verbais; (c) uso de expressões de língua estrangeira; (d) uso de sinonímia, relativo à subcategoria de Substantivos. Já em relação à subcategoria Verbos: (a) manifestação de conhecimento

cultural sobre filmes (vocabulário de legendas); (b) consolidação de espaço digital descontraído para interlocuções sobre a LP; (c) autocorreção quanto à flexão de tempos verbais em LP; (d) uso de prefixos de negação; (e) solicitação de contextualização do léxico em frases em LP; (f) flexão verbal. Na subcategoria Adjetivos: a) situações como ampliação do léxico em relação às formas nominais; (b) emprego de variações sinônimas de adjetivos para explicar o mesmo adjetivo; (c) influência de filmes na ampliação vocabular.

Frente aos itens mencionados em relação às três subcategorias aqui arroladas, todas associadas diretamente ao código Estratégias Linguísticas, é possível inferir que o *WhatsApp* representa uma possibilidade de espaço digital para o estabelecimento de conversas escritas em LP para fins de compreensão de dúvidas relacionadas à LP. Inquestionavelmente, notou-se nas conversas analisadas o desejo de apropriação do léxico da LP como L2, haja vista que os sujeitos surdos manifestaram solicitações sobre o uso de vocábulos sempre contextualizados em frases. Cabe salientar que o grupo no *WhatsApp* não tinha finalidade didático-pedagógica, mas, no entanto, os surdos evidenciaram pleno interesse em usar o recurso digital para aprimoramento da LP como L2, com vistas a construção de orações sintática e semanticamente corretos. Também ficou evidente que os surdos, enquanto sujeitos bilíngues usuários de Libras como língua minoritária, manifestam a vontade de ampliar o léxico do LP como forma de ascensão pessoal e profissional, tendo em vista que essa L2 tem prestígio social e, portanto, tende a ser valorizada no campo profissional.

Neste sentido, notou-se que os surdos manifestam suas inquietações quanto ao significado e compreensão de vocabulário da L2 e quanto às convenções ortográficas da língua escrita, assim como acerca das dimensões sintáticas e semânticas da LP. Ainda se ressalta que o aplicativo *WhatsApp*, por ser um recurso digital que permitiu a criação de um

grupo de sujeito de minoria linguística que o sentimento de pertença cultural foi visto como elemento de colaboração entre os indivíduos, configurando-se como uma tecnologia disruptiva quanto à concepção sociocultural voltada àquilo que pode ser visto como majoritário e minoritário.

Ainda cabe dizer que o construto denominado usuários de língua minoritária não representa nenhum tipo de entrave entre os surdos, em relação ao exercício de uma identidade bilíngue voltada à LP. Em estudos futuros pretende-se aprofundar a dimensão tecnológica do *WhatsApp*, tomando por base suas principais funções quando do auxílio, por exemplo, do uso de vídeos em Libras para fins de elucidação de vocábulos não compreendidos antes em LP.

Referências

ALMEIDA, Djair L. de; LACERDA, Cristina B. F. de. *Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (58.2): 899-917, maio/ago. 2019.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, 2002. *Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL, 2005. *Decreto no 5626/05*. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. [on-line]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL, 2014. *Lei no 13.005/14*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 de abr. 2020.

BRASIL, 2017. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 de abr. de 2020.

BRASIL, 2019. *Decreto no 9.465/19*. Art. 35. Sobre as políticas de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 15 abr. 2020.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CLAUDIO, Janaina Pereira. A construção comunicativa digital dos sujeitos comunicantes surdos: estratégias metodológicas. In: CORRÊA, Ygor; CRUZ, Carina Rebello (Org.). *Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais*. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 157-175.

CORRÊA, Ygor; CRUZ, Carina Rebello (Org.). *Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais*. Porto Alegre: Penso, 2019, 188p.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 19, n. 1, 2019.

FERNANDES, Sueli. *Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Curitiba, SEED/SUED/DEE, 2007.

FRONZA, Cátia de Azevedo. Língua portuguesa no ensino fundamental: sobre ouvintes e surdos. *ReVEL*, edição especial, n. 15, 2018.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

GOETTERT, Nelson. As tecnologias como ferramenta auxiliares na comunicação em língua portuguesa para usuários de língua brasileira de sinais. In: CORRÊA, Ygor; CRUZ, Carina Rebello (Org.). *Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais*. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 125-142.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de; TESKE, O. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015a, 392p.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de;

FERNANDES, Eulalia. *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015b, 392p.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, A. C. B e LACERDA, C. B. F. (Org). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p. 143-160.

LAGE, M. C. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. *Educação temática Digital*, Campinas, v.12, n. esp., 2011, p. 198-226, mar.

LEBEDEFF, T. B. *Letramento visual e surdez. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 226-251.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (Org.). *Leitura, escrita e surdez*. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2005.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR.

PEREIRA, S. L. S.; PERLIN, G. T.T. As redes sociais digitais e as possibilidades de uma educação bilíngue de surdos no ciberespaço. *Revista EDaPECI*, São Cristóvão (SE) v. 16, n. 2, p. 282-298, maio /ago. 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, 2003, p. 81-111.

QUADROS, Ronice Müller de. *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017, 247 p.

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

SAITO, Daniela S; PIVETTA, Elisa Maria. Framework Términus: comunidades de prática virtuais como apoio ao desenvolvimento de neologismos terminológicos em língua de sinais. In: CORRÊA, Ygor; CRUZ, Carina Rebello (Org.). *Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais*. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 79-94.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, L. C. *Avaliação da intenção de uso do Whatsapp, como ferramenta de ensino/aprendizagem, por professores do ensino superior*. Dissertação (mestrado em Administração) – Universidade do Grande Rio, Escola de Ciências Sociais e Aplicadas, Rio de Janeiro, 2018.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. 192p.

REIS, Tatiane Folchini dos; CORRÊA, Ygor; FERREIRA, Jacques Lima. *Surdos e Whatsapp: uma análise da comunicação digital entre sujeitos surdos*. *The Specialist*, v. 40, n. 3, 2019.

[Recebido: 31 jul. 2021 — Aceito: 18 ago. 2021]

ACESSIBILIDADE PARA SURDOS NA TELEVISÃO ABERTA E MÍDIAS SOCIAIS

Damaries Oliveira de Jesus Ferreira¹

Midian Jesus de Souza Marins²

Resumo: Com o avanço tecnológico e o acesso das pessoas a meios de comunicação como a televisão aberta e mídias sociais, a implementação de leis, decretos e portarias que tornem esses recursos acessíveis são de grande importância. Atualmente as formas de acessibilidade fornecidas para pessoas surdas no Brasil, tanto pela televisão aberta, quanto pelas mídias sociais são, as janelas de Libras e as legendas ocultas e abertas, que têm como finalidade transmitir informações às pessoas surdas oralizadas ou sinalizadoras. Na teoria, os meios que tornam esses recursos acessíveis são pertinentes, mas na prática podem haver déficits, o que poderia restringir as pessoas surdas do acesso à informação e entretenimento.

Palavras-Chave: Acessibilidade. Lei. Libras. Mídias. Televisão.

ACCESSIBILITY FOR THE DEAF ON OPEN TELEVISION AND SOCIAL MEDIA

Abstract: With technological advances and people's access to means of communication such as open television and social media, the implementation of laws, decrees and ordinances that make these resources

¹ Aluna do 4º semestre do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade, terminalidade em Engenharia de Materiais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-CETENS. Endereço eletrônico: damarys3454oliveira@gmail.com.

² Professora Assistente de Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutoranda em estudos linguísticos na Universidade Estadual de Feira de Santana. Endereço eletrônico: idi_souza@hotmail.com.

accessible are of great importance. Currently, the forms of accessibility provided to deaf people in Brazil by both open television and social media are the Libras window and hidden and open captions, which aim to transmit information to deaf people who are spoken or signaled. In theory, the means that make these resources accessible are relevant, but in practice there may be deficits, which could restrict deaf people from accessing information and entertainment.

Keywords: Accessibility. Law. Libras. Media. Television.

Introdução

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), aproximadamente 9.717.318 milhões de pessoas possuíam algum nível de surdez em 2010. Desses quase 10 milhões de pessoas registrados pelo censo, aproximadamente 350 mil brasileiros tinham perda total da audição, 1,8 milhões possuíam perda severa e o equivalente a 7,5 milhões perda leve a moderada, logo podemos supor que com o crescimento populacional a quantidade de surdos nos dias atuais é crescente.

Fazendo uso de determinados equipamentos é possível mensurar a intensidade do som podendo medir o grau de perda auditiva, em que varia de acordo com os limites considerados normais à perda profunda da audição. Após um diagnóstico ser traçado, é possível determinar que tipo de atendimento cada pessoa deverá receber, e em casos de perda leve da audição o indivíduo apresenta uma perda auditiva de até quarenta decibéis; com surdez moderada leve e surdez moderada severa, entre quarenta e setenta decibéis; surdez severa terá perda entre setenta e noventa decibéis; surdez profunda, perda auditiva superando noventa decibéis.

Existem vários fatores que podem influenciar a perda auditiva, sendo classificadas como causas pré-natais, que podem ser genéticos ou hereditários; causas peri-natais, adquirido a partir de infecções hospitalares, como problemas oriundos da utilização do fórceps durante o nascimento, a pré-maturidade, assim como, a pós-maturidade e a anóxia; as causas pós-natais, que são sequelas de doenças como a sífilis, a caxumba, o sarampo, de exposição demasiada a ruídos e sons, e entre outros. Com a perda auditiva surgem consequências no desenvolvimento da linguagem, que podem variar a depender do período do início da surdez. Quando ocorre a perda leve da audição antes do desenvolvimento da fala ou surdez pré-verbal, pode haver dificuldades em notar sons de baixas intensidades, em casos de perda moderada leve ou média, ocorre o desenvolvimento da linguagem oral com certa dificuldade. Nos casos de surdez severa e profunda, o obstáculo no desenvolvimento da linguagem é superior, com difícil aprendizado e grandes limitações, dessa forma, é preciso estabelecer comunicação a partir da leitura labial e uso de Libras.

Quando a surdez é adquirida após ou durante o aprendizado da linguagem, não ocorrem muitas alterações em relação à fonética, mas podem ocorrer dificuldades iguais aos da surdez pré-verbal.

Em 24 de abril de 2002, foi decretado a Lei de Libras de n. 10436, que reconhece a Libras como uma língua e não uma linguagem, abrindo espaço para que outros decretos pudessem ser realizados futuramente, como o decreto de nº 5626/2005, que trouxe determinações importantes para o complemento da Lei que havia sido instaurada em 2002, a portaria n. 310 de 27 de junho 2006 e o decreto de lei nº 13.146 de julho de 2015, que visou a acessibilidade. Assim a comunidade surda poderia ter a efetivação de seus direitos. A partir destas implementações pôde-se notar mudanças na educação dos surdos, com a formação de professores e ins-

trutores para o ensino de Libras no ensino fundamental, no ensino médio e superior, proporcionando a garantia do direito à educação das pessoas surdas por meio da implantação de escolas e classes de educação bilíngue, assim como, no acesso às informações fornecidas pelos meios de comunicação, sendo dever dos responsáveis, após estabelecidas as leis e decretos, elaborarem métodos que fornecessem ferramentas que tornassem a televisão e mídias sociais mais acessíveis para usuários que possuem necessidades específicas.

É visível o quanto a tecnologia tem avançado nas últimas décadas, vimos na televisão aberta a transição do sinal analógico para o digital, o acesso frequente das pessoas na internet, devido a facilidade em usar as mídias sociais. No entanto, certos meios de comunicação eletrônicos e digitais, na maioria das vezes, acabam restringindo pessoas que necessitam de recursos extras durante o uso das redes sociais ou da televisão aberta por falta de acessibilidade. A televisão e as mídias sociais exercem um papel fundamental na divulgação de informações do dia, facilitando a comunicação entre pessoas, empresas e consumidores. No Brasil, existem duas formas de tornar a transmissão de informações mais acessíveis na televisão e nas mídias sociais, a janela de Libras e a legenda oculta e aberta, que tem como objetivo levar notícias às pessoas que compreendem a Libras ou a língua portuguesa escrita.

É através do cumprimento de leis e decretos que existe a possibilidade de melhorar a qualidade de vida dos surdos, que a partir destas disposições podem reivindicar seus direitos como cidadãos. Mas no geral, será que os recursos fornecidos são de boa qualidade e proporcionam um ótimo acesso das pessoas surdas à televisão aberta e mídias sociais?

Dessa forma, o objetivo deste artigo é testificar a presença e a qualidade dos recursos fornecidos pela televisão aberta e em algumas mídias sociais, assim como, transmitir

um pouco de reflexão a respeito de dificuldades presentes no dia a dia dos surdos.

Educação para Surdos e suas leis

Fazer um percurso histórico da educação das pessoas surdas permite compreender como este grupo de pessoas enfrentou dificuldades ao longo dos anos e como era visto pela sociedade em geral. Nesta seção, aborda-se, brevemente, alguns dos elementos mais relevantes sobre os surdos ao longo do tempo.

Regressando na história, antes e durante parte da Idade Média, existia a concepção de que os surdos eram incapazes de aprender. Felizmente, com o passar do tempo essas ideias enfraqueceram, mas no início do século XVIII ainda era evidente as dificuldades enfrentadas pelos surdos, em que tentativas de fazê-los se comportarem como ouvintes a partir da prática do oralismo os afastaram do uso de sinais. Vemos então, mais para frente na história, o surgimento de apoiadores da língua de sinais como Charles M.D. L'Epée, que criou os sinais metódicos, sendo um dos primeiros a estudar a língua de sinais e suas características linguísticas. Em 1880, ocorreu o congresso de Milão em que professores e outros profissionais, em sua grande maioria ouvinte, se reuniram para debater questões relacionadas à educação dos surdos, o que culminou na defesa de práticas oralistas nas escolas, resultando uma concepção de superioridade do oralismo sobre a língua de sinais, mas a prática oralista não durou muito, originando uma nova abordagem educacional para surdos: a comunicação total (MARINS, 2019).

Como vimos, diversas metodologias foram e ainda são adotadas durante a educação dos surdos, e dentre as que mais se destacam atualmente estão o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

Oralismo, segundo Soares (2014), é o processo que tem como objetivo capacitar o surdo na compreensão e produção da linguagem oral, partindo do princípio de que o surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor pela linguagem oral.

A Comunicação total, para Poker [200-?], tem como filosofia a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais para assegurar uma comunicação eficiente entre as pessoas com surdez, tendo como foco os processos comunicativos surdos/surdos e surdos/ouvintes.

Almeida (2015), nos diz que o bilinguismo é o uso de duas línguas, no caso do Brasil, a Libras e o português. Primeiro, os surdos adquirem a língua de sinais e depois aprendem o português na modalidade escrita.

A fundação da primeira escola voltada para surdos aqui no Brasil em 1857 por Eduard Huet a pedido do Imperador D. Pedro II, O Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), foi crucial para o surgimento de discussões sobre os surdos e o desenvolvimento de leis que os favorecessem. Mas, apenas em 24 de abril de 2002 foi instituído o decreto da lei de Libras de n. 10436, reconhecendo-a como uma língua e não uma linguagem. Houve a realização de decretos, a exemplo, o decreto de n. 5626/2005 que veio para regularizar a Lei de nº 10436 de 2002 e o art. 18 da Lei de n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que trouxe determinações que devem ser seguidas.

Conforme consta na Lei de n. 10436/2002, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados, orienta o sistema educacional federal, estadual, municipal e também o do Distrito Federal a garantirem a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e su-

perior, e inclui o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme legislação vigente. No decreto de n. 5626/2005, temos como algumas das disposições a inclusão da Libras como disciplina curricular, onde declara que, durante a formação de professores para exercícios do magistério, em nível médio e superior, também nos cursos de fonoaudiologia, nas instituições de ensino tanto públicas quanto privadas dos sistemas federal, estadual, municipal de ensino e do Distrito federal, deve ser obrigatória a inserção da disciplina Libras com a formação de professores e instrutores de Libras em nível superior em Letras: Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa (como segunda língua) para o ensino de Libras no ensino fundamental, no ensino médio e superior, assim como a garantia do direito à educação das pessoas surdas por meio da implantação de escolas e classes de educação bilíngue.

Acessibilidade para surdos e seus recursos na televisão e mídias sociais

Para falar sobre acessibilidade para surdos, é necessário compreender a definição deste termo. Segundo Brasil (2004), acessibilidade é a condição para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, de edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, dos sistemas e meios de comunicação e informação para pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Mas, o conceito de ultrapassar a ideia de acesso a equipamentos ou transportes próprios para as pessoas que tenham necessidades especiais. Salton, Agnol e Turcatti (2017), dizem que acessibilidade é oferecer possibilidades de ultrapassar as barreiras existentes na nossa sociedade, para garantir que todas as pessoas possam participar das diversas áreas sociais, indo muito além de questões físicas e arquite-

tônicas, envolvendo um conjunto de dimensões que se complementam na construção de uma sociedade inclusiva.

Como podemos ver nas definições anteriores de acessibilidade, este conceito tem mudado com o passar do tempo e pode ser compreendido como um ato que tenha relação com o desenvolvimento da sociedade, fazendo o uso dos métodos relacionados à comunicação e à atitude. As adversidades causadas por preconceitos e estereótipos podem ser minimizadas com a implementação de programas que sensibilizem e conscientizem a sociedade sobre a convivência com o que é diferente a partir de decretos, normas e regulamentos para instituições e empresas, com técnicas de ensino e trabalho, utilização de ferramentas nos meios sociais, culturais e artísticos, para proporcionar que todos tenham o acesso às mais diversas áreas da sociedade.

Conforme determina o decreto de lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015, temos a obrigatoriedade da garantia de recursos de acessibilidade como legenda oculta e janela de Libras por parte de empresas prestadoras de serviços de telecomunicações e serviços de radiodifusão de sons e imagens.

O primeiro acesso ao sinal aberto de televisão, TV, aqui no Brasil, foi em 18 de setembro de 1950 com transmissões em preto e branco. A TV levou entretenimento e notícias para muitos lares, e com o passar do tempo foram sendo modificados e ressignificados a partir dos avanços tecnológicos. Agora, muito mais moderna, a televisão é um dos meios de comunicação de grande importância, tendo como responsabilidade a disseminação de informações sobre os mais diversos conteúdos para toda população.

As mídias sociais têm como alguns dos principais objetivos encurtar distância, aproximando pessoas e até mesmo empresas e instituições através do compartilhamento de informações e conhecimentos. Com os mais diversos formatos, as mídias sociais já estão presentes na sociedade con-

temporânea, conectando e aproximando pessoas que tenham objetivos em comum ou algo com que possam se identificar.

A televisão e as mídias sociais são basicamente direcionadas para ouvintes, o que conseqüentemente exclui as pessoas surdas do acesso a determinadas informações. Com o surgimento de leis e decretos que favorecem os surdos, como a portaria de n. 310, de 27 de junho de 2006, foi inserida a obrigatoriedade de recursos de acessibilidade que facilitasse o acesso às informações nos programas de canais da televisão brasileira para indivíduos que tiverem necessidades especiais. Nas mídias sociais, a inserção destes recursos está relacionada ao alcance de tais plataformas, quanto mais inclusivo, maior o número de usuários. Com o aumento na utilização das redes surge a necessidade de garantir o acesso a todos os indivíduos, entre eles os surdos. As redes sociais estão trabalhando nesse sentido para tornar o ingresso nesse meio mais acessível através do uso de ferramentas.

Em reportagem para o jornal Correio Braziliense, a fonoaudióloga Isabella Monteiro conta que a falta de acessibilidade está inserida em diversos cenários sociais, e que aumentou de forma significativa durante a pandemia da Covid-19:

A acessibilidade ainda está longe de ser real e funcional para os surdos. Essa pandemia e as medidas de isolamento social são provas disso. As pessoas com deficiência auditiva, oralizadas ou sinalizadoras, tiveram que lidar com videoconferências, às vezes sem imagem ou com a imagem ruim do falante, com som ruim, sem legendas e sem interpretação para Libras (YAMAGUTI, 2020).

Determinadas emissoras na televisão aberta e algumas mídias sociais ainda não dispõem de legenda oculta, não utilizam as legendas abertas ou janela de Libras e acabam

excluindo o direito dos surdos ao acesso a todos os tipos de informações e entretenimento.

As formas de tornar tanto a televisão, quanto as redes sociais, acessíveis para pessoas surdas são as mesmas: legenda aberta, a legenda fechada conhecida aqui no Brasil como legenda oculta e a janela de Libras. A legenda aberta é a transcrição que se sobrepõe sobre a imagem durante a transmissão, sendo adicionada durante a edição de um programa, sempre aparecerá na tela independentemente da existência de um *software* ou de um profissional para transcrever as informações simultaneamente. Segundo Brasil (2020), a legenda oculta corresponde à transcrição, em língua portuguesa, dos diálogos, efeitos sonoros, sons do ambiente e demais informações que não poderiam ser percebidos ou compreendidos por pessoas surdas ou com deficiência auditiva. A transcrição pode ser feita por meio de um software a partir do reconhecimento de voz ou de forma simultânea, sendo esta tarefa realizada por um profissional.

Janela de Libras é um espaço determinado no vídeo onde as informações são interpretadas na Língua Brasileira de Sinais (Libras) através de um intérprete.

Legendas e janela de Libras na TV e mídias sociais

Como determina a portaria de n. 310 de 27 de junho de 2006, é obrigatório o cumprimento dos dispostos na norma pelos responsáveis na concessão ou permissão para explorar serviços de radiodifusão de sons e imagens e retransmissão de televisão que devem editar, traduzir ou adaptar a programação de modo que sua transmissão ou retransmissão sejam de boa qualidade de percepção e entendimento pelo público brasileiro, assim também, as estações de transmissão ou retransmissão devem conter Legenda oculta em Língua Portuguesa. Os programas com propagandas político-partidárias e eleitorais, campanhas institucionais e informativos de utili-

dade pública difundido por pessoas jurídicas concessionárias do serviço de radiodifusão de sons e imagem, e por pessoas jurídicas que possuem permissão ou autorização para executar o serviço de retransmissão de televisão, deverão conter janela com intérprete de Libras, cuja produção e ou gravação serão de responsabilidade dos Partidos Políticos e dos respectivos Órgãos de Governo aos quais se incluem os referidos programas. A produção e veiculação dos recursos de acessibilidade deverão ser realizadas seguindo os critérios e requisitos técnicos especificados na ABNT NBR 15290:2005.

Mesmo havendo a obrigatoriedade da utilização de meios que possam levar informações e entretenimento a pessoas surdas, ao acompanharmos a programação de alguns canais da televisão aberta, vemos a existência de casos em que algumas emissoras não dispõem de legenda oculta, legenda aberta ou janela de Libras durante toda a programação, temos como exemplo o canal SBT conforme mostra as figuras 1 e 2, e a Rede Record que, com exceção de um programa, fazia o uso de recursos de acessibilidade, a janela de Libras, como na figura 3.

Figura 1: Exemplo de programação sem legenda oculta no canal SBT



Fonte: Foto elaborada pelos autores de transmissão da TV sbt (2021).

No caso da figura 1, não há nenhuma informação em língua portuguesa. A única informação que a pessoa surda possui são as imagens visuais, que sozinhas, não permitem uma compreensão do que está sendo abordado.

Figura 2: Exemplo de programação sem legenda oculta na rede Record



Fonte: Foto de transmissão da TV Record (2021).

Figura 3: Exemplo do uso de janela de Libras em programa da rede Record



Fonte: Foto de transmissão da TV Record (2021).

Nas figuras 2 e 3 há somente a manchete em língua portuguesa na parte inferior da tela. Nestes casos, a pessoa surda tem acesso a uma pequena parte da informação, um breve resumo. Em outros casos, como a TVE Bahia, não há legenda oculta vista na figura 4, mas determinadas programações fazem uso de legendas abertas e janela de Libras como nas imagens mostradas nas figuras 5 e 6.

Figura 4: Exemplo da ausência de legenda oculta na programação da TVE Bahia



Fonte: Foto de transmissão da TVE Bahia (2021).

Figura 5: Exemplo do uso de legenda aberta em programa na TVE Bahia



Fonte: Foto de transmissão da TVE Bahia (2021).

Figura 6: Exemplo do uso de janela de Libras em programação da TV Bahia



Fonte: Foto de transmissão da TVE Bahia (2021).

Temos ainda, em determinados canais, a presença da legenda oculta, porém, as legendas são de baixa qualidade contendo erros ortográficos e atrasos que tornam impossível à compreensão do contexto exibido pelas imagens, a exemplo da TV Bandeirantes (Band) representada nas figuras 7 e 8.

Figura 7: Exemplo de legendas oculta em programa de entretenimento na Band



Fonte: Foto de transmissão da TV Band (2021).

Figura 8: Exemplo da legenda oculta em telejornal da Band



Fonte: Foto de transmissão da TV Band (2021).

As legendas com qualidade superior às visualizadas durante as transmissões foram a de programas gravados como séries, filmes e novelas exibidos pela rede Globo, podendo ser observada nas figuras 9 e 10.

Figura 9: Exemplo de legendas oculta em programação da Globo



Fonte: Foto de transmissão da TV Globo (2021).

Figura 10: Exemplo de legendas oculta em programação da Globo



Fonte: Foto de transmissão da TV Globo (2021).

Durante a transmissão de telejornais ocorrem certos atrasos na legenda, o que pode dificultar o entendimento do contexto. Os problemas com as legendas foram mais evidentes em programas com transmissão ao vivo.

Os comerciais em sua grande maioria não dispõem de legendas ocultas ou abertas e janela de Libras, mesmo que a transcrição esteja ativada nas configurações do aparelho de televisão nenhuma informação será exibida.

As mídias sociais na busca pelo alcance de um maior número de usuários estão trabalhando no sentido de tornarem-se acessíveis a todos. Algumas das principais plataformas digitais responsáveis pela disseminação de informações atualmente são *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e *Youtube*, incluindo o *Google Meet* que tem sido um dos recursos de videoconferência mais utilizados para educação, trabalho e até mesmo lazer, ganhando mais adeptos por conta da pandemia da Covid-19.

O *Facebook* permite aos usuários adicionar legendas, podendo ser feito durante a edição do vídeo mostrado na figura 11. Este recurso está disponível para todos, podendo ser ativado ou desativado quando quiser, se a opção for ati-

vada antes da publicação. Mas, a maioria dos vídeos disponibilizados no *Facebook* tem as legendas automáticas desativadas, pois a opção de ativar legenda não foi habilitada antes da publicação do conteúdo como exibido na figura 12.

Figura 11: Exemplo de legenda automática em vídeos de página de entretenimento no *Facebook*



Fonte: Print screen de vídeo em página do programa Silvio Santos no *Facebook*³ (2021).

Figura 12: Exemplo da ausência de legendas automáticas em vídeos de página de jornalismo no *Facebook*



Fonte: Print screen de vídeo em Página da BBC News no *Facebook*⁴ (2021).

³ Disponível em: <https://fb.watch/6b5C9a1JoM/>. Acesso em: 13 jun. 2021.

O Instagram exibe legendas automáticas em vídeos do Instagram TV (IGTV), o recurso pode ser ativado ou desativado nas configurações da rede social, caso esteja disponível será exibida assim que o IGTV for reproduzido, conforme exibido na figura 13.

Figura 13: Exemplo de legendas automáticas em conta do Instagram



Fonte: print screen de vídeo em conta da TV Aratu no Instagram⁵ (2021).

O Twitter está trabalhando para adicionar legendas automáticas em áudios e vídeos ainda em 2021. Em seu blog oficial, sinalizou que estão investindo amplamente em acessibilidade de mídia em seu serviço.

O YouTube utiliza tecnologia de reconhecimento de fala para criar transcrições automaticamente. As legendas são geradas por algoritmos de aprendizado de máquina, como demonstra a Figura 14. Como essas legendas são produzidas a partir de algoritmos, nem sempre conseguem ser fiéis ao áudio do vídeo. A depender da dicção do falante ou velocidade com que verbaliza, o algoritmo pode confundir alguns

⁴ Disponível em: <https://fb.watch/6aoglj35zS/>. Acesso em: 13 jun. 2021.

⁵ Disponível em: https://www.instagram.com/tv/COsgh2LgR37/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 17 jun. 2021.

fonemas, gerando palavras escritas diferentes das palavras oralizadas.

Figura 14: Exemplo de legendas automáticas no Youtube



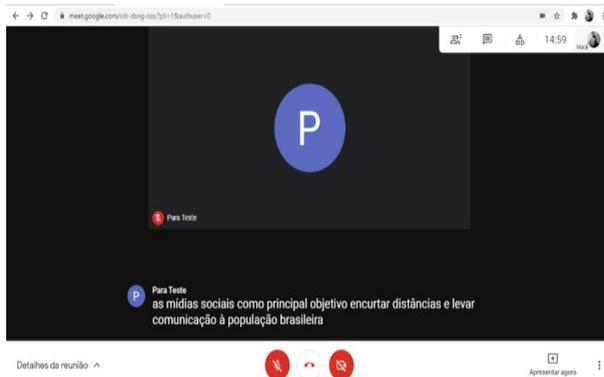
Fonte: Print screen de vídeo em Canal Band Jornalismo no Youtube⁶ (2021).

O Youtube incentiva os criadores de conteúdo a dar preferência às legendas profissionais (abertas), pois, as transcrições automáticas podem diferir do conteúdo falado devido a erros de pronúncia, sotaques, dialetos ou ruído de fundo.

No Google Meet, as legendas em inglês podem ser utilizadas em todos os locais. Nas regiões da Ásia-Pacífico ou da Europa podem ser usadas as legendas nos idiomas: alemão, espanhol, francês, inglês e português do Brasil. Porém, em gravações de chamadas, as legendas não aparecerão na gravação. Podemos observar as legendas a partir da figura 15.

⁶ Disponível em: <https://youtu.be/ygVdOTk6vws>. Acesso em: 17 jun. 2021.

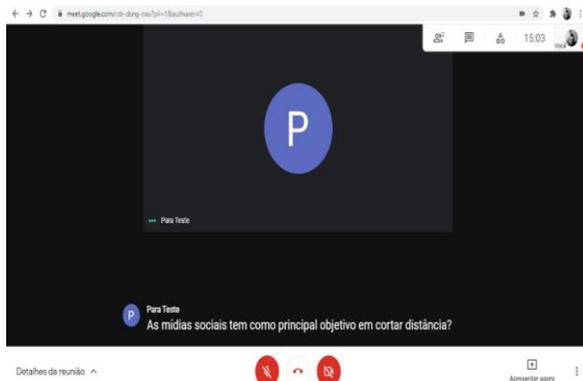
Figura 15: Exemplo de legendas automáticas no Google Meet



Fonte: Print screen do Google Meet⁷ (2021).

Algumas vezes, podem ocorrer erros nas transcrições da legenda, como a confusão de diálogos entre frases afirmativas e frases interrogativas, como na figura 16.

Figura 16: Exemplo de legendas automáticas no Google Meet



Fonte: Print screen do Google Meet (2021).

Ao navegar na Internet em busca de conteúdos que utilizem legendas abertas e janelas de Libras, notamos a escassez no uso de tais ferramentas, e as publicações que tra-

⁷ Disponível em: <https://meet.google.com/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

zem temáticas importantes para a população acabam privando o acesso às informações e ao entretenimento para pessoas surdas por falta de acessibilidade.

Considerações finais

A proposta para acessibilidade do Brasil dentro de documentos legais é interessante, e tem pontos que favorecem as pessoas que precisam de recursos para ter acesso à televisão aberta e às mídias sociais como o *Facebook*, Instagram, Twitter, Youtube e o Google Meet, mas nem sempre a aplicação é satisfatória. A ocorrência de falhas no cumprimento da lei é fato, e podemos ver exemplos no cotidiano, embora já saibamos que os surdos têm garantido por lei, direito à educação. Porém, em muitas escolas no Brasil não há um professor ou um intérprete de Libras que possa auxiliar o aprendizado do aluno surdo, o que acaba excluindo diversas crianças e jovens surdas do direito à educação, o que corrobora para a falta de acesso às informações fornecidas pelos meios de comunicação, mesmo quando recursos de acessibilidade são disponibilizados na televisão aberta e mídias sociais, como as legendas.

Podemos perceber os *déficits* na aplicação da lei, a falta de fiscalização para emissoras de televisão que não disponibilizam as legendas ou não fazem manutenção dos *softwares*, tornando as legendas quase impossíveis de compreender. Parte das redes sociais tem recurso de legenda automática, mas ainda é necessário que antes da publicação de um vídeo o editor ative a opção de ligar legendas, para que o internauta possa habilitá-las quando for assistir determinado conteúdo. A inserção da acessibilidade está ocorrendo gradualmente, visto que existem leis que podem proporcionar uma qualidade de vida melhor para os surdos, cabendo às autoridades competentes monitorar se as leis estão sendo cumpridas, através de fiscalizações em relação à manutenção dos *softwares* que geram as legendas automáti-

cas, elaborar publicidades que conscientizem os criadores de conteúdo sobre a importância das legendas automáticas, principalmente das legendas profissionais feitas pelo próprio produtor, e da janela de Libras. Quando as organizações responsáveis por plataformas digitais ou pela transmissão de televisão falham, cabe a nós cidadãos, que compreendemos a importância da utilização de legendas aberta ou automática e janela de Libras na televisão e mídia sociais, chamar a atenção dos encarregados para a necessidade da inserção dessas ferramentas e darmos o exemplo fazendo o uso de legendas e, se possível, da janela de Libras por mais simples que seja o conteúdo a ser publicado.

O povo Surdo está dividido em surdos oralizados e surdos sinalizadores. Desta forma, para o bom recebimento de informações disponibilizadas pela televisão e plataformas digitais, é necessário a utilização de todas ferramentas possíveis para que haja uma boa compreensão dos fatos do cotidiano.

Assim, como consta na declaração dos direitos humanos, devemos ter ciência de que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.” (ONU, 1948). É fundamental que as pessoas reflitam se estão agindo como bons cidadãos para assegurar uma sociedade com equidade, não somente para os ouvintes, mas também para quem ouve com os olhos.

Referências

ALMEIDA, Wolney Gomes. *Educação dos Surdos: formação, estratégias e prática docente*. Ilhéus, BA: Editus. 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>. Acesso em: 6 maio 2021.

ARAÚJO, V. L. S. O processo de legendagem no Brasil. *Revista do GELNE*, v. 4, n. 1, p. 1-6, 26 fev. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9143>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. *Agência Nacional de Telecomunicações*. Portaria n. 310, de 27 de junho de 2006. 8 out. 2020. Disponível em: <https://informacoes.anatel.gov.br/legislacao/normas-do-mc/442-portaria-310>. Acesso em: 7 maio. 2021.

BRASIL. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Censo Demográfico. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, 25 de abril 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Decreto n. 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. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Seção 1, p. 28.

GOOGLE MEET. *Usar legendas em uma videochamada*. c2021. Disponível em: <https://support.google.com/meet/answer/9300310?co=GENIE.Platform%3DDesktop&hl=pt-BR>. Acesso em: 9 maio 2021.

MANNARA, Barbara. Como adicionar ou remover legendas em vídeos do Facebook. *Techtudo*. 02 fev. 2017. Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2017/02/como-adicionar-ou-remover-legendas-em-videos-do-facebook.html>. Acesso em: 8 maio. 2021.

MARINS, Midian Jesus de Souza. *A escrita de palavras por surdos baianos estudantes de classes bilíngues e inclusivas em Feira de Santana e Amargosa- BA*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

POKER, Rosimar Bortolini. *Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez*. Unesp [200-?]. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://w>

ww.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf&ved=2ahUKewj3o9eGkrTWAhV4lrkGHXKeDPEQFjATegQILRAC&usg=AOvVaw14rvJGWOaUuRvtV4WyuWQo. Acesso em: 6 maio 2021.

SALTON, Bruna Poletto; AGNOL, Anderson Dall; TUCARTTI, Alissa. *Manual de acessibilidade em documentos digitais*. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/EscoLAR/Livro%2520-%2520Manual%2520de%2520Acessibilidade%2520em%2520Documentos%2520Digitais%2520\(1\).pdf&ved=2ahUKewiFgJa7ub_wAhWfIZUCHaQ2Do8QFjAEegQIBRAC&usg=AOvVaw1nOUZwOGp3ufE6uMvoTfuj](https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/EscoLAR/Livro%2520-%2520Manual%2520de%2520Acessibilidade%2520em%2520Documentos%2520Digitais%2520(1).pdf&ved=2ahUKewiFgJa7ub_wAhWfIZUCHaQ2Do8QFjAEegQIBRAC&usg=AOvVaw1nOUZwOGp3ufE6uMvoTfuj). Acesso em: 7 maio 2021.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=LuMwDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=info:Xo_pQ9Ll04lJ:scholar.google.com/&ots=uwJUuj4qzN&sig=OhxtnyrHSzPx_BFUl6kc0JRbs24#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 6 maio 2021.

TWITTER. *Tornando o Twitter mais acessível*. c2021. Disponível em: https://blog.twitter.com/pt_br/topics/product/2019/tornando-o-twitter-mais-acessivel. Acesso em: 14 jun. 2021.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <https://www.neca.org.br/programas/declaracao-dh.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

YAMAGUTI, Bruna. Dia Nacional do Surdo: a falta de acessibilidade ainda é um desafio. *Correio Braziliense*. 26 de set. 2020. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/brasil/2020/09/4878135-dia-nacional-do-surdo-falta-de-acessibilidade-ainda-e-desafio.html>. Acesso em: 7 maio 2021.

YOUTUBE. *Usar a transcrição automática*. c2021. Disponível em: <https://support.google.com/youtube/answer/6373554?hl=pt-BR>. Acesso em: 8 maio 2021.

[Recebido: 28 jun. 2021 — Aceito: 22 ago. 2021]

A CRIAÇÃO DE UM EBOOK BILÍNGUE (LIBRAS-PORTUGUÊS): UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO NO ENSINO DE QUÍMICA

Lidiane Sacramento Soares¹

André Luiz Andrade Rezende²

Resumo: Na maioria das vezes, o ensino de Química tem sido realizado por meio de práticas pedagógicas pautadas exclusivamente no uso da Língua Portuguesa, por isso é raro encontrar materiais didáticos que contenham conceitos químicos apresentados em Língua Brasileira de Sinais — Libras. Esta pesquisa ainda em andamento, tem como objetivos proporcionar a criação e divulgação de um material bilíngue (Libras-Língua portuguesa). Desta maneira, este trabalho trata-se de uma pesquisa aplicada e de natureza qualitativa. Um Ebook será desenvolvido e contemplará 30 (trinta) sinais de Química. Para sua elaboração, levantamos 18 (dezoito) fontes de pesquisa que apresentam sinais em Libras. Por fim, visando a difusão dos resultados gerados, ressalta-se a disponibilização do Ebook nos grupos de WhatsApp para que o mesmo seja popularizado a fim de todos utilizarem, em especial nas aulas de Química, contribuindo assim para um ensino mais inclusivo, acessível e significativo.

Palavras-Chave: Estudantes surdos. Ensino- aprendizagem de Química. Ebook. Sinalário de Química.

¹ Mestranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus Alagoinhas) e Pós-Graduanda em Educação Científica e Popularização das Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano/Campus Catu). Atua como TILSP de Nível Superior do CAS em Aracaju (SE), é também pesquisadora da área da Surdez, mais especificamente sobre a Educação de Surdos. Endereço eletrônico: lideane1007@gmail.com.

² Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus Salvador) e atualmente é professor efetivo com dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano/Campus Catu) e pesquisador na área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Endereço eletrônico: andre.rezende@ifbaiano.edu.br.

THE MAKING OF A CHEMISTRY SIGN LANGUAGE EBOOK: A PROPOSAL TO PROMOTE AN INCLUSIVE TEACHING OF CHEMISTRY

Abstract: Most of the time, the teaching of Chemistry has been carried out through pedagogical practices based exclusively on the use of the Portuguese language, so it is rare to find course books that contain chemical concepts presented in Brazilian Sign Language — Libras. This ongoing research aims to provide the creation and dissemination of a bilingual material (Libras-Língua Portuguesa). Thus, this work is an applied and qualitative research. An Ebook will be developed and will include 30 (thirty) Chemistry signs. For its elaboration, we raised 18 (eighteen) sources of research of the language signs. Finally, aiming to publicize research outcomes the Ebook will be available in WhatsApp groups in order to be accessible to everyone to use, especially in Chemistry classes, thus contributing to a more inclusive, accessible and meaningful education.

Keywords: Deaf students. Chemistry teaching-learning. Ebook. Chemistry Signs.

Introdução

É prevista na Lei Brasileira da Inclusão (LBI), n. 13.146/2015, em seu Capítulo IV — Do direito à Educação, a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, dentre estes, os surdos que enfrentam uma realidade desafiadora em seu processo educativo quando são inseridos no sistema regular de ensino, tendo em vista que o art. 28 da referida lei afirma que o poder público deve incumbir-se e promover “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015). No entanto, essa realidade de oferta ainda caminha em passos lentos e os estudantes

surdos enfrentam desafios como: a falta de materiais didáticos adaptados, para garantir um melhor entendimento dos conteúdos. Nesse sentido, justifica-se a importância da criação de um sinalário no contexto da Química apresentado em forma de Ebook, que é um livro digital que facilmente pode ser popularizado por meio das redes sociais e consequentemente tornar-se-á acessível a todos os educadores e envolvidos com a Educação de surdos que tiverem acesso ao material e a internet.

Para Stumpf (2005), “sinalário é o conjunto de expressões que compõem o léxico de uma determinada língua de sinais” e, neste sentido, o objetivo deste trabalho científico é de produzir um sinalário no contexto da Química em forma de Ebook, a fim de registrar e difundir a Língua Brasileira de Sinais (Libras), em especial, os sinais específicos da disciplina de Química que ainda são pouco conhecidos. Logo, busca-se contribuir para o uso e conhecimento dos sinais pela comunidade escolar, servindo como um banco de dados que poderá ser utilizado tanto pelos educandos surdos e especialmente pelos profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras (TILSP) que atuam diretamente com estes estudantes os quais estudam Química, seja em nível médio técnico ou superior.

Muitos são os desafios enfrentados pelo estudante surdo, incluídos em escolas de ensino regular, dentre eles estão: a dificuldade em compreender bem a Língua Portuguesa na sua modalidade oral ou escrita, a falta de instrução fora da escola, falta de materiais didáticos acessíveis em Libras, de recursos visuais, práticos e concretos. Nesse sentido, esta pesquisa se justifica pela necessidade de promover práticas educativas inclusivas e a inovação educacional por meio do sinalário de Química em forma de Ebook, de modo que contribua para uma melhor interação entre todos os envolvidos no ambiente escolar, sejam surdos ou ouvintes. Este trabalho se justifica também pela intenção de divulgar alguns sinais específicos encontrados em vídeos do YouTube, em

dissertações e artigos acerca da temática, em dicionários e um aplicativo de Libras que conta com sinalários disciplinares e que podem ser utilizados pelos profissionais TILSP e os estudantes surdos no ensino de Química.

Sabe-se que a maioria dos professores e também colegas da sala de aula do estudante surdo não compreendem sobre a realidade desse grupo linguístico minoritário, e por isso, consideramos aqui a necessidade de difundir a Libras ainda mais, a fim de que todos aprendam quanto às particularidades dos educandos surdos, quanto a sua cultura, sua língua, suas limitações e também suas potencialidades.

O Ebook é um recurso visual que surgiu como proposta de ser utilizado nas aulas de Química quando necessário, promovendo assim, a participação e o aprendizado dos estudantes surdos, sem prejuízo dos demais, pois, acredita-se que o recurso visual auxilia muito no processo de aprendizagem de todos, inclusive os com surdez, tendo em vista que este aprende por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que é a sua língua materna e sua modalidade é visuo-espacial, logo, para o educando surdo, quanto mais recursos visuais e concretos lhes forem apresentados, mais acessibilidade e desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, ele terão à sua disposição.

Sabe-se que aqui no Brasil, a língua materna dos surdos é a Libras, que trata de ser uma modalidade visuo-espacial, no entanto, a língua majoritária da sociedade é o Português, que possui uma modalidade oral-auditiva, impossibilitando os surdos o desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas de forma rápida e espontânea, consequentemente nota-se que quando o direito do surdo de ter acesso a uma Educação Bilíngue não é respeitado, o que ocorre é a segregação, no qual, nada mais é que a separação de grupos e culturas diferentes: ouvintes X surdos.

Para tentar eliminar ou diminuir as barreiras da comunicação e do processo educacional em que os surdos enfrentam, é necessário pensar em como aprender Libras, como disseminá-la e como criar recursos visuais para incluir os indivíduos surdos na sociedade, de maneira que respeitem o seu direito linguístico e valorizem as suas potencialidades.

Vale salientar que já existem alguns sinalários, glossários e dicionários de Libras que apresentam sinais da área de Química, no entanto, ainda é insuficiente para atender as demandas impostas pela disciplina, logo, enfatizamos aqui a necessidade da criação de mais materiais didáticos em Libras e inclusive a produção de outros sinalários e glossários de Língua de Sinais voltados para áreas específicas, pois a grande problemática se dá na insuficiência de termos específicos do contexto da Química apresentados em Libras.

Um dos objetivos deste trabalho é também tornar acessível o uso do sinalário de Química em Ebook como um recurso visual que difundirá a Libras em sala de aula em conjunto com o professor, os intérpretes de Libras, o estudante surdo e os colegas de classe.

Fundamentos Teóricos e Metodológicos

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem sido exigida desde 2002, por meio da Lei n. 10.436/02, quando a mesma foi reconhecida como língua e em 2005 surge o Decreto n. 5.626/05 que regulamenta a lei, logo, é possível perceber que vários marcos legais e seu Decreto já tratam do idioma como meio legal de comunicação e expressão no Brasil pela Comunidade Surda. A inclusão escolar também tem sido muito debatida no meio acadêmico, além de está previsto na Declaração de Salamanca/Espanha (1994, Conferência Mundial Sobre Educação Especial, UNESCO) como uma proposta de democratizar o ensino, oferecendo a todos uma educação de qualidade, de modo que os indivíduos com deficiências fa-

çam parte das escolas, as quais devem modificar o seu funcionamento para incluir todos os estudantes.

Segundo o MEC (2010), os recursos pedagógicos acessíveis aos alunos que contemplam a modalidade da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, permitem minimizar os efeitos de suas limitações sensoriais no processo de aquisição do conhecimento e de inclusão no ambiente escolar.

Para Oliveira (2001, p. 3), é necessário que os estudantes surdos busquem meios de aquisição de linguagem que valorizem o seu sentido visual que é mais aguçado, visto que o sentido sonoro não lhe é bem compreendido, já que se torna impossível adquirir de forma natural uma língua oral-auditiva.

Vale salientar a importância de difundir a Libras como modo de contribuir para a inclusão dos estudantes surdos no ambiente escolar, institucional, visto que estes educandos em sua maioria, enfrentam a barreira comunicacional, pois grande parte dos participantes da comunidade escolar não sabem Libras e isso pode prejudicar o desenvolvimento dos surdos na instituição e se na mesma não houver o profissional TILPS, além do seu direito à educação inclusiva e de qualidade está comprometido, isto pode ser motivo de evasão escolar de muitos estudantes surdos ao se sentirem desmotivados a estudar pela falta de acessibilidade, sendo essa relacionada a comunicação, a atitude e a falta de materiais didáticos em Libras para o seu melhor entendimento dos conteúdos e consequentemente, a promoção de uma educação significativa, ou seja, que realmente faça sentido para os estudantes surdos.

Segundo Monteiro e Pontes (2017, p. 3), é através do serviço de tradução e interpretação de Libras que o estudante surdo, usuário deste idioma, tem acesso a informações, conteúdos escolares, conhecimento da cultura ouvinte e até

mesmo o saber dos sinais específicos utilizados nas ciências da natureza que envolvem a química, física e biologia. No entanto, para os estudantes surdos terem acesso a esses sinais e aprenderem o conteúdo científico é necessário que o profissional TILSP tenha competência linguística, conheça os vocabulários existentes na Libras e isso requer anos de estudos e pesquisas constantes, pois trata-se de um idioma e que por isso, está sempre sofrendo alterações, se modificando, além de possuir as variações linguísticas, conhecidas como “sotaques”, ou seja, tem alguns sinais que sofrem alguma variação quando muda de região e diante disso, é fundamental que o profissional esteja em constante formação e esteja atento a essas mudanças que podem ocorrer.

Vale salientar que na Libras já existem alguns dicionários oficializados e que devem servir de base para a manutenção e difusão dos sinais, apesar de ainda serem poucos esses dicionários, mas já é um suporte aos profissionais TILSP que necessitam buscar novos conhecimentos ou ainda aprofundar o que já sabe dentro do contexto em que atua. Quando se utiliza esses materiais que já são oficializados e também os divulga, ajuda a evitar que os profissionais intérpretes recorram sempre a datilologia por não saber um sinal, pois isso também pode confundir o estudante surdo, afinal, a datilologia é um empréstimo da Língua Portuguesa e se o surdo não sabe Português, de nada adianta esta prática.

Segundo Marinho (2007, p. 33), a datilologia é um dos recursos mais utilizados pelos TILPS quando não sabem um sinal específico, porém o autor deixa claro que o uso deste recurso pode apresentar três problemas:

- (I) a rapidez da soletração impede muitas vezes o reconhecimento da palavra pelo surdo;
- (II) muitos termos são de origem grega ou latim e, neste caso, é comum o intérprete digitar letras erradas por desconhecimento da grafia português;
- (III) a forma

sem acesso à substância dificulta a formação de conceitos (MARINHO, 2007, p. 33).

Outro problema é a escassez de sinalários e glossários que apresentem sinais específicos de todas as disciplinas, inclusive na área das ciências da natureza, ou seja, existem muitos termos utilizados pelos docentes em sala de aula e também apresentados em materiais didáticos que predominantemente estão em Português, que nem os surdos e nem os TILSP conhecem, isso acaba comprometendo o processo de aprendizagem significativa destes estudantes com surdez.

Diante disso, foi feita a compilação dos sinais em 18 (dezoito) fontes de dados, nos últimos 10 (dez) anos, totalizando 692 sinais, sendo que em sua maioria, os sinais se repetiam em várias fontes, posteriormente, foram escolhidos os 30 (trinta) menos conhecidos e divulgados, a partir dos levantamentos de dados, tomando como critério de escolha, aqueles sinais que não se repetiam ou só repetia uma vez. A fim de apresentá-los em um único material, surgiu a ideia da criação do sinalário de Química em formato Ebook, que é um livro digital, no qual, nos possibilita maiores divulgações por meio da internet, além disso, é possível acessar aos vídeos dos sinais, clicando no link disponível no próprio material digital, logo, os sujeitos participantes da comunidade escolar e principalmente os estudantes surdos e os profissionais TILSP terão melhor qualidade de acesso aos sinais específicos usados nas aulas de Química, por meio deste material que nos propomos a criar.

Enfatizamos que no Ebook constarão 30 (trinta) fotos demonstrando sinais e, também, o link que direciona o espectador ao YouTube para verificar os sinais em movimentos, a fim de tornar ainda mais claro como os sinais são feitos, evitando assim, dúvidas acerca do parâmetro Movimento que é feito em cada sinal. Os vídeos mostrarão os sinais em movimentos, o que permitirá que sejam apresentados em sua totalidade.

Após a construção do vídeo com os 30 (trinta) sinais será necessário apresentá-lo ao estudante surdo do Curso de Licenciatura em Química do IF Baiano Campus Catu, a fim de verificar se ele já conhece, utiliza e concorda com estes sinais apresentados, pois como já explicado anteriormente, existe a variação linguística e é preciso valorizar os sinais que são utilizados pela comunidade surda em que a pessoa faz parte, que no caso do sujeito surdo participante desta pesquisa é do Estado da Bahia.

Esta pesquisa foi realizada no IF Baiano — Campus Catu, no ano de 2021, baseia-se em um trabalho de cunho qualitativo, de caráter exploratório, é caracterizado como uma pesquisa participante pois tem relação com as pessoas a qual se destina o projeto do Ebook, ou seja, os resultados desta investigação dependem da realidade dos envolvidos. Neste sentido, buscou-se inicialmente verificar a escassez de sinais de Libras na área da Química e sobre a educação de educandos surdos do IF Baiano de Catu e com isso, foi possível analisar os dados e perceber a realidade educacional do Campus.

Gil (2007) é citado por Gerhardt e Silveira (2009), para classificar as pesquisas quanto aos objetivos, nesse sentido essa pesquisa, pode ser classificada, quanto aos objetivos, como exploratória porque através da realização das rodas de conversas com o estudante surdo participante da pesquisa e com um dos intérpretes do Instituto, foi possível a pesquisadora ter maior familiaridade com o problema pesquisado e consequentemente, compreendê-lo.

Este trabalho científico é fruto de uma revisão sistemática tendo como base, os dados online em que foram encontrados, tanto no Portal de Periódicos da CAPES, quanto em vários canais do YouTube, permitindo assim, identificar, catalogar e analisar os sinalários construídos na área da Química, com o objetivo de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos e no trabalho dos pro-

fissionais da educação que atuam diretamente com esses educandos.

Logo, a metodologia utilizada para realização desta pesquisa científica se dividiu em 7 (sete) etapas: 1) Levantamento de fontes bibliográficas e suas respectivas leituras; 2) Coleta de sinais em Artigos, Dissertações, Manuários, Glossários e Sinalários divulgados na plataforma YouTube; 3) Escolha dos 30 (trinta) sinais menos explorados nas fontes encontradas; 4) Gravação teste com os 30 (trinta) sinais para análise do estudante surdo do curso superior em Química do IF Baiano — Campus Catu; 5) Avaliação e Validação dos sinais pelo estudante surdo; 6) Filmagem e fotografia dos sinais validados; 7) Criação do Ebook.

Segundo Costa (2016), o não domínio da linguagem química dificulta o entendimento dos conceitos explicados e conseqüentemente acaba prejudicando o processo reflexivo dos estudantes surdos diante de suas realidades cotidianas, com isso, entendemos que se os estudantes surdos não têm acesso a sinais e explicação de conceitos da área da Química em Libras, ele não compreende bem os conteúdos e conseqüentemente, ficam em desvantagem em relação aos ouvintes, visto que, os materiais didáticos em sua maioria, só estão disponíveis em Língua Portuguesa, não considerando assim, o direito à Educação Bilíngue do surdo.

A existência de mais um sinalário de Química e agora recente com sinais ainda pouco divulgados pelo Brasil e mais especificamente pela Bahia, contribuirá para o acesso de estudantes surdos e educadores, em especial, os profissionais TILSP ao Ebook como referência no momento de dúvida de algum dos trinta sinais apresentados no mesmo. Com o uso das novas tecnologias foi possível estruturar o sinalário de Química em forma de Ebook, com a intenção de apoiar e contribuir na educação de surdos e servir como fonte de referência para profissionais do âmbito escolar que atuam diretamente com os estudantes surdos.

Esse Ebook é pioneiro pois apresenta a Libras por meio de fotografias e vídeos correspondentes em um mesmo material, pois entende-se a importância de visualizar a orientação e o movimento de cada sinal para tornar compreensível como cada um é sinalizado.

A construção do sinalário e a Popularização das Ciências

Pedro Demo defende que é fundamental tomar educação científica como parte da formação do estudante, neste caso, “esta noção comparece nas melhores teorias da aprendizagem, a começar pelo construtivismo” (DEMO, 2014, p. 9), no qual aprendizagem se dá pela desconstrução de ideias ditas como prontas e acabadas e ajuda a construir o conhecimento a partir das experiências de vida de cada um.

Neste sentido, defendemos que é por meio do construtivismo que os estudantes surdos se constituem como cidadãos ativos na sociedade, quando o conhecimento que lhes são ensinados, partem da sua realidade, do seu contexto de vida, sua cultura, sua língua, para que assim eles consigam alcançar uma educação significativa e de qualidade. É preciso refletir nas múltiplas ideias, na diversidade que existe, não dá para em um espaço escolar que tem estudantes surdos, só ensinar e divulgar a Língua Portuguesa, é necessário que o direito linguístico do educando surdo seja respeitado e valorizado, logo, é necessário que haja políticas públicas, projetos de incentivo e valorização da Libras, a fim, de atender de forma plena aos direitos dos estudantes surdos, contribuindo assim para um processo de ensino-aprendizagem com equidade, empatia e qualidade.

Buscando compreender o que é educação científica, partimos da leitura de alguns autores como Pedro Demo (2014); Isaac Roitman (2007) e Carlos Eduardo Laburu e Marcelo de Carvalho (2005), no entanto, não foi encontrado uma definição pronta para este conceito, mas analisaremos al-

guns aspectos considerados importantes, buscando situar o tema dessa pesquisa para tentar analisar como o uso da Libras e de um Sinalário de Química em formato de Ebook, usado como recurso visual pode contribuir no processo de educação científica, tendo em vista que estas práticas educativas pode auxiliar na construção da aprendizagem significativa do estudante surdo.

Reforçamos aqui que a construção do sinalário será um recurso que contribuirá para a educação científica dos estudantes surdos, já que por meio deste recurso bilíngue eles terão acesso ao conhecimento específico da química, além de se tornarem sujeitos autônomos a partir do acesso ao material já que este será popularizado em forma de Ebook nas redes sociais, facilitando o seu acesso, não só ao estudante, mas também para todos os profissionais da educação envolvidos na educação de surdos, a exemplo, os profissionais tradutores e intérpretes de Libras, que muitas das vezes não conhecem os sinais específicos do contexto da Química e por meio do Sinalário, estes passarão a conhecer.

Estado da Arte

Serão elencados a partir de agora, todas as fontes encontradas e analisadas para a realização deste trabalho científico, no total foram 18 (dezoito) e o recorte temporal escolhido para o levantamento de dados foi de (2011-2020), tendo em vista que a Libras é uma língua e que está em constante mudança e atualizações, logo, decidimos catalogar os sinais da área de Química que tem sido divulgado nos últimos 10 (dez) anos e perceber quais são os sinais ainda pouco encontrados dentro do contexto dessa disciplina. As fontes utilizadas, seguindo a ordem anual crescente de publicação, foram:

1 — Dissertação de Mestrado Profissional com o Título: O Ensino de Química em Língua Brasileira de Sinais (SAL-

DANHA, 2011): A pesquisadora atuava no INES durante a pesquisa e fazia parte de um grupo que semanalmente se reunia para a criação de sinais em Libras junto aos educandos do Instituto. Com isso, neste trabalho científico da autora Saldanha, foram apresentados 20 (vinte) sinais específicos da área da Química.

2 — Artigo de Souza e Silveira (2011): Apresenta 61 termos que segundo eles podem ser utilizados no Ensino de Química. Esses 61 sinais foram encontrados no Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Capovilla e Raphael (2001), este é considerado o dicionário que apresenta o maior número de termos em Libras. Os autores Souza e Silveira (2011) ainda subdividiram os sinais por características como: Materiais Químicos; Processos Químicos; Instrumentos Laboratoriais; Outros Termos. Após realizar este mapeamento, os autores apresentaram os 11 (onze) sinais que foram criados ao longo da sua pesquisa, a partir da interação entre intérpretes e estudantes surdos, informações coletadas durante as aulas pelo profissional mediador da comunicação e o seu conhecimento na área da Química, tendo em vista a escassez de termos comuns utilizados no ensino de Química, a exemplo de Prótons, nêutrons, elétrons, átomos, íons e outros, por isso, eles concluíram que a maioria dos sinais utilizados nas aulas de Química são de termos não dicionarizados, ou seja, que são criados de acordo com os conceitos trabalhados durante as aulas. Logo, ao final deste trabalho, foram apresentados um total de 72 sinais específicos do contexto químico.

3 — Instituto Phala (2013): É um Centro de Desenvolvimento para Surdos sem fins lucrativos. É do Município de Itatiba (SP) e região. O Instituto criou um sinalário de Química que consta em seu canal do YouTube, no qual apresenta 26 sinais específicos de Química em um vídeo de 4 minutos publicado em 14 de outubro de 2013.

4 — Vocabulário de Química em Libras IFF (2013): Foi criado por estudantes do Instituto Federal Fluminense — Campus Cabo Frio na disciplina Libras II da professora Cátia Ramos. Foi publicado na plataforma YouTube de Igor Ribeiro em 14 de setembro de 2013, apresentando 13 sinais, sendo dois deles, feito a datilologia da palavra.

5 — Glossário Ciências (2013): Foi criado pela equipe do CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez) /FCEE (Fundação Catarinense de Educação Especial) em São José — Santa Catarina. Esse glossário, chamado de ciências, traz sinais que são utilizados, alguns na área da Biologia e outros na área da Química, no total são apresentados 28 sinais, mas somente 19 sinais são voltados a área da Química.

6 — Sinalário de Química IFPE (2015): Criado como forma de avaliação da disciplina de Libras do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) — Campus Barreiros, foi publicado em 27 de novembro de 2015 no YouTube de Albert Santos. No vídeo são apresentados um total de 31 sinais. O objetivo desse sinalário é mostrar os sinais mais usados na área de Química, segundo o criador do vídeo.

7 — Glossário Química (2015): Foi criado pelo CAS de Blumenau/SC, apresentado no canal do YouTube de Fabiana S. Corrêa que é uma professora surda; o vídeo foi publicado em 5 de março de 2015 e apresenta 29 sinais da área de Química em Libras.

8 — Sinalário de Química (2016): No ano de 2016, o Instituto Phala criou um sinalário de Química, divulgado em seu canal do YouTube, o vídeo de 2:30min. mostra o professor surdo apresentando 14 sinais.

9 — Glossário de Química criado pelo IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina) no Campus Palhoça Bilingüe. Este campus é considerado o pioneiro a se tornar bilingüe com

Libras/Português em toda a América Latina. O Instituto foi inaugurado em dezembro de 2012, mas só teve sua abertura oficial no dia 26 de setembro de 2013 e em 2016 divulgou em seu canal do YouTube 8 vídeos que compõem o glossário que apresenta sinais e contextos explicativos da área de Química em Libras.

10 — Produto Educacional construído no Mestrado (2016): Criado por Ana Luiza Fernandes da Costa, publicado em 2016 pelo Instituto Federal de Goiás (IFG/Campus Jataí). No Apêndice A da sua Dissertação de Mestrado ela apresentou um Glossário das Terminologias Químicas em Libras. Vale salientar que além de Ana Costa, Sandra Regina Longhin também foi organizadora desse glossário que conta com 118 sinais.

11 — Artigo: Vendo Vozes e Ouvindo o Mundo: a inclusão Mediada pelo Ensino de Química (MARQUES; LONGHIN; 2016): No momento que esta pesquisa estava sendo desenvolvida, ocorreram encontros e discussões que exploravam os conceitos químicos para que novos sinais fossem criados para compor a Terminologia Química em Libras, e com isso, os autores apresentam 18 sinais que foram criados ao longo da pesquisa.

12 — Artigo de Monteiro e Pontes (2017): No ano de 2017, o projeto registrou 146 vídeos de sinais de Química, no entanto em 2019, o Glossário foi publicado pela Editora IFPB, apresentando um catálogo com 149 sinais para termos específicos da Química. O nome dado ao material é LibrasQuim e é conceituado como sendo um trabalho que promove acessibilidade linguística para professores, intérpretes de Libras e os estudantes surdos no ensino da disciplina de Química.

13 — Aplicativo Sinalário em Libras: Foi criado no ano de 2017 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná com o objetivo de auxiliar os profissionais (professores e intérpretes) que atuam diretamente com educandos surdos. O

aplicativo conta com 300 sinais em Libras dividido entre 13 disciplinas escolares voltadas para o ensino fundamental e médio, dentre essas disciplinas, o aplicativo apresenta a disciplina de Química com 23 sinais.

14 — Artigo de Charallo, Freitas e Zara (2018): Publicou seu artigo na *Revista Experiências em Ensino de Ciências*, v. 13, n. 1 no ano de 2018, em que faz uma análise dos sinais de Química que já existem em Libras, análise essa segundo a gestualidade. Neste trabalho, a autora apresenta 10 (dez) sinais e analisa os parâmetros de gestualidade propostos por Mc Neill. Os 10 sinais que as autoras estudam, foram criados por 5 comunidades surdas diferentes, entre elas: Instituto Federal Fluminense (IFF) do RJ, o Instituto Phala de SP, Projeto Sinalizando a Física da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Mato Grosso (FAPEMAT), também foram selecionados sinais que constam no artigo científico “Terminologias Químicas em Libras” publicado na *Revista Química Nova na Escola* e no *Novo Diet de Libras* de 2006.

15 — Sinalário de termos químicos em Libras (2018): Foi um projeto criado pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) do Instituto Federal da Bahia (IFBA/Campus Vitória da Conquista). Já foram construídos e apresentados no canal do YouTube do NAPNEE IFBA — Campus Vitória da Conquista, 2 (dois) sinalários, todos no ano de 2018, sendo o primeiro voltado para o Ensino de Química de 1º ano do Ensino Médio e o segundo vídeo, voltado para o Ensino de Físico-Química trabalhado em turmas de 2º ano do Ensino Médio. No primeiro sinalário são apresentados 33 sinais de termos específicos da Química, enquanto no segundo são apresentados 28 sinais específicos de Físico-Química em Libras. Os vídeos foram apresentados pela estudante surda Ruth Elen Santana Veloso, matriculada no curso técnico de informática do IFBA campus Vitória da Conquista. Totalizando os dois sinalários constam 61 sinais. Vale salientar que apesar deste tópico ser apresentado como

único, ele nos mostra duas fontes diferentes, ambas apresentadas no mesmo canal do YouTube.

16 — Sinalário Química/ Libras (2018): Foi construído pelos estudantes do curso de Licenciatura em Química e Tecnólogo em Logística do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Campus Suzano). Foi publicado no canal do YouTube de Ricardo Ferreira Santos no dia 11 de dezembro de 2018. O sinalário apresenta 39 sinais específicos da área da Química.

17 — SinQui/INES — Sinalário Ilustrado de Química em Libras (2019-2020): Publicado em 2019 no Youtube foi idealizado e criado pelo grupo Sinalizando Química (SinQui), que desenvolve criação de sinais de conceitos da Química em Libras, atuando como parte de uma das linhas de pesquisa do grupo Desenvolvimento de Instrumentos Didáticos Acessíveis na Perspectiva Surda (DIDAPS). São 42 sinais apresentados.

Conclui-se neste Estado da Arte, a apresentação das 18 (dezoito) fontes que foram utilizadas para levantar os dados e catalogar os sinais já existentes nos últimos 10 (dez) anos dentro do contexto da Química, de forma sucinta a revisão sistêmica perpassou por 2 (duas) Dissertações de Mestrado; 4 (quatro) Artigos divulgados em Periódicos; 1 (um) aplicativo de Libras e 11 (onze) vídeos da plataforma YouTube. No total das 18 (dezoito) fontes, foram encontrados 692 sinais, parece um número expressivo, no entanto, a grande maioria se repete entre as fontes, o que acaba sendo descartada no objetivo desta pesquisa, já que visamos justamente o contrário, buscamos a criação de um sinalário que apresentem 30 (trinta) sinais menos citados, entre as fontes estudadas.

Os 30 (trinta) sinais propostos para compor o sinalário em forma de Ebook foram escolhidos utilizando o critério de menos citados, logo, escolhemos aqueles que só foram citados apenas uma vez e alguns até duas vezes, além disso, a escolha se deu também ao analisar que dentro das aulas de

Química, estes termos escolhidos são sempre recorrentes e que na maioria das vezes, os intérpretes de Libras por não conhecerem o sinal, utilizam-se da datilologia, o que não contribui muito para o entendimento significativo do estudante do surdo, principalmente aquele não tem a fluência na Língua Portuguesa. Vale salientar que é importante fazer a datilologia, mas principalmente o sinal e explicar o contexto em que ele está inserido, ou seja, explanar o significado dos termos específicos apresentados.

Neste trabalho científico, os 30 (trinta) sinais escolhidos para compor o Sinalário de Química em formato de Ebook foram coletados de 6 das 18 fontes, as fontes escolhidas foram: o sinalário do IFF/Cabo Frio (2013) com um sinal; o Artigo de Marques e Longhin (2016) com um sinal; a Dissertação defendida pela IFG (2016) com três sinais; o sinalário do IFBA/Vitória da Conquista (2018) com quatro sinais, salientando que este foi o único trabalho encontrado em formato de sinalário de Química na Bahia; o site LibrasQuim, organizado por Monteiro e Pontes em 2017 e divulgado em 2019, por ser uma das fontes mais recentes e também compor o maior número de sinais entre todas as fontes, desta obra, escolhemos dezoito sinais e por fim, utilizamos também como referência, o sinalário SinQui organizado por um grupo de pesquisa do INES entre 2019 e 2020. Deste trabalho, escolhemos três sinais e assim, completamos a nossa seleção de sinais.

Na tabela abaixo, apresentamos todos que farão parte do nosso sinalário:

1.	Acetona	2.	Água sanitária
3.	Alotropia	4.	Almofariz e Pistilo
5.	Alquimia	6.	Base
7.	Bateria	8.	Cálculo estequiométrico
9.	Camada de valência	10.	Catalisador
11.	Centrifugação	12.	Condução elétrica

13. Conta gota	14. Decantação
15. Degelar	16. Densidade
17. Destilação	18. Eletronegatividade
19. Elemento químico	20. Endotérmico
21. Exotérmico	22. Glicose
23. Isóbaros	24. Isomeria
25. Isótonos	26. Isótopos
27. Repulsão	28. Reagente
29. Solutos	30. Solvente

Fonte: Os autores

Considerações finais

Estes sinais ainda passarão pelo processo de validação de um estudante surdo do curso superior de Licenciatura em Química do Instituto Federal Baiano (IF Baiano/Campus Caçu), a fim de que estes 30 (trinta) sinais possam ser gravados e fotografados para posteriormente construção do Ebook e publicação nas escolas e comunidade de modo geral.

Informamos que este trabalho de pesquisa científica ainda está em fase de andamento, não encontra-se concluído, mas esperamos que logo em breve, possamos divulgar o nosso trabalho construído com muita dedicação para tentar atender a demanda das comunidades surdas brasileiras, em especial, as baianas, em relação a construção de sinais e difusão da Libras, da cultura surda para todos os espaços educacionais, contribuindo assim, no processo de ensino aprendizagem dos estudantes surdos que estudam Química e até aqueles que ainda não estudam, mas que ao saber da existência deste material que nos propomos a construir, se sentem motivados a querer estudar esta área, visto que já existem alguns materiais em Libras voltados para o contexto químico, vale salientar que tanto no IFBA, quanto no IF Baiano e em tantos outros Institutos Federais e Universidades espalhadas pelo Brasil, já existem diversos surdos matriculados em cursos na área de Química, o que nos faz refletir ain-

da mais sobre a necessidade de criação e disseminação de mais materiais didáticos que podem ser trabalhados com estes estudantes.

Com isso, não queremos aqui dizer que a produção deste sinalário no contexto da Química em forma de Ebook irá resolver todos os problemas da educação científica dos estudantes surdos matriculados nos cursos que trabalham com termos químicos específicos, no entanto, contribuirá para uma melhor divulgação dos sinais já existentes e fomentará o aumento do vocabulário dos profissionais TILSP que atuam diretamente com esses estudantes surdos. Além disso, reforçamos a necessidade de refletir em outras alternativas que poderão viabilizar um melhor aproveitamento no conhecimento químico dos educandos com surdez, um exemplo disso, é a construção de um glossário, em que se explique o significado de cada conceito apresentado por meio de um sinal da Libras dentro do contexto da Química.

Como é notável, a proposta apresentada neste trabalho é apresentar apenas o nome e o sinal de 30 (trinta) termos específicos de química, no entanto, é possível que outras pesquisas possam ser realizadas com o objetivo de apresentar o significado de cada um destes termos, isso pode ser feito em conjunto com os profissionais envolvidos na Educação de Surdos, como os professores de Química (de preferência bilíngue), pois possibilitará uma melhor interação com seus educandos, os tradutores e intérpretes de Libras e os próprios estudantes surdos.

Logo, quando novas políticas públicas e novos projetos forem criados afim de garantir o direito linguístico do estudante surdo e conseqüentemente a sua inclusão, teremos avanços em nossa construção educacional com o respeito e valorização das diversidades e também teremos a construção de novos materiais bilíngues (Libras/Português) proporcionando assim, um ensino significativo, inclusivo e de qualidade a todos os estudantes surdos.

Referências

BRASIL. MEC/SEESP. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação alternativa e aumentativa*. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, vol. 6, 2010.

BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, 2015 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. *Decreto n. 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da *Lei n. 10.098* de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. 2. ed. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2021.

CHARALLO, T. G. C.; ZARA, R. A.; FREITAS, K. R. de. Análise dos sinais de química existentes em libras segundo a gestualidade. *Revista Experiências em Ensino de Ciências*, v. 13, n. 1. 2018. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID455/v13_n1_a2018.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

COSTA, A. L. F. da. *A terminologia química em libras na literatura e a adotação no ensino de química em escolas públicas de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática). Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás, Campus Jataí. p. 175. 2016. [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1279/Dissertacao_Ana_Luiza_Fernandes_da_Costa_2016\(.pdf3690kb\).pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1279/Dissertacao_Ana_Luiza_Fernandes_da_Costa_2016(.pdf3690kb).pdf).

DEMO, P. Educação Científica. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, v. 1, n. 1, Maio/2014. Disponível em: <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/IC/index>. Acesso em: 23 set. 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Educação a Distância, 5).

GLOSSÁRIO CIÊNCIA. (2013). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sp7bDokYih4> Acesso em: 16 maio 2020. 2min. 25seg.

GLOSSÁRIO QUÍMICA. CAS/Blumenau-SC. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=duAbZrU8LNE&t=2s>. Acesso em: 21 maio 2021. 3min. 40seg.

GLOSSÁRIO DE CIÊNCIAS. CAS/FCEE. São José – SC. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sp7bDokYih4>. Acesso em: 24 maio 2021. 2min. 25seg.

LABURÚ, C. E. CARVALHO, Marcelo de. *Educação científica: controvérsias construtivistas e pluralismo metodológico*. Londrina: Ed. Edel, 2005.

LIBRASQUIM. IFPB – Campus João Pessoa. 2019. Disponível em: <https://joaopessoa.ifpb.edu.br/librasquim/#!>. Acesso em: 25 maio 2021.

MARINHO, M. L. *O ensino de Biologia: o intérprete e a geração de sinais*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília - Programa de Pós-graduação em Linguística, Instituto de Letras. Brasília, Brasil, 2007.

MARQUES, A. N. L. LONGHIN, S. R. Vendo vozes e ouvindo o mundo: a inclusão mediada pelo ensino de química. *Revista de Educação Dom Alberto*, v. 1, n. 9, jan./jul. 2016. p. 64-83.

OLIVEIRA, L. A. *A escrita do surdo: relação texto e concepção*, 2001. Disponível em: http://www.vigotski.net/anped/2001-GT15_tx05.pdf. Acesso em: 2 ago. 2011.

ROITMAN, I. *Educação científica: quanto mais cedo, melhor*. Brasília, DF: RITLA, 2007.

SALDANHA, J. C. *O ensino de química em Língua Brasileira de Sinais*. 2011. 160p. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) - Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”. Duque de Caxias.

SOUZA, S.; SILVEIRA, H. Terminologias Químicas em Libras. In: *Química Nova Escola*, v. 33, n. 1, fev. 2011.

STUMPF, Marianne. *Aprendizagem de Escrita de Língua de sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de sinais no papel e no computador*. Porto Alegre, 2005, p. 36. Tese de Doutorado da Universidade Federal de Rio Grande do Sul.

SINALÁRIO DE QUÍMICA. *Instituto Phala*, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yoygdGCvljY&t=16s>. Acesso em: 22 maio 2021. 4min.

SINALÁRIO DE QUÍMICA. *Instituto Phala*, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PvKoerFOPpM&t=9s>. Acesso em 23 maio 2021. 2min. 30seg.

SINALÁRIO QUÍMICA – LIBRAS. IFSP/Campus Suzano. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6KV3ahzTHsk&t=124s>. Acesso em: 22 maio 2021. 3min. 7seg.

SINALÁRIO DE QUÍMICA (1º ANO). IFBA/Campus Vitória da Conquista. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MNJpD5hZpw8&t=22s>. Acesso em: 22 maio 2021. 5min. 50seg.

SINALÁRIO DE FÍSICO-QUÍMICA (2º ANO). IFBA/Campus Vitória da Conquista. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3k3t_7WCGPo&t=64s. Acesso em: 22 maio 2021. 6min. 5seg.

SINALÁRIO DE QUÍMICA. IFPE/Campus Barreiros. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7mAcmwHC4IA>. Acesso em: 23 maio 2021. 3min. 21seg.

SINALÁRIO DE QUÍMICA. IFSC/Campus Palhoça Bilíngue. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OXX9BTn7yvs&list=PL7ESPGFgJ72ocp4_EyCbhNsFOSG6cS4Uh Acesso em: 23 maio 2021.

SINALÁRIO ILUSTRADO DE QUÍMICA EM LIBRAS/SinQui. INES. 2019-2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uW3w7jOu4zU&list=PL18ybxrEghTsp5KTZchwQxZUraWM6Egcg>. Acesso em: 24 maio 2021.

SINALÁRIO DE QUÍMICA PR. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OFWO3XR7EJU&list=PLZ2pkgsB2NThppYZlkvIT6megof5CoUFo>. Acesso em: 25 maio 2021.

VOCABULÁRIO DE QUÍMICA EM LIBRAS. IFF/Campus Cabo Frio. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1LiRuhwSW74>. Acesso em: 21 maio 2021. 2min. 21seg.

[Recebido: 28 jul. 2021 — Aceito: 20 ago. 2021]

O MEME ENSINA? REPRESENTAÇÕES COM O SUJEITO SURDO EM MEMES DA INTERNET

Elaine Reis Laureano¹

Bruna Kedman Nascimento de Souza Leão²

Walquiria Nascimento da Silva³

Resumo: Nesta pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, buscamos analisar como o sujeito surdo é representado em memes que circulam na internet à luz dos Estudos Culturais da Educação, verificando os lugares e papéis outorgados à pessoa surda nessas pedagogias culturais. Para tanto, utilizamos a página do Facebook “As Aventuras de Gerso, O Surdo” como campo de pesquisa, na qual são publicados e compartilhados memes que satirizam a surdez. Verificamos que as representações com o sujeito surdo são embasadas pela concepção de surdez como falta, e não como diferença cultural. Os memes funcionam como pedagogias culturais que propagam ensinamentos estereotipados sobre as identidades surdas e outorgam lugares e papéis inferiorizados perante todo o sistema que as cerca. Por fim, propusemos a produção de memes, valendo-se do aplicativo Meme Generator, como forma de possibilitar outras representações com o sujeito surdo na escola.

Palavras-Chave: Meme. Sujeito surdo. Representação. Pedagogias culturais.

¹ Professora de Português e Libras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPB e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB. Endereço eletrônico: elainereis1406@gmail.com.

² Professora, Pedagoga e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Endereço eletrônico: brunakedman1@gmail.com.

³ Professora de Libras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Endereço eletrônico: wal_ns@hotmail.com.

DOES MEME TEACHE? REPRESENTATIONS WITH THE DEAF SUBJECT ON INTERNET MEMES

Abstract: In this exploratory research with a qualitative approach, we seek to analyze how the deaf person is represented in memes that circulate on the internet in the light of Cultural Studies of Education, verifying the places and roles given to the deaf person in these cultural pedagogies. To do so, we used the Facebook page “The Adventures of Gerso, The Deaf” as a research field, in which memes that satirize deafness are published and shared. We found that the representations with the deaf subject are based on the conception of deafness as a lack and not as a cultural difference. Memes function as cultural pedagogies that propagate stereotyped teachings about deaf identities and grant inferior places and roles before the entire system that surrounds them. Finally, we proposed the production of memes, through the Meme Generator application, to enable other representations with the deaf subject at school.

Keywords: Meme. Deaf subject. Representation. Cultural pedagogies.

Introdução

Curtir, comentar e compartilhar são ações presentes no cotidiano de qualquer pessoa que esteja incluída nas redes sociais virtuais ou mesmo fora delas: em conversas na calçada, na feira, nas recepções das clínicas, no pátio das escolas, nas propagandas da TV ou manchetes dos jornais. São três verbos que “viralizaram” dentro e fora da internet, estando explicitados não só nas falas, mas também nos modos de agir e pensar. Nesse sentido, podemos afirmar que são três procedimentos ou ações sociais ressignificadas por um espaço específico, o ciberespaço.

Segundo Hall (1997), toda ação social é cultural e, por isso, comunica significados. Desse modo, curtir, comentar e compartilhar conteúdo na internet possibilitam aos usuários expressarem suas opiniões, demonstrarem seus interesses, gostos, aprenderem novas habilidades e, inclusive, recriá-las. Nesse processo comunicativo, repleto de nuances, os sujeitos estão dialogicamente conectados, mostrando-se e sendo mostrados, construindo e desconstruindo paradigmas relacionados aos mais variados temas, desde discussões sobre política até a escolha de vestimentas, ritmos de dança ou estilos de vida.

Nesse espaço de descentralização social, interatividade e produção de sentido (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017), há uma trama de relações de poder que marcam os relacionamentos estabelecidos pelos sujeitos implicados pelos conteúdos assistidos, lidos e replicados. Os próprios sujeitos vão se construindo e se reconstruindo, de acordo com as imagens, os conceitos e as representações disseminadas na internet, marcadas por padrões e chacotas ao que é diferente, que acabam passando, muitas vezes, despercebidas diante daquele turbilhão de efeitos estéticos presentes no ambiente virtual.

Desse modo, ao mesmo tempo em que a internet pode ser vista como um espaço de refúgio, liberdade de expressão da transformação de quem sou em que eu gostaria de ser, pode também ser um local que inibe, dita regras, propaga a intolerância e o preconceito, quando compreendida como terra de ninguém. Nesta última perspectiva, é como se o outro por trás da tela não existisse ou fosse um objeto.

Dentre os conteúdos que se propagam e extrapolam a rede, estão os memes, imagens com frases curtas que, geralmente, expressam humor em relação à situação política, à vida acadêmica, às atividades cotidianas ou aos modos de ser. Sendo assim, os memes funcionam como transmissores culturais, podendo ser efêmeros ou duradouros, mas estão

sempre contextualizados (DAWKINS, 2007), ou seja, incorporam e são incorporados por um público e uma época específica.

O compartilhamento de memes está diretamente relacionado ao processo de identificação de indivíduos em relação a determinado tema ou situação, ou seja, os sujeitos leitores se identificam ou não com o conteúdo ou com o modo como esse conteúdo se encontra materializado por meio do meme. Por outro lado, nessas incorporações, os memes também podem possibilitar formas de resistência. Daí, observamos o grande potencial pedagógico nesse artefato cultural, que implica a regulação comportamental dos sujeitos, ao mesmo passo que permite sua fala.

No intuito de problematizar memes que expressam e satirizam a diferença cultural, principalmente em relação ao sujeito surdo, no presente artigo, temos a seguinte questão: Como o sujeito surdo é representado em memes que circulam na internet? O objetivo geral é o de analisar como essa representação é feita à luz dos Estudos Culturais da Educação, campo de pesquisa que investiga processos educativos sob o prisma da cultura e do poder. Para tanto, elaboramos, ainda, os seguintes objetivos específicos: identificar e analisar memes que representam o sujeito surdo na internet e verificar os lugares e papéis outorgados ao sujeito surdo pelos ensinamentos presentes nesses memes.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, na qual utilizamos a rede social Facebook como campo de pesquisa, mais especificamente em uma página que memifica o corpo surdo: As aventuras de Gerso, O Surdo. Foram selecionados quatro memes para serem analisados à luz dos Estudos Culturais da Educação, particularmente, a partir de conceitos como: pedagogia cultural, representação, identidade e diferença.

Na seção a seguir, discutiremos o gênero meme para, em seguida, apresentarmos o percurso metodológico. Então, apresentaremos uma discussão sobre as possibilidades de representação envolvendo o sujeito surdo em memes para, nas considerações propositivas, discutirmos a produção de memes, por meio do aplicativo Meme Generator, como uma forma de possibilitar outras narrativas e representações de pessoas surdas, que pode ser utilizado na escola. Por fim, apresentamos as considerações finais, a que chegamos com nossas análises envolvendo a veiculação de memes em meio virtual relacionadas ao sujeito surdo.

Memes: uma pedagogia cultural

Fomos educados/as em uma tradição em que a cultura é entendida como uma materialização em instrumentos — artefatos exóticos ou característicos de um povo —, símbolo de erudição, civilidade, por vezes, arte abstrata demais para alcançar os olhos de qualquer um ou qualquer uma. Ou seja, aprendemos a compreender o cultural a partir de uma visão reducionista, inacessível e sem nenhum tipo de problematização.

Neste texto, apoiamo-nos em uma compreensão mais ampliada de cultura em que esta é reconhecida como um elemento presente em todo o processo de humanização, nas mais distintas civilizações ou contextos sociais e que está viva no cotidiano das pessoas, conectando-as, possibilitando mudanças e sendo modificada por elas. Para além de artefatos, a cultura é simbólica, permeada por embates e tensões, possuindo, inclusive, centralidade na constituição da subjetividade dos sujeitos (HALL, 1997).

Nessa perspectiva, somos produzidos por regras estéticas e éticas dos grupos aos quais pertencemos, ou seja, a noção de identidade é construída na e a partir da presença de outrem, ou seja, na relação com a diferença (SILVA, 1999).

Nesse viés, a identidade constitui-se de dois elementos: a objetividade, sendo aquilo que o outro vê em mim, e a subjetividade, aquilo que eu acho que estou mostrando.

Nessa mesma direção, Hall (1997), um dos estudiosos que estiveram à frente do campo dos Estudos Culturais, afirma que as nossas identidades são formadas por intermédio da cultura. Assim, todo sujeito é o que é, também, por conta do contexto em que se insere, das relações que estabelece e mantém ao longo da vida. Desse ponto de vista, os sujeitos aprendem o tempo todo, uns com os outros, nos mais distintos espaços. Onde há interação humana, há aprendizagem.

Desse modo, o conceito de identidade está intimamente relacionado ao conceito de diferença, mas, ao mesmo tempo, ao de representação. Segundo Hall (1997, p. 15), “a representação é uma parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e trocado (*exchanged*) entre membros de uma cultura”. Logo, para que essa troca se concretize, é necessário que haja o uso da linguagem e de elementos que representem objetos, lugares, pessoas etc.

Sendo assim, de acordo com Woodward (2012, p. 18), a representação pode ser “compreendida como um processo cultural” que produz significados às nossas experiências, além de dar sentido ao que somos. Nessa perspectiva, o conhecimento constitui-se, segundo o que Silva (1999) considera, como um sistema de significação e, por isso, articula-se às relações de poder. Destarte, a cultura, a educação e o poder são indissociáveis.

Essa perspectiva amplia o conceito de pedagogia, desconstruindo a máxima da escola como lugar exclusivo da aprendizagem. De acordo com Giroux (2008), os Estudos Culturais compreendem a pedagogia como prática cultural. Desse modo, ela está presente onde quer que exista intenção de persuadir e conformar pensamentos e comportamentos. Nesse processo, algumas narrativas são privilegiadas em

detrimento de outras, acentuando desigualdades e, no movimento oposto, ocultando as diferenças.

Silva (1999) acrescenta que outras instâncias e seus artefatos culturais externos à escola também têm uma pedagogia, também ensinam ao seu público: o cinema, as músicas, as propagandas de publicidade, as revistas, a TV, entre outros. Nessa direção, Steinberg (1997 *apud* ANDRADE; COSTA, 2015, p. 102) afirma que os “locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exerce”. Assim, em qualquer lugar onde o conhecimento é produzido, haverá regulação dos sujeitos, por meio da transmissão de valores e atitudes — é o que compreendemos como pedagogias culturais (ANDRADE; COSTA, 2015). As pedagogias culturais explicitam, portanto, a relação ou a articulação entre pedagogia e cultura.

Destarte, o modo como nos vestimos, como nos relacionamos em nosso cotidiano, o vocabulário que utilizamos, as “verdades” e os valores que internalizamos, bem como os comportamentos que emitimos, são também influenciados pelos produtos culturais que consumimos. Embora sejamos “modelados” pelas mídias e outras pedagogias culturais, é importante salientarmos que não somos meramente passivos, receptores inertes, nem recebemos os conteúdos de modo igual.

Nessa perspectiva, Martín-Barbero (2014) contribui com o conceito de mediação, que consiste na consideração dos aspectos culturais que estão entre os estímulos da mídia e nós, os sujeitos. Ora, nós não só nos adaptamos ao que é estabelecido, mas também o transformamos, o recriamos e o compreendemos de maneira distinta. Nesse sentido, está implícito no conceito de mediação as possibilidades de ruptura e conexão nos modos de comunicar.

Na contemporaneidade, os meios de comunicação têm sido reconfigurados de modo cada vez mais descolonizado,

ágil e fugaz. Um exemplo são as mídias que permeiam a internet. Porém, que espaço é esse que envolve a todos de tal maneira que perpassa o ambiente digital, que tem modificado nossos relacionamentos, que amplia possibilidades de comunicação?

Trata-se do ciberespaço ou da cultura digital, um ambiente ou uma rede virtual que, além de favorecer aos usuários estarem conectados, possibilita que eles sejam conectados. De acordo com Heinsfeld e Pischetola (2017, p. 5), essa cultura “está relacionada à comunicação e à conectividade global, ao acesso e à produção de conteúdo de forma veloz, interconectada, autônoma e mediada pelo digital”, caracterizando-se pela conectividade, transversalidade e interatividade.

Com essas características, o ciberespaço cria um panorama cultural, tecido por uma série de tecnologias digitais que oferecem novas e múltiplas linguagens, modos de expressão, sensações, experiências e formas de aprendizagem. Essas tecnologias incorporam elementos do cotidiano dos sujeitos, ao mesmo passo que eles também as incorporam.

No contexto virtual, a maioria das pessoas se sente à vontade para expressar e expor suas vidas em todos os aspectos, extrapolando o que antes era mantido de forma privada. Nesse processo, são construídas identidades individuais e coletivas atreladas às representações que, de algum modo ou em alguma medida, dizem algo sobre um tipo de sujeito, um padrão ideal, ora causando identificação, ora repulsa. Seu caráter de descentralização possibilita a manifestação de diversas culturas, no entanto, isso não impede que haja hierarquizações e, por isso, desigualdades, afinal de contas, a distribuição desigual do poder também faz parte da realidade virtual.

Desse modo, o que é diferente pode ser satirizado, sobretudo, nas redes sociais, onde rapidamente uma publica-

ção é curtida, comentada e compartilhada, seja construtiva ou não. Um exemplo de gênero (textual) que satiriza os mais diversos temas com a utilização da imagem de um corpo e frases curtas é o meme.

Embora tenhamos conhecido os memes a partir da internet, nas redes sociais, seu conceito é bastante anterior à expansão da rede. Surgiram na mesma época que a dos computadores pessoais, na década de 70, período em que as pessoas sequer sonhavam com as revoluções que seriam causadas pela Web 2.0⁴, bem como com o reconhecimento de uma cultura específica, a cultura digital.

O termo meme foi utilizado pela primeira vez pelo biólogo Richard Dawkins, em seu livro *O gene egoísta* — originalmente publicado em língua inglesa em 1976 com o título *The selfish gene* — cujas discussões versavam sobre a evolução em prol do favorecimento do indivíduo, e não do grupo. Nessa perspectiva, o autor discorre sobre as consequências do darwinismo nas relações humanas, examinando o egoísmo e o altruísmo.

Além disso, Dawkins (2007) apresenta o potencial genético como perpetuador ou replicador de características humanas, mas, a todo o momento, enfatiza o papel da cultura, por possibilitar ao ser humano novas aprendizagens e transformações, para além da mera adequação ao meio. Um exemplo dado pelo autor é o da evolução da língua que, por meios não genéticos, possui uma velocidade bastante superior e mais diversificada.

⁴ Conforme esclarecido em matéria publicada na Folha de S. Paulo (2006), “O termo Web 2.0 é utilizado para descrever a segunda geração da World Wide Web - tendência que reforça o conceito de troca de informações e colaboração dos internautas com sites e serviços virtuais. A ideia é que o ambiente on-line se torne mais dinâmico e que os usuários colaborem para a organização de conteúdo”.

Nesse contexto, anuncia o meme como um novo replicador, um replicador cultural que transmite a ideia de imitar, podendo também estar relacionada à memória. Assim, memes são ideias que se propagam culturalmente. A esse processo de propagação, que ocorre sempre pela fala e pela escrita, Dawkins (2007) chama de imitação, o qual é potencializado pela musicalidade ou pela arte estupenda. Essa última forma constituiu-se como um elemento dos memes que conhecemos atualmente, a saber: uma arte que chama a atenção, um corpo expressivo e sempre contextual.

Outra característica do meme, segundo Dawkins (2007, p. [113]), é que alguns deles “conseguem um sucesso brilhante a curto prazo ao espalharem-se rapidamente, mas não permanecem muito tempo”, ou seja, a sobrevivência ou sucesso de um meme dura enquanto as pessoas o transmitem. No caso da internet, depende do quanto são compartilhados. O biólogo acrescenta que “somos construídos como máquinas gênicas e cultivadas como máquinas mêmicas, mas temos o poder de nos revoltarmos contra nossos criadores” (DAWKINS, 2007, p. [116]). Logo, a corrente mêmica pode ser criada e recriada pelos sujeitos responsáveis por sua propagação.

Coelho (2017), em seu artigo sobre memes como pedagogias culturais e currículos, faz análises de memes que satirizam a educação formal, demonstrando as narrativas implícitas, memificadas, que contam histórias sobre como as pessoas veem o fenômeno educativo. Evidencia-se, portanto, a potencialidade dos memes no estabelecimento de determinadas marcações, ou estereótipos, e modos de ver a educação.

Aqui, focalizamos os memes direcionados à pessoa surda. Tal escolha se deu por considerarmos a surdez uma diferença cultural que é, muitas vezes, disseminada como uma deficiência, contribuindo para a representação da pessoa surda como incapaz ou insensível.

Percurso metodológico

No intuito de propormos o reconhecimento dos memes que circulam na internet como pedagogias culturais, pelo fato de ensinarem, de forma implícita, concepções, papéis e lugares relacionados aos sujeitos que representam, realizamos uma pesquisa exploratória na internet. Inicialmente, foi feita uma busca no *site* da *Google* com o significante meme sobre surdez. Dentre as imagens dos resultados, a maioria pertencia a uma página específica da rede social Facebook, o que nos remeteu à página As Aventuras de Gerso, O Surdo. Nela, há vários memes compostos por desenhos, feitos graficamente com traços simples, cujo protagonista é o Gerso, provavelmente, um personagem fictício.

Interessou-nos saber se quem criava aqueles memes era ou não uma pessoa surda, pois isso nos daria pistas para diferenciar como surdos se veem e como são vistos, no caso de o criador ou criadora ser um ou uma ouvinte. Para tanto, tentamos entrar em contato com o moderador da página, porém, não obtivemos resposta.

Dentre os memes publicados, selecionamos quatro para análise. No primeiro, há uma situação de assalto a um surdo, Gerso. No segundo, Gerso não ajuda um cadeirante que tenta subir em uma rampa. No terceiro, Gerso é espancado na fila de uma repartição. No último, Gerso paga um refrigerante com uma nota de cem, quando na verdade custava dois reais.

Portanto, fitamos na ideia, ou firmamos o compromisso, de suscitar uma discussão acerca do meme como uma pedagogia cultural que corporifica o sujeito surdo, buscando compreender como ele é representado, quais papéis lhes são impostos, o que dizem para e sobre esse corpo. Sendo assim, na seção seguinte, discorreremos, brevemente, sobre a pessoa surda e sua cultura, antes de desenvolver as análises dos memes selecionados.

Quais representações sobre a surdez são memificadas?

No decorrer da história, a sociedade sempre apresentou uma ideia negativa acerca das pessoas surdas. Por um longo período, foram concebidas como pessoas castigadas pelos deuses ou enfeitiçadas, por isso eram abandonadas ou sacrificadas. Noutro, foram tratadas como seres primitivos, que não poderiam ser educados, vivendo, em consequência, às margens da sociedade e sem direitos de cidadania (STROBEL, 2006).

Posteriormente, vimos que as pessoas surdas podiam ser educadas, desde que fossem utilizadas diferentes metodologias para ensiná-las. O marco mais importante deu-se no Século XVIII, com o reconhecimento da utilização dos sinais como método adequado para os sujeitos surdos aprenderem (GOLDFELD, 2001), fazendo com que outras concepções sobre a surdez passassem a definir as pessoas surdas na sociedade.

Diante da apropriação de sua língua, as pessoas surdas passaram a dominar diversos assuntos e a exercer várias profissões, legitimando, a partir de 1970, a utilização oficial da língua de sinais. Isso possibilitou à pessoa surda ter liberdade para utilizar a língua de sinais independentemente da língua oral, e não as duas, concomitantemente, como até então era recomendado.

A partir dessa perspectiva em torno da importância da língua de sinais para as pessoas surdas, estudos passaram a ser desenvolvidos, desmistificando algumas crenças que envolvem essa língua, como a de que esta era uma linguagem artificial e universal. Comprovar a sua não artificialidade e não universalidade foi fundamental para distingui-la da mímica, pois mostrou-se que, assim como outras línguas, a língua de sinais é consolidada de acordo com as necessidades reais e culturais de seus usuários, ou seja, "em qualquer lugar

em que haja surdos interagindo, haverá língua de sinais” (GESSER, 2009, p. 12).

Desde a regulamentação da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como a língua de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil, reafirmada pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, os sujeitos surdos passaram a ter mais visibilidade na sociedade. No entanto, isso não foi garantia quanto à sua exequibilidade. As pessoas surdas continuam lutando para que seus direitos sejam reconhecidos e aplicados de fato, de modo que não sejam tomados apenas como objeto de interesse de estudos acadêmicos ou como temas propagados na mídia eletrônica.

Sendo assim, por meio das pedagogias culturais, é preciso atentarmos para as visões cristalizadas que são propagadas na sociedade, a exemplo dos memes que circulam na internet. Por se tratar de textos que contêm, predominantemente, imagem e humor, os memes tendem a chamar a atenção dos leitores, principalmente dos internautas, naturalizando ideias depreciativas.

As pedagogias culturais propagam ensinamentos que acabam marcando diferentemente a imagem e os papéis a serem ocupados pelos sujeitos na sociedade, a exemplo do sujeito surdo. Por isso, é importante atentarmos para o fato de que, camuflados pelo humor, os memes podem sedimentar práticas humilhantes e excludentes em relação a determinadas identidades, como a dos surdos, podendo contribuir para a efetivação de práticas violentas contra os sujeitos.

A memória coletiva permite recuperar o papel das pessoas surdas ao longo da história, mostrando que elas ocuparam um lugar marginalizado na sociedade brasileira, sendo vistas como deficientes, incapazes e até loucas. Sobre esses sujeitos, pairava a ideia da inutilidade, gerando o sentimento de desprezo ou de compaixão.

Durante muito tempo, vigorou a ideia de que o surdo era um coitado que deveria viver sempre à mercê dos ouvintes. Nas relações de poder entre as pessoas surdas e as ouvintes, estava bem definido o lugar de supremacia ocupado pelas ouvintes, restando às surdas o lugar da inquestionável subserviência e da passividade.

No entanto, com o passar dos tempos, as pessoas surdas foram mostrando à sociedade que têm uma cultura própria, centrada principalmente em sua forma gestual e visual de apreender e externalizar o mundo, tendo como importante artefato sua língua, a língua de sinais. Os membros de uma Cultura Surda usam a língua de sinais como sua principal identificação e compartilham das crenças das pessoas surdas entre si e com pessoas que não são surdas.

De acordo com Felipe (2001), ser “Surdo” é fazer parte de uma cultura e de uma comunidade Surda, é atuar politicamente para ter seus direitos de cidadania e linguísticos respeitados. As pessoas surdas (re) significam o mundo, utilizando a percepção espaço-visual, em substituição à audição e à fala. Elas diferem das ouvintes, não apenas porque não ouvem, mas porque desenvolvem potencialidades psicoculturais próprias.

Sendo assim, partindo dessa representação do “ser surdo” e da história desse sujeito, ao contrário do que aparenta, acreditamos que os memes que circulam na internet acabam reforçando estereótipos antigos e, conseqüentemente, marcando de forma negativa as constituições identitárias em torno do papel desses sujeitos na contemporaneidade. Continuaremos essa discussão no tópico seguinte, a partir da análise dos memes selecionados.

Análise dos memes

Nesta seção, serão analisados 4 (quatro) exemplos de memes obtidos a partir da página do Facebook intitulada As aventuras de Gerso, O Surdo.

Figura 1: Meme: O assalto



Fonte: As aventuras de Gerso, O Surdo, c2019.

O meme em questão constitui-se como um lugar pedagógico (ANDRADE; COSTA, 2015) que produz um ensinamento sobre ser surdo/a associado ao discurso da incapacidade. As pessoas surdas são representadas, por meio desse meme, como sujeitos alheios, incapazes de compreender situações que ocorrem à sua volta e, conseqüentemente, de buscarem alternativas para resolverem seus problemas, devido ao fato de não ouvirem. As imagens mostram o personagem surdo bastante desatento à ação de violência à qual está submetido.

Um personagem caracterizado com uma máscara e um revólver, levando os interlocutores a recuperarem facilmente a ideia de que seja um ladrão que se coloca diante do surdo, ordena-lhe que entregue a carteira. Em uma situação como essa, não é necessário ouvir para entender do quê se trata. Os sujeitos surdos, melhor do que os ouvintes, podem fazer uso dos demais sentidos, sobretudo da visão, para perceber quando estão diante de um assalto.

A leitura facial e a corporal que as pessoas surdas podem fazer do ladrão seriam suficientes para lhes levarem a compreender tal situação, pois é por meio da visualidade que as pessoas surdas percebem tudo o que está ao seu redor, tendo em vista que “essas percepções visuais abrangem, através de expressões faciais e corporais, as atitudes dos seres vivos e de objetos em diversas circunstâncias” (STROBEL, 2015, p. 46). Logo, o processo de significação em torno desse meme é perpassado por uma representação distorcida em relação à pessoa surda.

O gatilho do humor nesse meme se constrói por meio da recuperação de um ensinamento pejorativo, relacionado ao sujeito surdo, que o define apenas pelo viés da deficiência auditiva, desconsiderando as demais formas e sentidos que as pessoas surdas podem usar para significarem o mundo e marcam sua diferença cultural. Em todo tempo, o personagem surdo é representado por meio de uma expressão de apatia em relação ao fato, chegando a pensar em fome quando está sendo assaltado.

Podemos compreender que esse meme traz o tema da violência social, valendo-se de um ensinamento estereotipado do sujeito surdo, desconsiderando seu conhecimento de mundo, com base na experiência visual. O sujeito surdo é representado como um indivíduo totalmente ingênuo, incapaz de compreender e vivenciar os fatos sociais que o afetam.

Figura 2: Meme: Percepção do próximo



Fonte: As aventuras de Gerso, O Surdo, c2019.

Partindo, novamente, da representação de um corpo surdo insensível ao que ocorre à sua volta, por conta da surdez, o meme acima exposto funciona como uma pedagogia, por meio da qual, “o poder se organiza e se exerce e se reforça” (ANDRADE; COSTA, 2015, p. 13) para ensinar sobre o sujeito diferente, no caso o surdo. Esse ensino parte da ideia pejorativa da inutilidade das pessoas surdas para resolverem situações, não só de cunho social, como vimos no meme anterior, mas também ético. Um personagem cadeirante encontra-se diante de uma situação de explícita falta de acessibilidade e fica sem auxílio, pois a única pessoa que aparece por perto é exatamente Gerso, o personagem surdo.

O meme leva à possível leitura de que, mesmo tendo passado pelo cadeirante e tendo visto sua necessidade de auxílio, o personagem surdo mostrou-se indiferente ao problema, pelo fato de não ter ouvido o clamor do outro, o que

fez Gerso ir embora, deixando o cadeirante sem ajuda e em lágrimas, por não ter como resolver seu problema. Na representação desse meme, o processo cultural de produção de significado em torno das experiências (WOODWARD, 2012) surdas, novamente, reforça a ideia de que o meme ensina sobre a incapacidade de a pessoa surda resolver situações cotidianas — comumente tidas como facilmente solucionadas — pelo fato de não ouvir.

Nesse processo de significação, a falta de audição ganha destaque, fazendo com que a diferença surda seja inferiorizada diante de uma situação que o meme deixa entrever que poderia ter tido um desfecho diferente se uma pessoa ouvinte tivesse aparecido. A atitude adequada que se espera socialmente de qualquer cidadão ético diante de uma situação como essa é a de auxiliar a pessoa necessitada, que seria, então, exclusiva do sujeito ouvinte, segundo a representação do meme.

Conforme já foi argumentado na discussão do meme anterior, é como se as pessoas surdas não fossem capazes de utilizar outros sentidos para realizar a leitura de mundo. O fato de não ouvir, não é impedimento para os sujeitos surdos entenderem quando uma pessoa está precisando de sua ajuda, principalmente, porque o corpo não se expressa apenas pela oralidade. Isso está relacionado à centralidade da língua oral e da escrita, na qual fomos educados (MARTÍN-BARBERO, 2014).

A expressão facial de aflição do personagem cadeirante favorece a ideia de que necessita de auxílio, além do fato de estar com a cadeira de rodas parada em frente a um obstáculo. Esses elementos não verbais são mais do que suficientes para fazer com que um sujeito surdo os interprete, assistindo um cadeirante que esteja em uma situação como essa. Sendo assim, o meme propicia a leitura de que, mesmo tendo passado a ocupar novos lugares na sociedade, o sujeito surdo continua sendo representado por meio da deficiência,

da falta e, conseqüentemente, pela incapacidade de corresponder às expectativas sociais.

Meme 3: A fila



Fonte: As aventuras de Gerso, O Surdo, c2019.

O meme apresentado acima ratifica o ensinamento propagado ao longo da história que definia a pessoa surda como um sujeito sem “voz”, como “mudo”. Essa representação se ancora na concepção de que o sujeito surdo não tem uma língua e, conseqüentemente, não pode se expressar e, por isso, deve viver recluso no mundo do silêncio.

Como fora discutido, na atualidade, esse tipo de ensinamento tem sido refutado pela comunidade surda e seus estudiosos, que se ancoram em uma concepção de surdez

com base na diferença cultural. Os sujeitos surdos têm uma língua, no caso do Brasil, a Libras; logo, podem-se comunicar, expressar o seu pensamento e a sua cultura. Por isso, assumem a identidade cultural (HALL, 1997) de “surdo”, e não de “mudo”, como muitos os rotulam e aparece nas entrelinhas desse meme.

Vemos que o personagem que representa um atendente anuncia a vez da próxima pessoa da fila, que é Gerso, o personagem surdo. Novamente, o atendente chama, mas Gerso continua imóvel. Em uma atitude de ira, os demais personagens, que estavam esperando por trás dele na fila, começam a agredir o surdo que não utiliza a Libras para fazer ao menos um sinal indicando que é surdo, mesmo sendo espancado.

É comum, em espaços públicos, pessoas ouvintes dirigirem-se para alguma pessoa surda para questionar algo e, de imediato, verem o dedo indicador tocar no ouvido e voltar para a boca, que significa “surdo”, em Libras. Além disso, utilizando a lógica, quando o comprometimento é apenas auditivo, e não cognitivo, como ocorre na maioria dos casos, o sujeito surdo saberia que ele seria o próximo da fila e que o abrir dos lábios do atendente indicaria que havia chegado sua vez de ser atendido.

A representação do sujeito surdo nesse meme, novamente, ancora-se em uma lição que destoa das reais aptidões comunicativas e intelectuais desse sujeito. É evidente que o correto, sobretudo por ser uma determinação legal, é que haja intérprete de Libras nas repartições públicas, bem como nos diferentes espaços da sociedade, para garantir a acessibilidade comunicativa na língua materna das pessoas surdas, mas não se pode limitar sua capacidade interativa. São inúmeras as estratégias e habilidades utilizadas pelos sujeitos surdos para desenvolverem suas atividades cotidianas, sem terem que depender da audição, conforme exemplificamos anteriormente.

Nesse meme, podemos observar que a imagem do sujeito surdo é construída a partir de uma representação negativa da surdez, que marca sua identidade, reduzindo-a a uma total passividade e incapacidade. Logo, nas relações de poder entre surdos e ouvintes, o lugar outorgado ao sujeito surdo é o da inferioridade. Além disso, que pode, inclusive, ser alvo de violência, por não poder explicar oralmente sua condição de pessoa surda.

Figura 4: Meme: O preço



Fonte: As aventuras de Gerso, O Surdo, c2019.

O meme em questão ratifica o impedimento auditivo das pessoas surdas para outorgar ao corpo surdo o lugar da incapacidade e, até mesmo, da imbecilidade, colocando esse outro como inferior. Recuperando o estigma historicamente difundido sobre a pessoa surda ser incapaz de receber a educação formal, de poder ter acesso ao código escrito da língua majoritária de seu país, esse meme, em sua potência pedagógica, ensina que os surdos não conseguem ler, nem ao menos, contar ou identificar o que está escrito em uma cédula monetária de seu próprio país.

Gerso vai até um estabelecimento comercial para adquirir um produto. No meme, observamos que o surdo já chega com uma cédula de 100 reais erguida, antes mesmo de saber quanto custa o produto. Depois de entregar o produto, o comerciante anuncia que valia 2 reais. Mais uma vez, indiferente, Gerso vai embora, havendo deixado os 100 reais. O comerciante grita “senhor”, mas o surdo nem olha para trás. Desse modo, esse sujeito é representado com base na ausência da audição, e não em sua potencialidade visual, o que faz com que a identidade surda seja vista como algo rígido, fixo (HALL, 1997), e não a partir da relação com a diferença cultural que a constitui.

O meme busca produzir o efeito humorístico em cima da enorme desvantagem do surdo, devido ao fato de não saber diferenciar a cédula de 2 reais da cédula de 100 reais que, por serem da mesma cor, requerem que o sujeito decodifique as letras e os números nelas presentes para poder diferenciá-las. Assim, o gatilho do humor seria ativado, por meio da representação em torno da ridicularização da incapacidade auditiva e leitora do sujeito surdo, marcando negativamente a identidade surda.

Esse tipo de ensinamento é, como os que apareceram nos memes anteriores, perigoso, por apresentar uma representação identitária única em relação aos surdos como sujeitos analfabetos e iletrados. Não há, nesse sentido, a compreensão para com o personagem surdo de um sujeito com suas diferenças, mas sim um olhar de incapacidade. Para Green e Bigum (2013), essa compreensão é construída não como diferença, mas como uma questão de deficiência e incompletude. Atualmente, muitas pesquisas na área da educação de pessoas surdas mostram que os surdos têm plenas condições de serem alfabetizados na língua majoritária de seu país.

Para tanto, é necessário que sejam utilizadas metodologias de ensino de segunda língua, na modalidade escrita, a exemplo da língua portuguesa para os surdos brasileiros,

primando pelo uso da língua de sinais como primeira língua. Nessa perspectiva bilíngue, muitas pessoas surdas foram não só alfabetizadas como conseguiram dar continuidade à escolaridade formal, chegando não só a cursarem o nível superior, mas também a concluírem mestrado e doutorado.

Considerações propositivas

Enquanto um gênero discursivo e emergente, o meme tem o ambiente digital, mais especificamente as redes digitais, como espaço de propagação. Curtir, compartilhar e/ou comentar esse tipo de conteúdo são práticas culturais que marcam os corpos memificados ou satirizados. São, portanto, uma nova forma de comunicação e expressão caracterizada pelo humor e pela facilidade de acesso, no sentido de que é um conteúdo de fácil manipulação, refletindo os interesses de determinado grupo em detrimento de outros.

Pudemos vislumbrar, a partir dos memes analisados, ensinamentos sobre o surdo como um sujeito limitado em vários aspectos, como a falta de sensibilidade, o comprometimento em relação à alfabetização, pelo fato de não ouvir, num mundo todo codificado para ouvintes. Desse modo, o meme pode ser considerado uma pedagogia cultural, pois é sistematizado num jogo de poderes entre o corpo surdo e o corpo ouvinte, no qual as pessoas surdas possuem menores oportunidades de poder em detrimento dos ouvintes. Nesse processo de ensino, a diferença é vista como um defeito, e a pessoa surda, como um objeto.

No entanto, é importante pensar sobre o papel da escola para o rompimento desses estigmas. Uma possibilidade é problematizar junto aos estudantes o que está posto, por meio da própria linguagem midiática. De acordo com Martín-Barbero (2000, p. 158), "é fundamental pensar a reação da educação com as transformações nas formas de comunicar, com as transformações na sensibilidade dos jovens". Nesse

sentido, questionar as pedagogias culturais que circundam os processos educativos das crianças e jovens é uma prática que contribui para que a escola cumpra seu compromisso com a emancipação dos sujeitos.

Segundo Martín-Barbero (2014), a educação precisa dar visibilidade cultural às visualidades que brotam da tecnologia. Esse seria um caminho para aproximar significativamente as práticas pedagógicas das novas tecnologias digitais. Seu uso tem sido, portanto, mais instrumental do que epistemológico. Para Hall (1997), a dimensão epistemológica da cultura está associada justamente à compreensão e à transformação do mundo. Desse modo, a escola poderá conduzir estudantes à utilização das tecnologias digitais como meios de flexibilidade, problematização e criatividade.

Buckingham (2010, p. 49), em seu texto sobre o lugar da escolarização na cultura digital e educação midiática, afirma: “as habilidades que as crianças precisam em relação à mídia digital não são só para a recuperação de informação [...] elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento”. Nesse sentido, a mediação docente em relação à utilização das mídias é fulcral.

Para tanto, faz-se necessária formação para esses profissionais, de modo a compreenderem a imersão das novas gerações na cibercultura, bem como a sua necessidade de intervirem no mundo por meio delas. O querer manuseá-las, entender o seu funcionamento e recriá-las já é um conteúdo que não pode ser desconsiderado na escola.

Nessa perspectiva, é salutar pensar em locais de criação para possibilitar aos sujeitos protagonizarem suas próprias constituições, de modo a exporem as suas representações. Assim, sugerimos a utilização de um aplicativo (APP) que permite a criação de memes como uma possibilidade de visibilizar os corpos e as suas diferenças, a partir de uma lin-

guagem que faz parte do rol de interesses dos jovens estudantes, ou seja, como uma forma de incentivar a autoria na cultura escolar (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017). Trata-se do Meme Generator, um aplicativo que pode ser baixado e instalado em smartphones e tablets.

O Meme Generator permite tanto a utilização de imagens existentes, como de personagens de filmes, da política ou mesmo de desenhos simples de pessoas, como os que configuram os memes analisados nesse estudo. Além disso, o/a usuário/a pode fotografar a si mesmo/a ou aos seus colegas para criar os memes. Em ambas as possibilidades, os/as criadores/as optam por escrever ou não frases curtas para comporem a imagem.

A utilização desse App na escola não concerne apenas ao criar por criar memes, até porque esse é um saber que a maioria dos/as estudantes já dominam. A proposta é problematizar as práticas corporais presentes nesse gênero, refletir sobre a representação dos corpos, questionando o que dizem os memes sobre eles, observando se há imposição de verdades e até se ocorre ou não identificação com o que é transmitido. Além dessas, outras questões podem ser suscitadas tanto pelo/a docente como pelos/as próprios/as estudantes que, posteriormente, podem expressar como se veem, por meio da criação de memes, de forma individualizada e/ou coletiva.

Considerações finais

No presente estudo, evidenciamos a possibilidade, bem como a necessidade, de uma leitura menos ingênua em relação aos memes, enquanto pedagogias culturais que circulam na internet, outorgando determinados papéis e lugares ao corpo surdo, ratificando representações que auxiliam na depreciação desse sujeito na sociedade. Vimos que, em relação ao sujeito surdo, ainda pairam determinados ensinamen-

tos como: as pessoas surdas são inferiores às ouvintes e são incapazes de desempenhar papéis importantes na sociedade, cabendo-lhes o lugar da inferioridade e da ridicularização.

Sem a pretensão de fechar as análises dos memes nessa possibilidade de leitura, finalizamos com a retomada da pergunta de pesquisa: Como o sujeito surdo é representado em memes que circulam na internet? Pela amostra aqui apresentada, podemos afirmar que essa representação parece se constituir a partir de um lugar desprestigiado do sujeito surdo em relação ao sujeito ouvinte.

Sobre as pessoas surdas pairam, nos memes analisados, ensinamentos estereotipados que as marcam como sujeitos incapazes, idiotizados e passivos não só diante dos ouvintes, mas também perante todo o sistema que as cerca. Esperamos que não só no Facebook, mas em outras mídias digitais, possam surgir memes e outros gêneros discursivos que, ao invés de destacarem e disseminarem apenas os limites, possam “dar voz” ao sujeito surdo, no sentido de evidenciarem e valorizarem a sua cultura.

Por fim, acreditamos que a representação do corpo surdo em memes pode ganhar novas narrativas, a partir da autoria dos próprios estudantes surdos e, claro, de seus colegas ouvintes, tendo-se em vista que a finalidade de apropriação de novas linguagens no processo de ensino-aprendizagem é também visibilizar grupos sócio historicamente marginalizados. Trazer os memes para a discussão e a criação no ambiente escolar é considerar que a educação extrapola aquele espaço e se materializa em outros espaços e meios.

Essa proposta tem, portanto, o intuito de criar conexões, possibilitar diálogos dos sujeitos consigo mesmos e com os demais, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade ativa de saberes vivos e, constantemente, compartilhados. A desconstrução e a reconstrução de memes

no ambiente escolar podem e devem suscitar reflexões e ações que promovam a visibilidade das pessoas surdas e suas diferenças.

Referências

ANDRADE, P. D.; COSTA, M. V. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. *Textura*, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, maio-ago. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1501>. Acesso em: 22 maio 2019.

AS AVENTURAS DE GERSON, O SURDO. *Memes. Facebook: As Aventuras de Gerson, O Surdo*. Disponível em: <https://m.facebook.com/asaventurasdeger-son/?ti=as>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2002.

COELHO, C. Que histórias os memes podem nos contar? Pedagogias Culturais e Currículo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*. Salvador, v. 2, n. 6, p. 615-628, dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3895>. Acesso em: 5 jul. 2019.

COSTA, M. V.; ANDRADE, P. D. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 843-862, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p843>. Acesso em: 6 maio 2019.

DAWKINS, R. *O gene egoísta*. São Paulo: Cia das Letras, 2007. [Publicado originalmente em 1976].

FELIPE, T. *Libras em contexto: curso básico, livro do estudante/cursista*. 2. ed. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, MEC: SEESP, 2001.

FOLHA DE S. PAULO. Entenda o que é web 2.0. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 jun. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u20173.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIROUX, H. A. Praticando os Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 85-103.

GOLDFELD, M. A *criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas em sala de aula. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 203-237.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul.-dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 18 jul. 2018.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. São Paulo, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301/6689>. Acesso em: 31 maio 2019.

MARTÍN-BARBERO, J. Comunicação e mediações culturais. [Entrevista concedida a Claudia Barcelos]. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 151-162, jan-jun. 2000. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/2010>. Acesso em: 9 maio 2019.

MARTÍN-BARBERO, J. *A comunicação na Educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in (ex)clusão dos surdos nas escolas. Dossiê Grupo de Estudos e Subjetividades. *ETD – Educação Temática Digital (ETD)*, Campinas, v. 7, p. 245-254, jun. 2006.

STROBEL, K. L. A. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2015.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.

[Recebido: 31 jul. 2021 — Aceito: 18 ago. 2021]

ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES NO FORMATO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DURANTE A PANDEMIA

Matheus da Silva Lopes¹

João Emanuel Moreno Bezerra²

Resumo: O presente trabalho apresenta um breve relato de experiência segundo os trabalhos desenvolvidos no ensino de Libras como segunda língua para alunos ouvintes pela empresa Moreno Libras, de São Luís (MA). O texto se insere na realidade da pandemia do Coronavírus, que tornou a educação à distância e o ensino remoto formas de prosseguir com a Educação. O objetivo deste artigo é discutir algumas questões relacionadas ao ensino de Libras mediado por tecnologias, levando em consideração o modelo da educação à distância e a experiência da própria empresa. Para isso, autores como Gesser (2012), Santos *et al.* (2015) e Lemes e Paiva (2021), bem como a própria legislação brasileira sobre ensino à distância, fornecem as bases teórico-científicas da presente pesquisa.

Palavras-Chave: Libras. Ensino remoto. Segunda língua. Alunos ouvintes. Pandemia.

¹ Professor, tradutor e intérprete de Libras. Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Membro do Conselho Diretor da Moreno Libras. Endereço eletrônico: mthsilva.ms@gmail.com.

² Instrutor, tradutor e intérprete de Libras. Graduando em Letras-Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Presidente da Moreno Libras. Endereço eletrônico: jmanuel.mb@gmail.com.

LIBRAS' TEACHING AS A SECOND LANGUAGE TO HEARING STUDENTS IN REMOTE LEARNING: AN EXPERIENCE REPORT DURING THE PANDEMIC

Abstract: The present work speaks of Moreno Libras' short experience report about its tasks on Brazilian Sign Language (Libras) teaching to hearing students as a second language (L2) by this company based in São Luís, Maranhão. Intending to discuss sign language teaching as a L2 matter and, also, to reflect about the pros and cons related to remote learning period because of the coronavirus pandemic reality. The prime objective of the following article is to discuss some questions related to Libras' teaching through technology, on distance learning and the school experience itself. Following Gesser (2012), Santos *et al.* (2015) and Lemes e Paiva (2021), Brazilian laws about distance learning give us theoretical and scientific basements.

Keywords: Libras. On-line learning. Second language. Hearing students. Pandemic.

Introdução

A educação a distância (EAD)³ é uma modalidade da educação que está em prática desde o início do século XX. No Brasil, essa modalidade começou a acontecer já em 1904, a partir das ações do Jornal do Brasil, com um curso de datilo-

³ Embora não sejam necessariamente sinônimos, no contexto deste artigo, optou-se por correlacionar as expressões “educação a distância” e “ensino remoto”. O conceito do primeiro é abordado no decorrer do texto. Já o ensino remoto é definido como uma estratégia ou uma forma de educação mediada pelas plataformas e tecnologias digitais presentes na sociedade (LEAL, 2020; ALVES, 2020 *apud* CARVALHO; CUNHA; QUIALA, 2021). O que irá diferenciá-lo da EAD são os objetivos e a própria metodologia. A EAD é um modelo educacional totalmente pensado e aplicado por meio das tecnologias, diferente do ensino remoto, que é mais pontual e temporário nas metodologias institucionais e não necessariamente constitui um modelo educacional.

grafia por correspondência. Com o passar dos anos, ofertas como essa se tornaram comuns e muitas pessoas estudaram dessa maneira, por meio de materiais que eram enviados em cartas pelos correios. Entretanto, a EAD não deixou de acompanhar as evoluções tecnológicas do mundo, incorporando aparelhos de rádio e, posteriormente, a televisão nas suas plataformas de ensino. Um clássico dessa época é o *Telecurso 2000*, que no início do novo milênio já trazia informações e educação a milhares de pessoas no país através de programas televisivos com aulas de diversos conteúdos, ministrados com recursos de dramatização e entretenimento.

Com a crescente popularização dessa modalidade de ensino, o Brasil trouxe, no fim dos anos 90, algumas legislações que regulamentavam o funcionamento da EAD no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), os Decretos n. 2.494/98, n. 2.561/98 e a Portaria Ministerial n. 301, de 7 de abril de 1998 lançam as bases legais da educação à distância, mencionando seu conceito e de que forma seria ofertada no país. Obviamente, com o decorrer do tempo, essas legislações foram sendo alteradas para comportar o contexto contemporâneo, mas é possível perceber, já de início, a relevância da EAD dentro e fora do Brasil.

O próprio Decreto n. 2.494/98, em seu artigo 1º conceitua a educação a distância como uma “forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação” (BRASIL, 1998, p. 1). Os diferentes suportes de informação se referem às tecnologias e às possibilidades de uso por elas apresentadas visando o ensino-aprendizagem de alunos e professores. Entretanto, em 2005, há uma nova conceituação apresentada pelo Decreto n. 5.622 (posteriormente revogado pelo Decreto n. 9.057, de 2017), que “caracteriza a educação a distância como uma modalidade de ensino cujos processos ocorrem pelo uso

de meios e tecnologias da informação e da comunicação, a partir de atividades educacionais entre alunos e professores, em tempos e lugares diferentes” (SANTOS *et al.*, 2015, p. 3).

Desde seu surgimento, a educação a distância tem adquirido mais demandas e se modernizado cada vez mais, mantendo sempre o papel central das tecnologias como formas de mediação do processo de ensino-aprendizagem e aproximando os alunos e os professores que não se encontram necessariamente no mesmo espaço-tempo para a construção síncrona do conhecimento. Com o advento da legislação, as normas de funcionamento das instituições de ensino superior (IES) que oferecem cursos de educação a distância também foram ajustadas. Embora as leis mencionem essas IES como foco da oferta de cursos a distância, é válido lembrar que, no contexto atual, há diversas empresas e até mesmo trabalhadores autônomos que ofertam esses cursos, porém, sob um outro viés educacional e mercadológico.

Como numa instituição de oferta presencial, a EAD mobiliza e necessita da colaboração de todos os envolvidos para que suas práticas sejam exitosas e, conseqüentemente, os objetivos sejam atingidos. No entanto, tal qual a demanda presencial, há questões a serem ajustadas e solucionadas no âmbito do ensino a distância. Segundo Santos *et al.*, (2015), as IES ainda não dispõem de uma capacitação efetiva dos funcionários para que a EAD funcione com eficácia e eficiência. E, se por um lado, os professores enfrentam problemas no uso e domínio das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), bem como no emprego de plataformas específicas destinadas à EAD, os alunos, em outra via, também precisam lidar com o modelo de ensino-aprendizagem oferecido por essa modalidade, buscando serem autônomos e mais participativos no processo de construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula (SANTOS *et al.*, 2015).

Isso mostra que a EAD foge dos modelos mais tradicionais e põe o aluno como parte ativa do processo, uma vez

que, sem o auxílio presencial e imediato do professor, ele necessita buscar em suas próprias vivências, no conhecimento construído e nos materiais disponíveis formas de efetivar sua aprendizagem de maneira satisfatória. Obviamente, o professor não perde seu papel de interlocutor e de mediador entre os conteúdos curriculares e o aluno, mas há um contexto por vezes assíncrono⁴ que modifica totalmente a dinâmica da relação professor-aluno.

Uma prova desse fato se encontra no atual período: a pandemia da Covid-19, deflagrada em março de 2020. Devido ao isolamento social fortemente reforçado por governos e pela imprensa, bem como pelos cientistas e estudiosos, serviços básicos como a educação precisaram reinventar uma forma de prosseguir com os trabalhos, evitando que milhões de alunos ao redor do globo sofressem impactos ainda mais negativos em meio à crise sanitária mundial. Dessa forma, a solução foi recorrer ao ensino remoto, isto é, um modelo educacional mediado pelas tecnologias digitais e totalmente reestruturado, possibilitando aos alunos e aos professores o encontro virtual diretamente de suas residências ou de outros locais com acesso à internet.

Diante disso, muitas foram as dificuldades encontradas pelas duas partes para dar seguimento ao processo educacional. A falta de habilidade de muitos profissionais em manusear as tecnologias digitais e as plataformas a elas associadas, os problemas de conexão, a adaptação de alunos e professores à nova realidade, a falta do contato e calor humano. Nem todos foram adeptos a essa alternativa, mas foi a melhor forma de evitar o contato diário na escola e, por con-

⁴ Por contexto assíncrono, entendam-se atividades que são realizadas fora do momento de aula *on-line*. Em muitos casos, o professor divide a disciplina em momentos síncronos (a aula *on-line* em tempo real) e momentos assíncronos, que contemplam exercícios para casa ou o estudo de temáticas pertinentes à disciplina, de forma a abordá-las no encontro virtual.

seqüência, a propagação maior do vírus que abreviou a vida de muitos desde sua descoberta em dezembro de 2019.

Contudo, vale ressaltar que o momento pandêmico deu maior destaque à EAD, sobretudo para as instituições e empresas que já ofertavam cursos nessa modalidade, fazendo com que a demanda aumentasse — fato que já vinha acontecendo nos últimos anos, em decorrência de outros fatores, como a inviabilidade de tempo de muitos estudantes para estarem em um curso presencial. Novas ofertas surgiram, eventos passaram a ser feitos de forma virtual e a internet, que já conectava os quatro cantos do planeta, passou a fazer de forma ainda mais imperiosa.

Dentre as possibilidades trazidas pela EAD, está o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) (SANTOS *et al.*, 2015; LEMES; PAIVA, 2021). Por ser uma língua visual, o ensino-aprendizagem dessa língua acaba, muitas vezes, sofrendo adaptações para comportar a modalidade remota, mas atingiu um alcance maior por meio da divulgação nas redes sociais e dos cursos livres — ou de disciplinas curriculares, no caso das IES — cada vez mais crescentes antes mesmo da pandemia.

Assim, a proposta deste artigo é discutir, a partir da experiência com as turmas de alunos ouvintes aprendizes de Libras na empresa Moreno Libras, Acessibilidade, Tradução e Interpretação (Moreno Libras) algumas questões relacionadas ao ensino de Libras para ouvintes como L2 em tempos de pandemia e possibilitada pela EAD. Para isso, uma breve revisão bibliográfica será feita, abordando pontos-chave dessa discussão e, posteriormente, apresentando o trabalho realizado na empresa junto aos alunos.

Aspectos legais do ensino de Libras

A legislação vigente no Brasil estabelece o ensino de Libras como parte do currículo de formação de professores e

fonoaudiólogos desde 2005, abarcando também outros cursos do ensino superior, sendo obrigatório para os primeiros e opcionais para os últimos. Apesar de isso ser um avanço, pois é perceptível a inclusão da disciplina Libras no currículo das licenciaturas ofertadas pelas IES desde então, algumas questões podem e devem ser pontuadas a respeito do funcionamento dessa formação para os docentes e, consequentemente, para os futuros alunos deles.

A disciplina de Libras, de modo geral, se restringe apenas ao currículo do ensino superior, não fazendo parte da matriz da educação básica na maioria das escolas do país. Raras são as exceções. Somado a isso está o fato de que a disciplina não possui um currículo específico para ser trabalhado na educação básica, junto às crianças e adolescentes. Isso retarda o processo e, aliada à resistência e desconhecimento de muitos profissionais e alunos a respeito dos surdos e da língua de sinais, faz com que a formação educacional seja deficitária e a inclusão, de fato, esteja longe de acontecer.

Ainda assim, mesmo dentro da educação superior, o ensino de Libras se torna algo defasado e problemático em alguns contextos. Isso porque, como pontuam Santos *et al.* (2015), existem discussões acerca da qualidade da disciplina ministrada e da carga horária total que, na maioria das vezes, é insuficiente para capacitar um docente a atuar em sala de aula com um aluno surdo sinalizante. Muitos professores de Libras no ensino superior encontram dificuldades quanto a esses pontos, refletindo isso na própria disciplina e, por extensão no aprendizado dos alunos, que nem sempre se interessam pelo conteúdo oferecido, mas o cumprem por ser de caráter obrigatório.

O Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece, além do ensino de Libras no âmbito da educação superior, a formação de professores de Libras e de tradutores/intérpretes por meio da criação do curso de nível superior

Letras/Libras, com habilitação para licenciatura e bacharelado. Isso eleva o status de formação desses profissionais que, até então, só podiam contar com especializações e cursos livres voltados a sua área de atuação. A partir de 2006, a situação muda, com o primeiro curso de Licenciatura em Letras/Libras do país sendo criado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, em 2008, na mesma IES, o primeiro curso do Bacharelado em Letras/Libras, destinado à formação dos tradutores intérpretes em nível superior.

Desde então, a oferta desses cursos vem crescendo e se expandindo pelo país, inclusive na modalidade EAD. No estado do Maranhão, a UFSC, em parceria com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ofertou, em 2014, duas turmas — uma de licenciatura e outra de bacharelado — na modalidade EAD, tendo o campus de São Luís (Cidade Universitária Dom Delgado) como polo de apoio presencial. No ano seguinte, em 2015, a UFMA inaugurou o curso de Licenciatura em Letras/Libras presencial, o primeiro do estado. Alguns anos mais tarde, outras instituições passaram a ofertar o curso de maneira semipresencial no estado.

Santos *et al.* (2015) apresentam um breve resgate histórico da implementação do ensino de Libras no Brasil a partir da legislação que dá indícios dessa prática desde os anos 90. Os autores salientam a necessidade da criação de políticas públicas e linguísticas que favoreçam o real ensino da língua de sinais, com qualidade e eficiência, bem como da formação dos docentes que atuarão como responsáveis pela ministração da disciplina nos cursos do ensino superior. Contudo, os autores também levantam questões relevantes no que tange ao modo como a disciplina de Libras será ministrada no âmbito da EAD. O Decreto estabelece a inclusão da língua de sinais em todas as licenciaturas e nos cursos de Fonoaudiologia de maneira obrigatória. Tal colocação inclui também os cursos oferecidos pelas IES na modalidade a distância. Eis então o desafio, conforme mencionado pelos pes-

quisadores: como inserir a Libras no contexto da educação a distância, de modo que o ensino da língua se torne frutuoso e significativo tanto para professores quanto para alunos, levando em consideração as especificidades da língua de sinais e as características da EAD?

Libras como segunda língua para ouvintes

Esta subseção tem por objetivo apresentar algumas considerações relevantes a respeito do ensino e aprendizagem de Libras como segunda língua para pessoas ouvintes, de modo a compreender conceitos-chave para o debate aqui levantado.

Gesser (2012) aborda alguns aspectos do ensino de Libras, discutindo o papel do professor de Libras (especialmente os professores surdos) e dos alunos de Libras enquanto ouvintes e aprendizes de uma segunda língua. Essas são reflexões importantes, pois, como bem se sabe, a educação é trabalhada atualmente no sentido dialógico e é de vital importância que as partes envolvidas trabalhem com eficiência e que as metodologias utilizadas na construção do conhecimento proporcionem uma aprendizagem realmente significativa (AUSUBEL, 1982; KLAUSEN, 2017).

No entanto, como bem salientam Santos *et al.* (2015), muito se discute sobre qual seria a melhor metodologia a ser adotada para o ensino de Libras, considerando que se trata de uma língua cujo reconhecimento legal é recente e que difere das línguas orais em muitos pontos, especialmente na modalidade visoespacial⁵. Essas características tornam a Li-

⁵ Por ser de modalidade distinta das línguas orais, as línguas de sinais apresentam uma percepção de mundo inteiramente baseada na visão. Isso impacta o processo educacional de modo a demandar metodologias de trabalho específicas que contemplem os alunos surdos durante a aprendizagem. Ademais, a própria língua possui recursos diversificados para expressar a visualidade e aspectos concretos e abstratos.

bras um objeto de estudo interessante e passível de pesquisas no sentido de compreender melhor seu funcionamento e estabelecer métodos de ensino, de fato, eficazes. Ainda de acordo com Santos *et al.* (2015), a língua de sinais, tal como qualquer outra pode ser ensinada a novos usuários, utilizando-se, portanto, de estratégias e metodologias para o ensino de segunda língua ou língua estrangeira, já que a forma como os ouvintes irão aprendê-la, por exemplo, é basicamente a mesma. O problema reside no fato de que muitas das metodologias tradicionais para o ensino de L2 não foram pensadas para a Libras ou para quaisquer outras línguas de sinais, o que torna desafiadora a tarefa de ensinar tal língua satisfatoriamente.

A abordagem comunicativa tem sido a mais difundida entre os professores de Libras na atualidade; nela, a língua é vista como fenômeno de comunicação e nota-se a ênfase nos aspectos semânticos, ou seja, o uso da língua de forma apropriada e adequada às situações de comunicação. Busca-se criar, portanto, espaços de comunicação real para que o aluno possa expressar-se sem restrições na língua. A opção por esta abordagem favorece que a Libras seja pensada em seu uso, contudo, a abordagem é organizada a partir de uma série de atividades preestabelecidas, as quais os estudantes devem realizar, e o contexto efetivo do grupo de estudantes que está em processo de aprendizagem é pouco considerado (SANTOS *et al.*, 2015, p. 210).

Com essa colocação, Santos *et al.* (2015) propõem pensar o ensino de Libras baseado na abordagem enunciativo-discursiva, que surge a partir da teoria de Bakhtin. Nessa abordagem, considera-se a língua como muito mais do que um sistema de comunicação com regras e normas específicas, mas como um evento social, de fato, que engloba diferentes sujeitos, contextos e enunciados. Ou seja, a língua é utilizada pelos indivíduos para a sua expressão, de acordo

com os fatores intrínsecos a ela e ao discurso. Para Bakhtin, significa também que, por trás dos enunciados e dos discursos, existem ideologias das quais o sistema linguístico é dotado e que se relacionam com os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais dos falantes. “Assim, a língua acontece e desenvolve-se conforme as necessidades sociais, as relações entre sujeitos, em determinados contextos e adquire sentidos de acordo com a realidade em que é produzida” (SANTOS *et al.*, 2015, p. 211). Isso significa dizer que, para além de um mero sistema, a língua é a concretização da linguagem humana e perpassa por formas de referenciação imediatas e não-imediatas, produzida dentro de um contexto determinado e de uma realidade na qual os interlocutores estão inseridos (BAKHTIN, 2009).

Por se tratar de algo vivo, a língua está sempre evoluindo, mudando, resignificando a si mesma no fluxo das interações sociais entre os indivíduos e, como língua, a Libras também se insere nesse meio, já que as produções de seus usuários carregam ideologias, contextos e concretude específicos que demonstram a expressividade e o evento social criados a partir da língua e da comunicação interacional.

Baseando-se nessas reflexões, suscitadas por Bakhtin (2009) e por outros autores posteriores a ele, é possível situar o ensino de Libras como algo que deve ser estruturado na interação social e no uso, o que nem sempre acontece. Entretanto, dissociar a língua de sua parte sócio-interacional é impossível, e é exatamente por esse motivo que o ensino de Libras — dentro e fora do ensino superior — deve prezar pelo uso real da língua. Algumas metodologias apresentadas por Gesser (2012) trazem o ensino da Libras focado na própria língua, agregando valores socioculturais da comunidade surda (STROBEL, 2008) e não dando total destaque à língua materna dos aprendizes (Língua Portuguesa, na maioria dos casos), embora ela também contribua para o aprendizado de L2. As sugestões e reflexões de Gesser (2012) vão ao encon-

tro do que é apresentado por Santos *et al.* (2015), com base em Bakhtin (2009): a de que a Libras adquire *status* de língua estrangeira, no sentido de se levar em conta as diferenças implícitas à língua e aos usuários nativos.

Ao se voltar a atenção ao contexto do ensino superior, é perceptível que a abordagem empregada pelos professores de Libras é comunicativa, valorizando o ensino de vocabulário e de informações sobre a língua, ao invés de situações dialógicas e interacionais que verdadeiramente favorecem o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos nessa língua. Araújo e Braga (2020, p. 97) elencam algumas características que um professor de Libras deve possuir para exercer tal função, dentro ou fora do contexto do ensino superior. Esses itens são baseados no que Slomski (2010) e Gesser (2012) propõem, a saber:

- 1) Respeitar a língua, a história e a cultura das pessoas surdas. O mesmo respeito deve ser mantido com a Língua Portuguesa, tendo em mente que ambas são importantes, não menosprezando nenhuma das línguas;
- 2) Ser proficiente nas duas línguas;
- 3) Ter a formação acadêmica exigida no Decreto n. 5.626/2005;
- 4) Compreender a cultura surda e ter em mente que ele será o mediador entre o ouvinte e o “mundo dos surdos”;
- 5) Compreender o papel positivo que está exercendo na sociedade ao ensinar seus alunos a se comunicarem com surdos e que esse papel exige do educador um compromisso com o seu crescimento profissional (SLOMSKI, 2010; GESSER, 2012).

Segundo os autores, essas mesmas características estão presentes no código de ética do professor de Libras, documento de 2004 que norteia a atuação desses profissionais, semelhante ao código de ética dos tradutores, intérpretes e guia-intérpretes de Libras e Língua Portuguesa. Contudo, embora essas características sejam vitais para o bom andamento do trabalho profissional, elas nem sempre são cum-

pridas nas instituições de ensino e, com isso, a qualidade da educação fica comprometida, causando prejuízo aos alunos.

Santos *et al.* (2015) mencionam que o ensino da Libras em contextos de ensino superior muitas vezes peca por estar ocorrendo de forma inadequada: desde a abordagem utilizada até os propósitos pretendidos com a disciplina. Isso acaba por formar profissionais que desconhecem os aspectos culturais, sociais, linguísticos e políticos que envolvem a comunidade surda e, conseqüentemente, não garante a esse público um ensino de qualidade, uma vez que os docentes não possuem competência linguística suficiente em Libras para estabelecer uma comunicação efetiva e quiçá para lecionar. Além disso, a carga horária limitada e, por vezes, reduzida torna a disciplina de Libras um componente curricular cuja importância nem sempre é notada pelos alunos, resumindo-se às aulas em falar sobre a língua ao invés de praticá-la e aprendê-la.

Situando essa discussão no campo da EAD, isso se torna ainda mais complicado quando o público-alvo são alunos que, muitas vezes, optaram por essa modalidade para economizar tempo e dinheiro e pela impossibilidade de estarem presencialmente em uma sala de aula. Na pandemia, essa situação se agrava, já que, para além da vontade dos alunos, o contexto sanitário inviabiliza o contato presencial.

Nota-se, com relação ao ensino de Libras neste espaço, que algumas instituições priorizam o ensino de aspectos teóricos da língua e da surdez (PEREIRA, 2008; LEMOS; CHAVES, 2012) em detrimento de práticas da língua. Afinal, ensinar uma língua de modalidade viso-gestual a distância não se mostra tarefa simples e demanda tempo de contato com falantes, vivência de situações práticas, situações de diálogo — práticas pouco comuns no ensino a distância, em que o aprendizado mostra-se mais individualizado e depende mais da dedicação do aluno (SANTOS *et al.*, 2015, p. 213).

Ensino de Libras na modalidade EAD

Como mencionado no início deste texto, a educação a distância não é tão nova quanto parece, embora o debate sobre ela tenha ganhado mais força nas últimas décadas, em grande parte por conta da popularização e da crescente expansão dessa modalidade dentro do sistema educacional brasileiro e mundial, gerada a partir da demanda igualmente progressiva.

Muitos alunos têm optado por se inscrever em cursos de modalidade EAD devido à flexibilidade desse modelo, à falta de necessidade de um encontro presencial e à economia de tempo e dinheiro possibilitada por ele. Entretanto, ainda que contribua para a democratização do conhecimento e do acesso a conteúdos e disciplinas variadas, existem dificuldades a serem superadas na EAD, bem como no ensino presencial. Essas dificuldades estão relacionadas a diversos aspectos, tais como a conectividade, o uso eficaz das tecnologias por parte de alunos e professores, as metodologias de ensino empregadas na modalidade em questão e a autonomia dos alunos dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Com o advento das novas tecnologias ou tecnologias digitais, o processo de educação a distância tem se modificado e se tornado mais moderno, permitindo ao professor lançar mão de uma gama de ferramentas para gerenciamento e avaliação da disciplina como um todo. Da mesma forma, os alunos, por meio das orientações dos docentes e das opções oferecidas pelas plataformas virtuais, podem tornar seu momento de estudo cada vez mais dinâmico e proveitoso. Algumas instituições possuem plataformas próprias e fechadas para a EAD, outras utilizam sistemas públicos para postagem de conteúdos, atividades e disponibilização de aulas, assim como contato síncrono ou assíncrono com o professor e a equipe de suporte.

Numa breve análise da plataforma Moodle®, Santos *et al.* (2015) enfatizam o uso de determinadas funções disponibilizadas por essa ferramenta largamente usada pelas IES na EAD. Por meio delas, é possível trabalhar o ensino de Libras com foco nas principais habilidades a serem desenvolvidas na disciplina, tais como as atividades práticas, que devem estar alinhadas aos propósitos elaborados pelo professor e à teoria estudada no decorrer do curso. Ressalta-se a importância de trabalhar o lado prático da Libras com atividades interacionais e não somente com ensino de listas de vocabulários. Videoaulas, depoimentos sinalizados, exposição à língua, ainda que virtualmente, é muito relevante no caminho do aprendizado de uma L2 como a língua de sinais, de forma semelhante ao que acontece com as línguas orais.

Neves (2012) apresenta um estudo desenvolvido através da análise de recursos didáticos para o ensino de Libras para ouvintes e, ao propor atividades específicas para esse fim, a autora constatou um avanço significativo de nove alunos em relação ao desenvolvimento de habilidades corporais, a saber: a iconicidade, a simultaneidade e a expressão facial. Isso comprova que, ao produzir uma disciplina bem estruturada, com materiais que aliem teoria e prática por meio de metodologias adequadas, o professor obtém resultados satisfatórios por parte dos alunos e pode trabalhar melhor as dificuldades e dúvidas apresentadas por eles durante o processo.

Durante a pandemia, onde os cursos *on-line* se tornaram a única opção para muitos alunos na maioria das situações, o uso inadequado de ferramentas pode levar ao insucesso do aprendizado ou a uma formação ineficiente e incompleta de profissionais ou mesmo de usuários da língua de sinais. É preciso, sim, respeitar a realidade e os aspectos envolvidos no caminho de aprendizagem, mas, mais do que isso, é necessário rever conceitos, metodologias e materiais a

serem empregados, pois, mesmo boas estratégias podem se tornar prejudiciais quando são mal aplicadas.

A EAD aproximou muitos estudantes durante os últimos dois anos e oportunizou o acesso ao conhecimento em situações muito variadas. Entretanto, é necessário se perguntar quais desafios enfrentamos e quais as formas de resolvê-los, uma vez que falar sobre ensino de Libras abrange questões que vão além do tradicional ensino de línguas e, em tempos pandêmicos, é de fundamental importância que se repense o ensino e a aprendizagem de uma língua tão específica.

Metodologia

O locus da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida na empresa Moreno Libras. A instituição está situada em São Luís (MA) e atua em três diferentes eixos de trabalho: cursos de Libras e cursos voltados à comunidade surda, tradução e interpretação em eventos e diferentes atividades e promoção de eventos relacionados a Libras.

A empresa tomou corpo no final do ano de 2020 devido a uma necessidade burocrática e formal de CNPJ para atuação, com tradução e interpretação, em determinados eventos. Para a prestação de serviços em eventos que demandam contratação de profissionais, era necessária a emissão de nota fiscal cujos valores de custeamento são muito elevados para um cadastro de pessoa física.

Então, ao fundar e divulgar a empresa, pensou-se, *a priori*, em atuar com aulas particulares e focos específicos. No entanto, houve grande procura por cursos de Libras e, a partir dessa necessidade, foram preparadas as primeiras turmas de acordo com os níveis solicitados pelos clientes.

O principal objetivo do trabalho é a difusão da Libras, a parceria com a comunidade surda e o desenvolvimento de atividades que promovam a inclusão da pessoa surda na sociedade. Os alunos que compuseram o *corpus* desta pesquisa fazem parte das turmas do primeiro semestre de 2021 (de janeiro a junho).

O corpo docente que atualmente atua na frente educacional é composto por surdos e ouvintes, os quais possuem formações em nível médio, superior e pós-graduação. Além disso, entre os docentes, 75% são do estado do Maranhão e 25% de Pernambuco. O principal público atendido varia de ouvintes que desejam aprender Libras (independentemente de possuir conhecimento prévio ou não) até profissionais já atuantes que têm interesse em se aperfeiçoar para oferecer um serviço de maior qualidade na área.

As plataformas digitais utilizadas são: *Google Meet*, *Google Classroom*, *YouTube* e *WhatsApp*. Cada uma dessas ferramentas possui um fim específico, elencados abaixo:

- 1) *Google Meet*: utilizada para os encontros ao vivo (síncronos) com as turmas;
- 2) *Google Classroom*: utilizada para envio de materiais didáticos, vídeos complementares, avisos, envio e recebimento de atividades e lançamento de notas;
- 3) *YouTube*: utilizada para armazenamento e envio de videoaulas e sugestão de pesquisa de outros conteúdos;
- 4) *WhatsApp*: utilizada para envio de avisos, notificações relacionadas às aulas e às atividades, para retirada de dúvidas, suporte pedagógico sempre que necessário e interação entre alunos e professores durante realização de atividades e compartilhamento de ideias e sugestões.

Percurso metodológico da pesquisa

Conforme explicado anteriormente no que diz respeito à legislação que rege e fomenta a EAD no Brasil, daqui em diante será apresentada a metodologia empregada nas aulas da Moreno Libras (encontros ao vivo, atividades em aula e para casa, avaliações e abordagens metodológicas).

O ensino de Libras no Brasil não pode ser precisado em dias ou datas em específico, haja vista a falta de registro em materiais que permitam a consulta. Entretanto, é sabido que nos períodos das décadas de 70, 80 e 90 houve um aumento significativo de pesquisas e observações no que diz respeito ao estudo acadêmico da Libras (CAPOVILLA, 2000).

O foco de trabalho da Moreno Libras durante a pandemia, tem como objetivo o desenvolvimento da comunicação e interação entre alunos e interação com a comunidade surda (STROBEL, 2008), utilizando como forma principal de comunicação a Língua Brasileira de Sinais.

Conforme Gesser (2012), há uma multiplicidade muito grande de abordagens que podem e são utilizadas no ensino de idiomas. Muito disso, deve-se ao fato de que cada professor adota uma forma de passar as informações sobre a língua da maneira como parece ser mais conveniente ao trabalho que ele visa desenvolver com o alunado. Seja com um fim comunicativo oral ou escrito, cada práxis requer manejo e ferramentas capazes de suprir as dificuldades encontradas no processo e estratégias sólidas, a fim de sanar dúvidas e auxiliar na resolução de dificuldades encontradas no processo.

Na empresa em questão, empregam-se metodologias ativas de aprendizagem, que permitam ao aluno o máximo de desenvolvimento, sempre respeitando o processo individual, as dificuldades e potencialidades de cada um. Para isso, listar-se-ão as ferramentas utilizadas no processo pedagógico:

- a) Aulas semanais ao vivo, com 1h30 de duração cada;
- b) Atividades semanais para casa, com *feedbacks* individualizados de cada atividade;
- c) Suporte pedagógico, de segunda a sexta em horário comercial (das 08h00 às 17h00);
- d) Apostila própria, além de artigos e materiais complementares, se necessário;
- e) Videoaulas complementares com os conteúdos abordados em sala de aula.

Todas essas ferramentas têm por objetivo tornar o aprendizado mais prazeroso, independente, centrado no aluno e na tentativa de sanar os déficits e a falta de calor humano encontrados na EAD. É óbvio que, apesar desses esforços, há dificuldades e questões no processo.

Mesmo com as tentativas, tanto alunos quanto professores apresentam questões pertinentes ao contexto de ensino-aprendizagem. E, por mais que haja preparação e acompanhamento do corpo docente, algumas das situações vivenciadas exigem a rápida busca de soluções, de modo a não somente resolver o problema, mas evitar que ele ocorra novamente no futuro, melhorando a qualidade do serviço prestado.

Como anteriormente exposto, as ferramentas adotadas no trabalho desenvolvido pela empresa têm como principal objetivo proporcionar um momento de aprendizado prazeroso, ativo e com foco na comunicação em Libras. Mesmo nos momentos assíncronos (a saber: atividades envolvendo a pesquisa, auto-gravação e leitura; e fruição das videoaulas), os alunos são instruídos a anotar, fazer uso de mapas mentais, trabalhar em duplas e sempre motivados a perceber o que parece ser mais difícil no processo para que, juntamente ao professor, estratégias sejam traçadas para resolver aquela

situação (que pode ser pontual, em alguma temática em específico, ou recorrente).

Cada uma das ferramentas possui algum foco específico. A seguir, serão expostas e detalhadas uma a uma.

a) Aulas semanais: o foco abordado nesse momento é a prática assídua da Libras. Tendo em vista que as aulas possuem um dia e horário fixo, semanalmente, é sabido pelos estudantes que ali haverá sinalização em contexto, interação com os outros alunos, orientações, indicações de materiais, fruição de vídeos, dinâmicas e conversas sobre as dúvidas, expectativas, dificuldades e percepções;

b) Atividades semanais com feedbacks individualizados: aqui, o foco do trabalho é estimular o trabalho independente dos estudantes. Para isso, são preparadas atividades que envolvem o tripé pesquisa, prática e avaliação. E, com isso, eles sentem maior segurança ao compreender o que foi solicitado, executar e verificar se as escolhas e respostas são as mais assertivas em relação ao proposto;

c) Suporte pedagógico: o suporte pedagógico tem como fim auxiliar em momentos que não os de sala de aula. Ocasionalmente, durante a realização das atividades, haverá dúvidas pontuais e que precisam de auxílio para resolução. Assim, o suporte ocorre por meio de uma simples conversa em aplicativo de troca de mensagens ou mesmo uma videochamada;

d) Apostila e materiais complementares: esta ferramenta visa a pesquisa em material criado pela empresa (apostila feita pelos mesmos autores do presente trabalho) como também o envio de materiais (livros, *e-books*, artigos, revistas, vídeos, programas e filmes) de outros pesquisadores e teóricos para que o corpo discente tenha a oportunidade de conhecer outros trabalhos tão relevantes quanto os de outras fontes;

e) Videoaulas complementares: por fim, as videoaulas têm o objetivo de permitir o estudo prévio de algum dos conteúdos abordados em sala ou reforço de algo que possivelmente não tenha ficado tão claro durante a explicação. Este recurso não visa substituir as aulas ao vivo e os momentos práticos, de forma alguma. Ele serve como ferramenta didática que possibilita: 1) maior interação e familiarização aluno-máquina (computador, *notebook*, celular) e, 2) estudo focado em algo de interesse maior do aluno no momento de prática e estudo ou sanar alguma dúvida pontual.

Conforme visto, nenhuma das ferramentas adotadas substitui a outra. Todas, igualmente, se complementam e funcionam com o fim de promover a participação, interação e desenvolvimento dos alunos no aprendizado da Libras. Desenvolver uma forma de ensinar Libras a distância foi, e é, um desafio constante à prática docente já que em uma mesma sala de aula (ainda que virtual) a diversidade de saberes prévios, experiências e vivências do alunado é muito grande e, por isso, o professor da turma precisa compreender bem a unicidade e potencialidade de cada indivíduo.

Mesmo que utilizando ferramentas iguais a todos da turma, tomando por base aspectos socioculturais do indivíduo (FIGUEIREDO, 2019), faz necessário cada vez mais perceber as individualidades e as várias facetas que recobrem aquele aluno do outro lado da tela. É um desafio diário, além de ser um exercício de desenvolvimento de estratégias e metodologias a fim de possibilitar a compreensão dos conteúdos abordados por todos (ou a maior parte possível) dos alunos presentes em aula.

As trocas na EAD são, sim, possíveis. E, mesmo que sem contato físico, é possível descobrir maneiras de incentivar a participação e interação entre os alunos e entre aluno e professor. Além disso, é válido ressaltar que boa parte dos alunos aos quais tivemos acesso são de áreas muito diferentes e isso constitui um desafio maior. Entre psicólogos, médi-

cos, pedagogos, atendentes, comerciantes e professores, há um hiato muito grande no que diz respeito aos interesses em comum e as áreas de atuação profissional. Um objetivo é comum a todos: a fluência em Libras; contudo, os motivos para isso e os caminhos percorridos são os mais diversos possíveis.

Segundo Gesser (2009), há uma nuvem mitológica gigantesca sobre a Libras e isso constitui mais um dos grandes desafios ao ensino de Libras como L2 ao público ouvinte. Alguns dos mitos são tão profundamente enraizados na concepção do aluno que dificilmente se dissolvem em aula. Mas, isso é por falta de didática do professor? É por incompetência? É por desatenção em não corrigir o aluno logo que vem à tona? São perguntas que por vezes fazemos e por vezes não temos a resposta. A grande tônica que deve arregimentar as nossas práxis é a compreensão da individualidade e, principalmente, da concepção intrapsicológica daquele indivíduo do outro lado.

A vastidão de estratégias está posta à mesa e precisamos ter astúcia e perspicácia suficiente para entender quais delas vão compor o nosso baralho de trabalho. Não há um milagre e muito menos uma receita pronta. Existem receitas e fórmulas, cada uma para cada aluno e que sempre vão mudando e se adaptando.

Resultados e discussões

Daqui em diante, alguns dos principais resultados obtidos serão vistos bem como algumas das principais problemáticas em relação ao EAD no ensino de Libras como L2. Conforme Gesser (2009), a grande variedade de mitos e compreensões distintas sobre o que é a Libras, quem é o sujeito surdo e principalmente sobre o estudo da Libras torna problemático o processo de quebra de paradigmas e recons-

trução de compreensões a respeito do estudo mais aprofundado e completo do que é a Libras de fato.

Observou-se, majoritariamente os seguintes pontos:

- a. Dificuldade em substituir a terminologia “linguagem” por “língua”;
- b. Dificuldade em substituir a terminologia “surdo-mudo” e “mudo” por “surdo”;
- c. Retração em relação ao uso de “surdo” como forma de aceitação e identidade do sujeito existente para além da deficiência e uso de “deficiente auditivo” como eufemismo a fim de suavizar por acreditar que “surdo” é preconceituoso e, de certa forma, capacitista.

Esses pontos levantados e percebidos, muitas vezes, foram o norte tomado para o desenvolvimento das aulas e indicação de materiais produzidos tanto por surdos quanto ouvintes que atuam e pesquisam na área. É válido ressaltar que nem sempre foi possível, mesmo buscando novas estratégias e ferramentas, conseguir sanar essas práticas e formas de falar dos alunos. Muitas vezes tivemos respostas positivas, outras nem tanto.

Entre pontos positivos e negativos, abaixo far-se-á uma pequena lista apresentando ambos e, após, comentários e percepções:

1) **PONTOS POSITIVOS:** Pontualidade em relação aos horários das aulas; envio das atividades em tempo hábil; trocas entre alunos em momentos extraclasse; compartilhamento de dificuldades e expectativas.

2) **PONTOS NEGATIVOS:** Pouca ou nenhuma interação nos momentos ao vivo; dificuldades de comunicação entre alunos e professores antes, durante e após as aulas;

dificuldades de contato dos alunos com a coordenação do curso quando necessário⁶.

Conforme visto anteriormente, observamos que mesmo com o vasto leque de ferramentas metodológicas e pedagógicas apresentadas pela escola aos alunos, há dificuldades pontuais relacionadas ao ambiente virtual de aprendizagem e as ferramentas tecnológicas utilizadas.

Essas dificuldades são muito semelhantes na maioria das turmas (básico, intermediário, avançado e conversação em Libras) e após conversas com os alunos foi passado pela maioria dos informantes, cerca de 70%, que há dificuldade em participar de momentos ao vivo sem presença física e contato com outros pares (neste estudo, foram analisados cerca de trinta alunos dos cursos já informados, sem distinção de turma. O foco é a análise de pontos positivos e negativos no ensino de Libras EAD e apontamentos das metodologias empregadas).

Levando em consideração o que anteriormente foi exposto sobre calor humano e a presença física, pode-se compreender que essa é uma questão primordial e um fator determinante na escolha de cursos de língua de sinais (ou até mesmo de outras temáticas) *on-line*.

É sabido que na atual realidade, a transição do processo educacional se difunde cada vez mais (CLAUDIO; VELLO; CORAIOLA, 2017) e a aceitação das novas formas de aprender e ensinar também. Pode-se dizer que as metodologias ativas de aprendizagem, onde o aluno é fator determinante e participante ativo do processo, estão diariamente sendo desenvolvidas, testadas e pesquisadas. O ensino de Libras evolui diariamente e a cada novo contato e interação novas pro-

⁶ É relevante ressaltar que na maioria das vezes essa falta de comunicação aconteceu por alguma questão do aluno. Sempre foi relatado à empresa algo novo ou alguma inconsistência quando houve contato entre a coordenação e o aluno.

blemáticas surgem para corroborar e tornar possível a evolução desse campo de pesquisa.

É válido ressaltar sobre a importância da formação do sujeito responsável pelo ensino e difusão da Libras: os instrutores, a nível médio; e os professores, a nível superior (através de cursos de licenciatura ou pós-graduação), conforme o Decreto n. 5.626/2005.

Esta formação deve ser ampla o suficiente para formar sujeitos críticos, analíticos e atentos às mudanças do mundo e principalmente às mudanças dentro da própria língua. Nosso trabalho é feito em cima de um organismo vivo, social, cultural e que possui independência para receber as mudanças do entorno e aceitá-las. É impossível exercer o trabalho da docência de uma língua sem ter atenção ao mundo que nos cerca.

A menor formação que atualmente é exigida é a do instrutor de Libras e essa pode ser concedida por instituições de representação da comunidade surda (como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos — FENEIS e o Centro de Apoio ao Surdo — CAS), cursos de formação profissional, formações continuadas promovidas por IES e cursos de formação continuada vinculados a secretarias de educação (BRASIL, 2005). Nesse sentido, o trabalho do instrutor se limita a cursos livres, conversação, palestras com temáticas pontuais e treinamentos fechados. Já a formação em nível superior, dar-se-á através de cursos de graduação (licenciatura), pós-graduação, formação pedagógica ou segunda licenciatura. Todas essas últimas opções devem ser ofertadas por IES devidamente regularizadas junto ao MEC. Já para o instrutor, o nível médio é considerado satisfatório.

Não foram abordados aspectos éticos ou juízos de valor no que diz respeito à formação e atuação profissional, bem como questões relacionadas ao ser surdo ou ouvinte no

processo pedagógico por entender que este não é o foco do presente trabalho.

Considerações finais

Levando em consideração o que anteriormente foi exposto, fundamentado e apresentado, infere-se, portanto, que a atuação do professor de Libras no contexto remoto de educação precisa ser baseada no princípio de que a individualidade do aluno seja exponencialmente reconhecida e que as dificuldades e problemáticas geradas pela EAD são completamente diferentes das encontradas em cursos e atividades presenciais.

Talvez seja importante e necessário tomar essas experiências em EAD e o que foi feito como tônica para planejar cursos de formação cada vez mais completos e que atendam a demanda do mercado. A educação hoje se faz cada vez mais centrada no aluno e este tem tido cada dia mais acesso a variedade de possibilidades tecnológicas oferecidas pelo mercado e pela indústria.

O acesso às tecnologias digitais e sua inserção na educação em espaços formais e não-formais é importante e este tem se apresentado como estratégia eficiente para retenção e participação mais ativa do alunado nas atividades propostas. É necessário que haja controle para que o uso seja satisfatório e não mais um empecilho. Além disso, percebe-se que a utilização de amplas ferramentas pode ser tão benéfica quanto problemática. Em pesquisas futuras, serão abordadas questões relativas à formação profissional do professor e ao instrutor de Libras e como a inserção da tecnologia educacional deve ser vista como componente curricular que dê suporte ao trabalho docente.

Referências

AUSUBEL, D. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

ARAÚJO, H. de L. M.; BRAGA, A. C. C. O professor de Libras para ouvintes. *Revista Expressão Católica*, Quixadá, v. 9, n. 2; Jul-dez, 2021. ISSN: 2357-8483. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25190/rec.v9i2>. Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as bases e diretrizes da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. *Portaria Ministerial n. 301, de 7 de abril de 1998*. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria301.pdf. Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. *Lei n. 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, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37. Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 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. Lex: coletânea de legislação: edição federal, Brasília, 2005.

BRASIL. *Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: jul. 2021.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 6, p. 99-116.

CARVALHO, A. V. G.; CUNHA, M. R.; QUIALA, R. F.; O ensino remoto a partir da pandemia, solução para o momento, ou veio para ficar? *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 06, Ed. 05, Vol. 10, p. 77-96. Maio 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia>. Acesso em: ago. 2021.

CLAUDIO, D. P.; VELLO, M.; CORAIOLA, S. M. A educação à distância e a mídia jornalística como agente impulsionador na aceitação e transição para novos modelos de ensino. In: *R. Transmutare*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 34-53, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/5143/4526>. Acesso em: jul. 2021.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

GESSER, A. *O ouvinte a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLAUSEN, L. dos S. Aprendizagem significativa: um desafio. *XII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702_12706.pdf. Acesso em: jul. 2021.

NEVES, S. L. G. Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de Língua Brasileira de Sinais para ouvintes. *Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: http://congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_formacao_neves.pdf. Acesso em: jul. 2021.

SANTOS, L. F. dos.; CAMPOS, M. de L. I. L.; LACERDA, C. B. F. de.; GOES, A. M. Desafios tecnológicos para o ensino de Libras na educação a distância. In: *Comunicações*, ano 22, n. 3, p. 203-219. Piracicaba, 2015.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

SLOMSKI, V. G. *Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2010.

[Recebido: 31 jul. 2021 — Aceito: 23 ago. 2021]

ENSINO REMOTO E LETRAMENTO DIGITAL: AS NOVAS PRÁTICAS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO NA PANDEMIA COVID-19

Danielle Gomes Mendes¹

Débora Suzane Gomes Mendes²

Resumo: No Brasil, o ensino remoto foi adotado como medida emergencial durante a pandemia da Covid-19 que se alastrou ao redor do mundo a partir do final do ano de 2019, na tentativa de possibilitar que alunos da educação básica e superior tivessem acesso às aulas de forma *online*. Desse modo, esse trabalho busca analisar o ensino remoto como instrumento de possíveis práticas de multiletramentos, sobretudo, de letramento digital para alunos que experienciaram essa modalidade. Adotou-se como metodologia a pesquisa de campo e bibliográfica, cujos dados foram coletados via questionário eletrônico e observação participante. Esse estudo baseia-se, principalmente, nos autores: Santos (2020), Street (2014), Warschauer (2006) e outros. Os resultados indicam que o ensino remoto poderá motivar os macroletramentos e as competências computacional, multimídia e informacional, porém, o acesso à internet e a falta de recursos tecnológicos são entraves nesse processo.

Palavras-Chave: Ensino remoto. Letramento digital. Pandemia.

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestra em Letras e mestra em Cultura e Sociedade ambos pela UFMA. Doutoranda em Letras na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é professora no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Endereço eletrônico: daniellemendes276@gmail.com.

² Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFMA, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB-UFMA), especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFMA), Informática na Educação (IFMA), Metodologias para a EAD (UNIASSELVI), Psicopedagogia Institucional, Clínica, Empresarial e Hospitalar (Faculdade Santa Fé). Atualmente, é professora no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEMA. Endereço eletrônico: debora_suzane@live.com.

ON-LINE EDUCATION AND DIGITAL LITERACY: NEW SOCIAL COMMUNICATION PRACTICES IN THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract: In Brazil, remote learning was adopted as an emergency measure during the Covid-19 pandemic that spread around the world from the end of 2019, in an attempt to allow basic and higher education students to have access to classes in online form. Thus, this work seeks to analyze remote teaching as an instrument for possible multiliteracies practices, especially digital literacy for students who have experienced this modality. Field and bibliographic research was adopted as a methodology, whose data were collected via electronic questionnaire and participant observation. This study is mainly based on the authors: Santos (2020), Street (2014), Warschauer (2006) and others. The results indicate that remote teaching can motivate macroliteracy and computational, multimedia and informational skills, however, internet access and the lack of technological resources are obstacles in this process.

Keywords: Remote teaching. Digital literacy. Pandemic.

Introdução

Em 2019, na cidade de Wuhan, na China Central, centenas de pessoas começaram a manifestar sintomas semelhantes a uma gripe que evoluiu rapidamente levando a óbito. À medida que noticiavam a forma avassaladora que o vírus se espalhava, notou-se o alto risco de contágio coletivo o que fez com que cada país começasse a tomar medidas sanitárias e de restrições no intuito de conter a propagação do vírus e a contaminação em massa. Esse cenário de desordem, medo e caos, que começou a se instalar no mundo no final do ano de 2019 e, principalmente, início do ano de 2021, foi a manifestação das consequências devastadoras provocadas pelo Coronavírus que resultou em uma pandemia com impactos planetários.

O contexto imposto pelos riscos de contágio do novo “inimigo invisível” (SANTOS, 2020, p. 10) trouxe realidades que ainda não haviam sido registradas na história do homem do século XXI, tal como o isolamento social, a necessidade de quarentena, medidas de higiene mais criteriosas como tentativas de evitar uma crise sanitária e o aumento do número de mortos em razão do vírus. Todas as esferas que estruturam a sociedade sentiram os fortes impactos desse acontecimento inesperado e os indivíduos viram suas rotinas serem invadidas pelo cotidiano de um momento pandêmico.

Com todas as limitações e restrições forçadas pela pandemia, as principais instâncias tiveram que tomar decisões emergenciais para dar continuidade a algumas essencialidades da vida do homem. No âmbito da educação uma das soluções encontradas foi a adaptação de práticas pedagógicas já utilizadas no ensino à distância, neste caso, a adoção do “ensino remoto” como modalidade emergencial de ensino e aprendizado. Diante disso, a internet se tornou o principal canal de interação entre professores e alunos com o objetivo de tentar possibilitar que alunos de instituições de ensino, públicas e particulares, não tivessem prejuízos maiores.

A partir dessa medida, novos e antigos problemas vieram à tona, principalmente aqueles enfrentados por professores e alunos da rede pública de ensino, isto é: a questão da exclusão digital, a falta de condições para aquisição de um plano de internet de qualidade; falta de recursos e aparelhos essenciais para a transmissão das aulas *online*, e outros diversos.

Por outro lado, apesar de todas essas dificuldades desvendadas, professores e alunos foram inseridos intensamente em um contexto virtual, tendo que se familiarizar rapidamente com ferramentas digitais que até então ou eram desconhecidas ou inutilizadas, por estes. Essa migração forçada de um ambiente presencial e físico para o ensino remoto trouxe novas experiências no espaço virtual, principalmen-

te no que se refere a refletir quanto à metodologia inovadoras, práticas pedagógicas e principalmente construção de conhecimento a partir do uso de ferramentas disponíveis no ambiente *online* que podem entregar novos significados às práticas sociais de leitura e escrita dos textos multissemióticos presentes nas diferentes mídias.

Considerando tais assertivas esse trabalho, busca analisar o ensino remoto como instrumento de possíveis práticas de multiletramentos, sobretudo, de letramento digital para alunos que experienciaram essa modalidade. Assim sendo, esse estudo se trata de uma pesquisa de campo realizada nos Cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com coleta de dados mediante questionário eletrônico e observação participante, como também, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualidade, fundamentada nos autores Saviani e Galvão (2021), Santos (2020), Street (2014), Soares (2020;2009), Rojo (2009), Kleiman (1995), Warschauer (2006), dentre outros.

Esse trabalho percorre a seguinte trajetória: após a introdução, no tópico 2 apresenta-se a metodologia adotada na pesquisa. Logo após, o tópico 3 objetiva refletir acerca das implicações do ensino remoto no contexto da pandemia ocasionada pela Covid-19, considerando as problemáticas e possibilidades que envolveram o início desse cenário caótico e alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem na modalidade emergencial adotada. Em seguida, o tópico 4 apresenta e discute acerca dos conceitos de letramento e multiletramentos. Por seguinte, o tópico 5 discute o letramento digital e suas respectivas habilidades e competências. Após essa seção, analisa-se os resultados da pesquisa, que culmina o cerne deste estudo. Conclui-se com as considerações finais e referências utilizadas na elaboração dessa pesquisa.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa realizada está no bojo classificatório da pesquisa aplicada, a qual é compreendida como aquela em que "o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos" (BERVIAN; CERVO, 1996, p. 47).

Quanto aos procedimentos técnicos, foram realizados mediante a pesquisa de campo que "é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60), com abordagem qualitativa, que consiste:

É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetivação, originalidade e coerência (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

Incluindo, ainda, a pesquisa bibliográfica fundamentada nos pesquisadores e teóricos da educação e da tecnologia na educação, como: Saviani e Galvão (2020), Santos (2020; 2009), Street (2014), Soares (2020; 2009), Rojo (2009), Kleiman (1995), Warschauer (2006), Dudeney; Hockly; Pegrum (2016), Marcuschi (2004), dentre outros autores.

Quanto aos objetivos, a pesquisa enquadra-se na óptica de Prodanov e Freitas (2013, p. 127) como uma pesquisa explicativa, uma vez que, "procura identificar os fatores que causam um determinado fenômeno, aprofundando o conhe-

cimento da realidade”. Dessa forma, a coleta de dados ocorreu mediante aos seguintes instrumentos: (a) questionário no *Google Forms* com perguntas abertas e fechadas, enviado aos estudantes via ferramenta *WhatsApp*, e (b) observação participante nas aulas remotas. Os dados obtidos foram analisados a partir da análise de conteúdo do tipo exploratória (BARDIN, 2011).

Em relação aos sujeitos da pesquisa, participaram estudantes do 2º período Curso de Licenciatura em Letras (23 alunos) e estudantes do 5º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia (25 alunos) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), somando um total de 48 participantes com faixa etária entre 17 a 21 anos (39,6%), 22 a 25 anos (22,9%), 26 a 29 anos (6,3%), 30 a 33 anos (22,9%), 34 a 38 anos (4,2%), 39 a 42 anos (2,1%), acima de 47 anos (2,1%).

Ensino remoto e pandemia: problemas e possibilidades

As sociedades dos dois últimos séculos contemplaram o advento de grandes invenções que modificaram para sempre a forma como os indivíduos vivem e se relacionam uns com os outros. A evolução da tecnologia impactou o mundo com o surgimento de diferentes meios de comunicação que trouxeram também mais possibilidades de interação em menor tempo. Desde o advento do telefone e sobretudo da internet, os homens passaram a experimentar a comunicação em tempo real e com maior agilidade, contextos que refletem uma sociedade globalizada. Tais construtos sinalizam que hoje a tecnologia e todos os aparatos oriundos e dependentes dela estão presentes nas diversas esferas sociais, inclusive determinando novos paradigmas em suas estruturas, como no caso da educação e seus novos cenários de ensino e aprendizagem.

Contudo, nem mesmo as instituições de ensino mais modernas adeptas dos recursos tecnológicos em seu cotidia-

no e práticas, esperavam sofrer mudanças tão abruptas e emergenciais como as que ocorreram no ano de 2020 por causa de um evento inimaginável que afetou a vida humana de forma planetária, isto é, a pandemia causada pela Covid-19. O vírus desconhecido que causou um cenário devastador no mundo inteiro, deixando rastros de morte por onde passava, impôs aos homens uma nova realidade de restrições e medo. De acordo com Boaventura de Sousa e Santos (2020, p. 10): “O sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causadas por um inimigo invisível.”. Desse modo, a sociedade do século XXI se percebeu imersa em uma paisagem de caos e de morte.

Conforme acentua Saviani e Galvão (2021, p. 36) “O ano de 2020 será lembrado mundialmente como aquele em que a pandemia do novo coronavírus atingiu mais de quarenta e três milhões de pessoas ao redor do planeta e tirou mais de um milhão e cem mil vidas”. Nesses meandros, no Brasil, assim como em todos os outros lugares do mundo atingidos pela Covid-19, a sociedade foi convocada ao isolamento social — medida adotada para tentar conter o contágio coletivo — circunstâncias que levaram a uma realidade ainda não vivida pela sociedade do século XXI. Todos os setores tiveram que pensar em uma possível reorganização emergencial que pudesse cumprir as demandas sociais essenciais diante do novo contexto pandêmico.

No que se refere às instituições de ensino (públicas e particulares) do nosso país, a suspensão das aulas aconteceu quase que de forma obrigatória, porém em questão de alguns meses foi encontrada no “ensino remoto” uma alternativa para que os estudantes tivessem acesso às aulas referentes ao respectivo ano letivo. De acordo com Saviani e Galvão (2021, p. 38, grifo dos autores):

A expressão *ensino remoto* passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso porque

a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita.

Entretanto, com essa “nova” modalidade de ensino vieram à tona outras problemáticas enfrentadas principalmente por alunos de escolas públicas. A maior delas certamente esteve/está centrada no acesso à internet, ou melhor, no grande conflito da exclusão tecnológica, visto que muitos não dispõem de condições necessárias e suficientes para ter um aproveitamento de qualidade das aulas *online*s. Até meados do ano de 2020 a realidade era a seguinte:

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido a pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (AGÊNCIA SENADO, 2020 *apud* SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 37).

Para além desses dilemas de natureza social e econômica, outros problemas estratégicos e técnicos também se manifestaram. Como exemplo, o despreparo da comunidade discente e docente e de outros profissionais da educação perante o novo cenário de ensino e aprendizagem instaurado a partir do ensino remoto, sobretudo no uso das ferramentas presentes no ambiente virtual, assim como a falta de aparelhos e equipamentos necessários tanto nas instituições de ensino quanto nas casas dos estudantes e professores para que se tenha condições mínimas de acesso. Mesmo diante dessas lacunas indagadas, o ensino remoto se tornou a principal estratégia adotada pelas instituições educativas para dar continuidade ao ano letivo de milhares de estudantes. No

entanto, segundo adverte Hodges *et al.* (2020) a falta de um tempo hábil para treinamento, planejamento e melhorias técnicas, pode ter comprometido a qualidade do ensino do ensino emergencial e suas consequências podem aparecer a curto ou longo prazos como exemplo o rendimento dos alunos tanto da educação básica, quanto do ensino superior.

Essa nova modalidade exigiu novas metodologias de ensino, tanto em relação ao planejamento e organização de conteúdos e, especialmente, na elaboração de aulas e atividades que devem se adequar à realidade do ambiente virtual e principalmente sem desconsiderar o contexto limitado imposto pela pandemia. Diante disso, palavras como “síncronas” e “assíncronas” tornaram-se recorrentes no vocabulário de professores, alunos e demais profissionais envolvidos na educação. Assim como, diversas plataformas digitais (*Google Meet, Zoom, Skype, Microsoft Teams*, dentre outras) substituíram a sala de aula física, assumindo dentro do espaço virtual, o lugar de reuniões e encontros entre alunos e professores. Desse modo, todos esses elementos estruturam-se como essenciais no ambiente virtual.

Apesar dessa modalidade trazer consigo alguns questionamentos sobre a eficácia do processo de ensino-aprendizado no ensino remoto emergencial e evidenciar outras problemáticas já existentes e criticadas em relação a educação a distância, por outro lado essa migração forçada para o ambiente virtual, também, trouxe outras experiências, tal como, a possibilidade de inserir novos recursos na elaboração de aulas e explanação de conteúdo para além do uso do quadro ou do *PowerPoint*. Intermediados pela conexão em rede e com plataformas que permitem compartilhamento de arquivos de mídia, o professor pode tornar suas aulas mais atrativas fazendo uso desses meios possíveis, como atividades em fóruns em tempo real; vídeos projetados direto de sites *onlines* e gratuitos; inserção de jogos em aplicativos que

podem ser utilizados de forma coletiva; entre outros diferentes recursos. Como afirmam Moreira *et al.* (2020, p. 352):

Essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em *youtubers* gravando vídeoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como *Skype*, *Google Hangout* ou *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou *Google Classroom*.

Considerando que o espaço virtual se tornou o principal lugar de encontros entre sujeitos no período de isolamento social, a maioria dos indivíduos inseridos no contexto da educação passaram a fazer uso obrigatório dessas ferramentas tecnológicas para que pudessem desempenhar funções específicas, assim essas novas práticas podem, inclusive, ser vistas como impulsionadoras de multiletramentos, sobretudo, de letramento digital.

Aqueles que antes não utilizavam constantemente correios elétricos; redes sociais; plataformas de vídeos, videoconferências ou de *streaming*; sites ou aplicativos e outros recursos disponíveis no espaço virtual, a partir das circunstâncias exigidas tiveram que se familiarizar com esse novo ambiente. Desse modo, o ensino remoto, como supracitado, apesar de surgir como uma medida emergencial e apresentar lacunas consideráveis e problemáticas, funciona também como possibilidade de práticas de multiletramentos.

Letramento: a pluralidade das práticas sociais de leitura e escrita

Ao longo do tempo diversos estudiosos e pesquisadores empenharam-se na complexa tarefa de discutir e conceituar o termo letramento. Soares (2009, p. 65) esclarece que essa dificuldade é devida “[...] ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letra-

mento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas uma única definição”.

Além das questões apontadas por Soares (2009), percebe-se que o conceito de letramento é ampliado na medida em que os estudos sobre a aquisição da escrita inserem os processos sociais-históricos da língua escrita. Kleiman (1995) assinala que os primeiros estudos que concerne o letramento voltaram-se para examinar a expansão das utilizações da escrita desde o século XVI e foram expandindo-se para descrever as condições de uso da escrita que integram as práticas de letramento em grupos minoritários:

Os estudos sobre letramento, por outro lado, examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, à formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas. Aos poucos, os estudos foram alargados para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma ‘tecnologia’ de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e

culturais dos diversos grupos que usavam a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Nessa perspectiva de compreender o letramento por vias das estruturas políticas-econômicas, Street (2014) propõe o “Modelo Ideológico de Letramento”³ que atribui não somente a cultura, mas, também, as questões ideológicas e as relações de poder de uma sociedade que afetam as práticas comunicativas concretas, por isso, o autor afirma que o conceito de letramento encontra-se em fase de transição, em vista que os novos estudos desdobram-se sobre uma gama de setores de letramento com o objetivo de “mover o estudo do letramento para longe de generalizações idealizadas sobre a natureza da Linguagem e do Letramento e na direção de entendimentos mais concretos das práticas letradas em contextos sociais ‘reais’” (STREET, 2014, p. 19).

Nos estudos de Street (2014) o letramento é compreendido com base na língua real, ou seja, “as relações estruturadas de língua falada e escrita devem ser explicadas em termos de contexto social de oralidade e letramento em diferentes tradições letradas, em vez de exigências cognitivas de produção de linguagem ou aspectos isolados (universais) das modalidades falada e escrita” (STREET, 2014, p. 24). De tal forma, a abordagem de letramento mais social contribui para debates que superam a visão dos sujeitos como tábuas rasas à espera das práticas de letramento e do uso de convenções orais que são estabelecidas pela memorização, passando a situar os grupos minoritários detentores das suas próprias práticas de letramento e convenções da língua (STREET, 2014).

³ Opõe-se ao enfoque autônomo de letramento que consiste “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma, cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (ROJO, 2009, p. 99).

No Brasil, os estudos de Street foram mobilizados por Ângela Kleiman na obra "Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita" em 1995 (STREET, 2014). Anterior a este período, registram-se os primeiros estudos acerca de letramento no Brasil em meados da década de 80 com os debates na área da Educação e das Ciências Linguísticas com os marcos referenciais ao termo letramento nas obras de Mary Kato "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística" em 1986, e Leda Verdiani Tfouni "Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso" em 1988, doravante o conceito letramento tornou-se mais utilizado pelos pesquisadores brasileiros (SOARES, 2009).

Devido ao conceito de letramento ser hermético e variar por entre os tempos e as culturas (ROJO, 2009), nesta pesquisa adotou-se o significado atual de letramento definido pela pesquisadora e educadora brasileira Magda Soares (2009):

o termo **letramento** com o sentido que hoje lhe damos. Onde fomos buscá-la? Trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*.

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de "*the condition of being literate*", a condição de ser *literate* e *literate* é definido como "*educated; especially able to read and write*", educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2009, p. 17, grifo da autora).

Dessa forma, o letramento é a capacidade do sujeito em fazer uso da leitura e da escrita em situações sociais que inserem a língua escrita. Este conceito expande a concepção de alfabetização que consiste no “[...] processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas — procedimento, habilidades — necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2020, p. 25). Apesar da aprendizagem e do ensino da alfabetização e do letramento serem procedimentos simultâneos e interdependentes, eles divergem e requerem competências e habilidades singulares. Em relação ao letramento, são essenciais as habilidades de ler ou escrever para alcançar diferentes objetivos, as habilidades de interpretar ou elaborar diferentes gêneros textuais, a capacidade de orientar-se pelas convenções da escrita e fazer uso das mesmas, as atitudes de inserção no universo da escrita, dentre outras (SOARES, 2020).

As habilidades, competências e práticas sociais de letramento poderão ser motivadas por contextos sociais diversos, como escola, família, trabalho, mídias etc (ROJO, 2009). Para Kleiman (1995) a escola é um dos principais espaços de letramento, mas, a sua concepção de ensino da língua escrita é permeada por uma linguagem cada vez mais abstrata (excludente) que se distancia dos enfoques que compreendem a aquisição da escrita como uma prática discursiva que poderá servir como um instrumento de resgate da cidadania dos grupos marginalizados, em uma perspectiva transformadora. Conforme Rojo (2009, p. 100), o letramento seria revolucionário nas instituições escolares na medida que:

colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, *empowerment*) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global (SOUSA, 2005). Para tanto, leva em conta os

múltiplos letramentos, sejam valorizados ou não, globais ou locais.

Em concordância com a autora, a escola necessita acolher os múltiplos letramentos em suas propostas curriculares dando voz às práticas sociais de leitura e de escrita dos diferentes grupos sociais da sociedade contemporânea. Em virtude da instituição escolar ser o principal agente de acesso às práticas de letramento (ROJO, 2009), o contato com as múltiplas práticas sociais de ler e escrever deverá ser oportunizado pelo espaço educativo.

Tal atitude é fundamental para a educação dos sujeitos, como apontam os Novos Estudos sobre Letramento (*New Literacy Studies*), uma vez que, o conceito de letramento agrega a pluralidade, “o conceito é ampliado para designar diferentes sistemas de representação, não só o sistema linguístico: letramento digital, letramento musical, letramento matemático (também chamado numeramento), letramento científico” (SOARES, 2020, p. 32).

Para definir múltiplos letramentos, Rojo (2009) assinala a necessidade de uma compreensão mais profunda e diversa acerca das práticas sociais de letrar:

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108-109).

A relação do homem com as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) emerge novas práticas de letramento, como o letramento digital, implicando, segundo Rojo (2009), em significativas alterações nas formas de ler e

escrever, produzir e partilhar textos nas sociedades; no distanciamento espacial entre as pessoas, em termos geográficos, culturais, informacionais e identitários; na rapidez da velocidade do transporte da informação; na multiplicidade de modos de significar o texto multissemiótico, pois, não basta ler o texto verbal escrito é necessário relacioná-lo com outros signos (imagem em movimento, música, imagem estática, etc.) que superam os limites dos ambientes virtuais e alcançam os textos impressos.

Portanto, com os avanços dos Novos Estudos sobre Letramento nota-se a multiplicidade das práticas sociais de ler e escrever, nesse campo, entra para a discussão os letramentos digitais como habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas nos sujeitos da sociedade tecnológica para a comunicação por meio das TDIC e a compreensão dos diferentes tipos de gêneros textuais nos novos espaços de leitura e escrita na internet. Tais questões apresentam-se como necessárias mediante as mudanças atuais na educação no período da pandemia da Covid-19.

Letramento digital: novos caminhos para a comunicação na sociedade contemporânea

O letramento digital torna-se cada vez mais fundamental para atuar na cibercultura, em especial no período da pandemia, por representar “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Marcuschi (2004) acrescenta que o letramento digital se configura como práticas sociais de ler e escrever mediadas por TDIC, enquanto Warschauer (2003, p. 64) compreende o letramento digital como uma “combinação de equipamentos, conteúdos, habilidades, entendimento e apoio social, a fim de que o usuário possa envolver-se em práticas sociais significativas”.

De tal forma, as habilidades, competências e práticas sociais envolvidas no letramento digital estão preparando os sujeitos para ocupar profissões e resolver questões sociais e políticas provocadas antes e após a pandemia, bem como, para participar de uma economia pós-industrial digitalmente interconectada (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Em reconhecimento à relevância social e educacional do letramento digital os autores destacam:

Governos, ministérios da educação, empregadores e pesquisadores, todos apelam para a promoção de habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente. No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Para esclarecer o letramento digital, Dudeney; Hockly; Pegrum (2016) partem do conceito de macroletramentos, ou seja, um conjunto de diversos outros letramentos menores que se agrupam nas práticas sociais de ler e escrever mediante ao uso das TDIC. Desse modo, nos processos educativos o professor precisará elaborar estratégias para motivar um grupo de letramentos de modo gradativo no ensino e na aprendizagem dos alunos para incentivar o letramento digital.

Na figura 1, percebe-se que o letramento digital é estimulado de forma gradual por meio dos macroletramentos que integra letramentos das áreas da linguagem, informação, conexões e (re) desenho. O primeiro foco a linguagem agru-

pa um conjunto de letramentos-chave que se liga amplamente com a comunicação por meio de diferentes canais. O segundo foco a informação integra letramentos articulados com o acesso, a avaliação e administração da informação. O terceiro foco as conexões associam os letramentos de comunicação e gerenciamento da informação. O quarto foco o (re) desenho incorpora o conjunto de letramentos que capacita os sujeitos a exploração, experimentação e construção de ideias e conhecimentos.

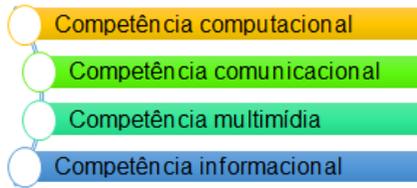
Figura 1: Macroletramentos integrados ao letramento digital

Complexidade crescente ↓ ↓	Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
	*	Letramento impresso Letramento em SMS		
**	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
***	Letramento em multimídia	Letramento em pesquisa Letramento em informação	Letramento pessoal Letramento em rede	
****	Letramento em jogos Letramento móvel	Letramento em filtragem	Letramento intercultural	
*****	Letramento em codificação			Letramento remix

Fonte: Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 22).

Sob outra perspectiva, Warschauer (2006) em seus estudos desenvolvidos por mais de dez anos a respeito dos letramentos, em vários países, como China, Egito, Brasil, Índia, Estados Unidos da América (EUA), aponta quatro categorias de letramentos ou competências fundamentais para o aperfeiçoamento da utilização das TDIC, ilustradas na figura 2:

Figura 2: Competências do letramento digital



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

O letramento computacional (competência computacional) refere-se aos conhecimentos básicos para a utilização dos computadores, programas e outros dispositivos eletrônicos, como exemplo, abrir ou salvar um arquivo, selecionar um texto, instalar um programa, imprimir trabalhos, dentre outros (WARSCHAUER, 2006).

Enquanto, o letramento comunicacional (competência comunicacional) relaciona-se às inúmeras formas de expressão oral e escrita estabelecidas no ciberespaço, tal como, conhecer as redes sociais digitais, as diferentes formas de escrita por intermédio das ferramentas da internet, a utilização da *web* para discutir, compartilhar, divulgar, trocar, criar informações e conhecimentos de modo responsável etc. (WARSCHAUER, 2006).

Com relação ao letramento multimídia (competência multimídia) articula-se ao uso de diversos tipos de mídias para o trabalho com a hipermídia e o hipertexto com o objetivo de desenvolver uma navegação na internet com qualidade e visualmente agradável. Por último, tem-se o letramento informacional (competência informacional) que corresponde aos conhecimentos e habilidades para buscar, utilizar e avaliar dados na rede mundial de computadores de forma crítica e reflexiva, tendo como exemplo, buscar e selecionar fontes fidedignas e relevantes, fazer *download* de modo seguro e outros (WARSCHAUER, 2006).

Conforme Warschauer (2006), a competência informacional deverá ser um dos principais focos das instituições escolares, tendo em vista que, é de extrema importância estimular as habilidades que permitem às pessoas realizarem uma visão crítica das informações acessadas na internet. Segundo Dudeney; Hockly; Pegrum (2016), os educadores devem capacitar os estudantes a serem cidadãos para a sociedade atual por meio das relações sociais mediadas pelas TDIC e oportunizar novas formas de aprendizagem com o objetivo de promover uma efetiva participação dos sujeitos nas práticas sociais de escrita que circulam no ambiente digital.

Porém, alguns espaços educativos estão mais preocupados em reduzir o acesso dos alunos no ambiente virtual e não consideram os letramentos adquiridos por eles no ciberespaço (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), posto que, no meio virtual, esses sujeitos “[...] obedecem às condições de circulação da língua em uma esfera de comunicação” (ROJO, 2009, p. 111), ao invés das convenções tradicionais da linguagem escrita. Para Pinheiro (2018), nem todas as instituições educacionais compreendem a relevância da integração dos recursos digitais como instrumento que motivam a aprendizagem dos alunos no período da pandemia, algumas delas consideram, mas, o uso das TDIC é associado às práticas educativas pouco produtivas.

Além disso, a exclusão digital apresenta-se como um verdadeiro entrave no processo de aquisição do letramento digital dos cidadãos brasileiros em tempos de Covid-19, segundo Pinheiro (2018, p. 607), “o acesso da população às tecnologias digitais é inversamente proporcional ao desenvolvimento educacional da população [...]”. Dados da pesquisa TIC Domicílios 2019⁴, realizada pelo Centro Regional para

⁴ Pesquisa realizada pelo Centro Regional para o Desenvolvimento de Estudos sobre a Sociedade da Informação (Cetic.br), TIC Domicílios 2019, publicada pela Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/>

o Desenvolvimento de Estudos sobre a Sociedade da Informação (Cetic.br), a quantidade de usuários e os serviços digitais aumentaram, entretanto, persistem diferenças de renda, gênero, raça e regiões.

Em relação ao acesso à internet, a pesquisa TIC Domicílios 2019 revela que 74% dos brasileiros acessaram pelo menos uma vez, nesse universo constata-se 77% área urbana, 53% área rural, enquanto 26% estiveram desconectados. Segundo Warschauer (2006), apesar do crescimento de novos usuários da *Web* no mundo, ainda existem desigualdades provocadas por questões econômicas, políticas, infraestrutura, educativas e culturais. Sendo assim, a exclusão digital com fins sociopolíticos e econômicos rouba a oportunidade de milhares de pessoas de exercer a plena cidadania seja nas áreas urbanas ou nas áreas rurais (WARSCHAUER, 2006).

Com referência a utilização das TDIC, a pesquisa TIC Domicílios 2019 aponta que 58% utilizam computador, desse percentual tem-se 55% mulheres, 62% homens, 63% brancos, 57% pardos, 55% pretos, 57% amarelos e 48% indígenas. Warschauer (2006) denuncia que a compra de um computador está para além do poder de consumo, pois, para obter um recurso tecnológico é fundamental habilidades e conhecimentos para fazer uso do aparelho eletrônico, assim como, inclui os preços de *softwares*, manutenção, internet banda larga, que requerem renovação de preços periodicamente. Sendo assim, o acesso à *Web* e às TDIC deverão ser consideradas como serviços essenciais que ajudam a superar o desemprego, a pobreza, o acesso à bens de serviço, (WARSCHAUER, 2006), em especial, em tempos de afastamento e isolamento social.

Nos estudos de Warschauer (2006) sobre exclusão digital, indica-se que o mais relevante é educar as pessoas para

2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa.
Acesso em: 30 jul. 2021.

fazer uso dos recursos tecnológicos e da internet, de forma que envolva as mesmas em práticas sociais significativas, ou seja, em práticas sociais de letramentos digitais. Entretanto, Bonilla e Oliveira (2011) afirmam que essa perspectiva parece estar distante das atuais formulações políticas e sociais direcionadas a ampliação do acesso às TDIC para os grupos desfavorecidos, todavia, eles ressaltam a urgência dos debates sobre novas políticas de acesso aos recursos digitais e a educação que representam os direitos dos excluídos.

Portanto, é necessário problematizar a inclusão digital no Brasil, de modo, a aprofundar os debates sobre as suas ambiguidades, contradições e implicações das condições de acesso às TDIC em tempos de pandemia da Covid-19 com o objetivo de aproximar a educação da inclusão digital como forma de fortalecimento das práticas sociais de letramento digital em todos os segmentos sociais, pois, cada vez mais torna-se medida de sobrevivência compreender e utilizar as práticas sociais de ler e escrever nos espaços virtuais.

Análise dos dados

A análise se inicia com as respostas do questionário aplicado aos estudantes do Curso de Letras e Pedagogia que teve por objetivo investigar se o ensino remoto emergencial e as suas diversas ferramentas digitais motivaram as habilidades e competências dos alunos em relação aos letramentos digitais. Os dados obtidos sugerem que 97,9% dos estudantes afirmam que o ensino remoto emergencial motivou as práticas de letramento digital, enquanto 2,1% responderam que o ensino remoto não estimulou o letramento digital. Sendo assim, percebeu-se que alguns estudantes não se sentem letramentos digitalmente apesar de estarem integrados ao ensino ofertado e acessando exclusivamente por meio das TDIC, segundo Ribeiro (2020), na pandemia, alguns estudantes se aventuram mais ou se sentiram mais familiarizados

com os ambientes virtuais do que outros, em vista, das diversas dificuldades de acesso à tecnologia.

Investigou-se, também, quais as atividades realizadas nos cursos no ensino remoto emergencial favoreceram as práticas de letramento digital dos estudantes, as principais respostas foram ilustradas na tabela 1:

Tabela 1: Atividades no ensino remoto que motivaram o letramento digital dos estudantes

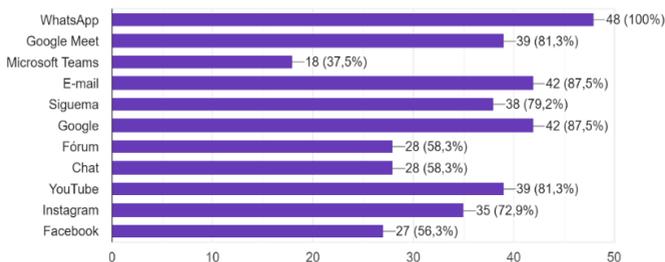
Categorias	Nº de evidências	Evidências
Construir artigo	3	" <i>Produções de artigos [...]</i> "
Produzir plano de aula	3	" <i>Criação de planos de aula estimularam a pesquisa [...]</i> "
Gravar vídeos	3	" <i>Gravamos vídeos [...]</i> "
Pesquisar na internet	4	" <i>Pesquisas na internet foram de grande importância para o meu letramento digital [...]</i> "
Assistir vídeos	4	" <i>Assistimos e analisamos vídeos [...]</i> "
Criar mapas conceituais	4	" <i>Construção de mapas [...]</i> "
Apresentar trabalhos	5	" <i>Apresentação de trabalhos em plataformas digitais</i> "
Elaborar apresentação no PowerPoint	6	" <i>Uso do PowerPoint [...]</i> "
Participar de fórum	6	" <i>O fórum antes da pandemia eu nunca tinha contato.</i> "
Ler textos	7	" <i>Leituras de materiais de apoio no estudo assíncrono.</i> "
Construir resumos	8	" <i>Construção de resumos [...]</i> "
Apresentar seminários	8	" <i>Apresentação de seminários [...]</i> "
Construir um podcast	9	" <i>[...] Fizemos o podcast em que precisamos fazer várias pesquisas para realmente compreender o assunto.</i> "

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A partir das categorias e dos fragmentos da tabela 1, nota-se que as atividades citadas pelos alunos estão relacionadas com os macroletramentos que possuem por foco a linguagem, a informação, a conexão e o (re) desenho, bem como, as competências computacional, multimídia e informacional. Sendo assim, compreende-se que o letramento digital “compreende tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no campo digital. Trata-se de uma prática socializante, uma vez que possibilita o uso da tecnologia e absorção de conhecimentos múltiplos” (FRADE, 2007, p. 60).

Durante as aulas remotas observou-se que as atividades de construção, tal como, a produção de *podcast*, a elaboração de mapas conceituais, a criação de apresentações no *PowerPoint*, foram as mais significativas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois, evocaram os mais altos níveis cognitivos como criar, refletir, avaliar. Em concordância com Papert (1985), é primordial considerar o estudante como construtor de suas estruturas intelectuais, para isso, são necessárias experiências educativas significativas que oportunizem o pensamento crítico, o trabalho em grupo, a negociação de ideias.

Gráfico 1: TDIC que os alunos dominam nas práticas sociais de leitura e escrita.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Pesquisou-se, também, as ferramentas digitais que os discentes julgam dominar em suas nas práticas sociais de leitura e escrita, os dados obtidos indicam: *WhatsApp* (100%), *E-mail* (87,5), *Google* (87,5%), *Google Meet* (81,3%), *YouTube* (81,3%), como os recursos digitais que os estudantes utilizam com frequência em suas práticas de letramento digital. As TDIC elencadas pelos estudantes possuem alguns elementos semelhantes como a gratuidade no acesso, intuitividade na navegação, popularidade entre os brasileiros. De acordo com a pesquisa TIC Domicílios 2019, o *WhatsApp* (92%) é o recurso de compartilhamento de mensagens mais utilizado pelos cidadãos do nosso país, o envio de *e-mails* está em penúltimo lugar com 58%.

Porto, Oliveira e Chagas (2017) avaliam que o acesso à informação e ao conhecimento na cibercultura é articulado aos processos comunicativos e infocomunicacionais disponíveis, de modo que, o aplicativo *WhatsApp Messenger* vem ganhando cada vez mais destaque entre os usuários devido às possibilidades de envio instantâneo e gratuito de mensagens de texto, vídeos, documentos, áudios, por meio de pacotes de dados mais leves. Além disso, os autores destacam que o aplicativo incentiva as novas práticas de leitura e escrita cotidiana por meio do hipertexto e da cultura digital, como *emojis*, *emotions*, figurinhas, áudios, vídeos, atualizando as concepções clássicas de letramento (PORTO, OLIVEIRA, CHAGAS, 2017).

Em continuidade a análise, apresenta-se os dados referentes à questão sobre as dificuldades no ensino remoto emergencial que serviram como entraves no processo de aquisição dos letramentos digitais dos estudantes, os principais resultados apontaram os seguintes desafios:

Tabela 2: Principais dificuldades dos alunos no ensino remoto que serviram de entraves na aquisição do letramento digital

DIFICULDADES	Nº de evidências	Evidências
Concentração nas aulas remotas	5	"Dificuldade de concentração nas aulas"
Recursos tecnológicos de qualidade	5	"Alguns problemas no aparelho no qual eu utilizo pra assistir as aulas [...]"
Uso das ferramentas digitais	6	"Muitas dificuldades em manusear as ferramentas [...]"
Leitura de documentos em formato PDF	7	"A leitura de arquivos PDFs, que cansam a vista e provocam fadiga [...]"
Acesso à internet de qualidade	20	"A maior dificuldade é a conexão da internet [...]"

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Durante as aulas remotas observou-se que o acesso à internet com qualidade na velocidade é um dos principais entraves, não somente na aquisição do letramento digital, mas, também, no próprio acesso e permanência do estudante no ensino remoto emergencial. Sendo assim, destaca-se o pensamento de Saviani e Galvão (2021), no qual eles chamam atenção para a intensificação das desigualdades sociais durante a pandemia da doença Covid-19, destacando que o ensino remoto mesmo sendo transitório é necessário preencher condições primárias para colocá-lo em prática, como "acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias" (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Ribeiro (2021) acrescenta que a pandemia é uma imensidão de tristeza, desemprego e crise, denunciando a necessidade de repensar a educação, o ensino, em particular as aulas. Porém, a autora, também, destaca uma visão otimista

acerca dos problemas que estudantes e professores vivenciam no ensino remoto, “há, inclusive, quem esteja ocupado/a em pensar uma educação melhor (e não necessariamente guiada pelo lucro) e mesmo uma convivência mais razoável entre todos/as” (RIBEIRO, 2021, p. 452). Ressalta-se, ainda, a pertinência do planejamento das aulas mediante as necessidades e possibilidades para a superação da produção de textos, alcançando experiências educativas que produzem sentidos para as práticas sociais dos letramentos digitais, construindo uma educação que poderá ser útil e transformadora para todos durante a e após a pandemia (RIBEIRO, 2021).

Considerações finais

Com a realidade do isolamento social, como alternativa para evitar mais números de contaminados pela doença, vieram novas práticas e novos modos de viver. O ensino remoto surge como possibilidade de continuidade das aulas aos estudantes da educação básica superior (tanto da rede pública quanto da rede particular de ensino). Para além das problemáticas culturais, sociais e econômicas que se evidenciaram nesse período, surgiram também outros olhares acerca das metodologias e práticas pedagógicas para os estudantes do século XXI. Diversos estudiosos que se dedicam ao tema acentuam que essa modalidade de emergência apresenta dilemas que podem render consequências negativas a curto ou longo prazo, como um baixo rendimento dos alunos que vivenciaram esse momento.

Contudo, por outro lado as TDIC tornaram-se mais presentes no cotidiano de milhares de pessoas neste período pandêmico, fazendo emergir diversas discussões sobre os espaços virtuais de leitura e de escrita, habilidades, competências e práticas sociais necessárias para os letramentos digitais, bem como as possibilidades e os entraves do ensino remoto, a exclusão e a inclusão digital dos grupos minoritários, as intensificações das desigualdades sociais e outros.

Esses fatores demonstram que apesar da atual sociedade está inserida no que se acreditava ser a geração “mais conectada” por possuírem em seu cotidiano ferramentas e dispositivos antes não facilitados ou inexistente para outras gerações, com a imposição do ensino remoto e a internet como principal meio de comunicação, notou-se a dificuldade de alunos e professores em lidar com os recursos digitais necessários para acesso ao ambiente virtual, no entanto, após a prática diária e intensa, alguns professores e alunos passaram a se familiarizar ao ponto de enfrentar dificuldades menores quanto ao uso, enquanto outros, ainda, se depararam com a falta de acesso à internet e aos recursos tecnológicos de qualidade, a ausência de habilidades e competências para o manuseio das TDIC, o cansaço mental etc.

Portanto, todas essas questões sugerem que o ensino remoto, se bem utilizado de forma eficiente, responsável e eficaz, com metodologias coerentes, poderá proporcionar práticas sociais de letramento digital importantes e significativas, possibilitando experiências diferenciadas aos estudos e professores no espaço virtual. Porém, o ensino remoto emergencial precisa ser melhor planejado e executado com responsabilidade social, educacional, política por parte dos governantes brasileiros e das instituições de ensino para superar a exclusão digital e social que se presencia no momento da pandemia da Covid-19.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 2011.

BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1996.

BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA, P. C. S. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA; PRETTO, N. D. L. (Org.) *Inclusão Digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, v. 2, 2011. p. 10-70.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização Digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIVEIRO A. E. *Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. In: *Educare Review*, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 12 jul. 2021.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

MOREIRA, J. A. M. *et al.* Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. In: *Dialogia*. São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr., 2020.

PAPERT, S. *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. Publicado originalmente sob o título de *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books, 1980.

PINHEIRO, R. C. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/ljld/ajjGVd8vDLd3SNSJHggSbmtfH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2021.

PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (Org.) *WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: Ilhéus, EDUFBA; EDITUS, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

RIBEIRO, A. E. F. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. In: *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 446-460, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 29 jul. 2021.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia. In: *Revista Universidade e Sociedade*. Brasília, n. 1, p. 36-49, janeiro, 2021.

SOARES, M. *Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. Trad. Carlos Szlak. São Paulo: SENAC/SP, 2006.

[Recebido: 1 ago. 2021 — Aceito: 20 ago. 2021]

O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO SUPORTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 NA SALA DO AEE

Raimunda Nonata Alves Cidreira¹

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira²

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa realizada no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Maranhão. Surgiu como resposta a um conjunto de interrogações que foram se ampliando, no decorrer do curso, a partir da premissa de que a Tecnologia Assistiva amplia as possibilidades no campo educacional e, neste sentido, o educando surdo tem sido beneficiado quando de sua utilização. Assim, o uso de Tecnologias Assistivas, no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como L2, é abordado no Atendimento Educacional Especializado da Escola Municipal Dra. Maria Alice. A metodologia adotada foi à pesquisa de campo, de natureza quali-quantitativa, do tipo descritiva. Como resultados observou-se que na sala do AEE da referida escola vêm sendo desenvolvidas ações cruciais, para a inclusão educacional de alunos surdos, considerando que os recursos utilizados propiciam uma aprendizagem mais interativa que possibilita a associação entre conceitos e ideias.

Palavras-Chave: Tecnologia Assistiva. Atendimento Educacional Especializado. Aluno surdo. Língua Portuguesa. Segunda língua.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão, Pós-graduanda em Informática na Educação - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Graduada em Letras/Libras, pela UFMA. Endereço eletrônico: nanaalves314@gmail.com.

² Doutora em Informática na Educação, UFRGS. Professora adjunta (Curso de Letras/Libras/UFMA). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagens, Culturas e Identidades (CNPq). Membro permanente do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED). Endereço eletrônico: hguterres@hotmail.com.

EL USO DE TECNOLOGÍAS DE ASISTENCIA COMO APOYO A LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA COMO L2 EN LA SALA AEE

Resumen: Este trabajo es parte de una investigación realizada en el curso de Literatura Libras de la Universidad Federal de Maranhão. Surgió como respuesta a un conjunto de interrogantes que crecieron durante el curso, partiendo de la premisa de que la Tecnología Asistida amplía las posibilidades en el ámbito educativo y, en este sentido, el alumno sordo se ha beneficiado de su uso. Así, el uso de Tecnologías Asistidas, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa como L2, se aborda en el Servicio de Educación Especializada de la Escola Municipal Dra. Maria Alice. La metodología adoptada fue la investigación de campo, de carácter cualitativo-cuantitativo, de tipo descriptivo. Como resultado, se observó que en el salón AEE de esa escuela se han desarrollado acciones cruciales para la inclusión educativa de los estudiantes sordos, considerando que los recursos utilizados brindan un aprendizaje más interactivo que posibilita la asociación entre conceptos e ideas.

Palabras-Clave: Tecnología Asistida. Atendimento Educacional Especializado. Alumno sordo. Lengua Portuguesa. Segunda lengua.

Introdução

A Tecnologia Assistiva, na atualidade, tem se configurado de suma importância, na medida em que promove um ambiente recíproco de comunicação, no processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda, no espaço escolar, mais especificamente na Sala de Recursos Multifuncionais, constituindo-se enquanto recurso que oferece uma gama de possibilidades, principalmente no ensino da Língua Portuguesa.

De acordo com Bersch (2013) a Tecnologia Assistiva deve ser entendida como um auxílio a promover a ampliação de habilidades funcionais deficitárias, possibilitando a realização da função desejada, impedida por circunstâncias, advindas das deficiências ou pelo envelhecimento.

Atualmente, a questão do aprendizado da Língua Portuguesa é um dos temas mais discutidos no contexto da educação de surdos, quando os ouvintes falam sobre as dificuldades de indivíduos surdos, em relação à leitura e à escrita em português. Por outro lado, cada vez mais, a Língua de Sinais vem se destacando como a língua mediadora de acesso ao conhecimento e inclusive como língua base, no que concerne ao aprendizado da Língua Portuguesa (SILVA, 2008).

Cabe enfatizar que o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras), pelo estudante surdo, é essencial para que este tenha desempenho significativo na aquisição da Língua Portuguesa, como segunda língua; para tanto, o contexto em que o discente está inserido deve ser levado em consideração, pois quando se analisa o ensino, tanto de Libras, quanto da Língua Portuguesa, na escola regular, torna-se perceptível que há um distanciamento entre as línguas usadas no cotidiano dos alunos e a língua que se quer ensinar na escola.

O objetivo geral do trabalho ora apresentado foi investigar o uso de Tecnologias Assistivas, no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como L2, no AEE da Escola Municipal Dra. Maria Alice Coutinho, tendo como objetivos específicos: identificar quais Tecnologias Assistivas são utilizadas e seus resultados no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como descrever de quais formas as Tecnologias Assistivas são utilizadas no ensino de Língua Portuguesa, como L2.

Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo, de natureza quali-quantitativa, do tipo descritiva, considerando-se que a pesquisa quali-quantitativa pode ser feita pelo método misto quantitativo e qualitativo, de modo a alcançar um entendimento mais amplo, do tema estudado (GIDDENS, 2012).

Acreditamos que o método de pesquisa quali-quantitativa pressupõe uma análise retórica que permite enxergar que ambas podem ser trabalhadas em conjunto, trazendo elementos que se complementam, corroborando para uma interpretação mais abrangente da veracidade posta, pois, conforme Minayo e Sanches (1993, p. 34):

A relação entre quantitativo e qualitativo [...] não pode ser pensada como oposição contraditória [...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais 'concretos' e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa.

Nessa disposição, buscamos, para apreender a realidade estudada, o contato direto com alguns sujeitos que fazem parte do ambiente investigado, a fim de obter os dados necessários, a serem discutidos e analisados à luz de teorias sobre a temática abordada. Trata-se de uma pesquisa transversal, do tipo exploratória, realizada na sala do AEE da Escola Municipal Dra. Maria Alice Coutinho, na cidade de São Luís, Maranhão, com vistas à observação e descrição do trabalho desenvolvido na sala de aula.

No que concerne ao tipo da pesquisa, qual seja, descritiva, consoante Vergara (2003), esta evidencia características de uma população específica ou de determinado fenômeno, podendo também, expor correlações entre variáveis e de-

terminar sua natureza. Este tipo de pesquisa não tem a obrigação de detalhar os fenômenos que descreve, ainda que estes sirvam de base para uma explicação. Nesta acepção, buscamos descrever os dados coletados ao longo da pesquisa, tendo como fim sua especificação a partir dos resultados obtidos, com vistas a traçar-se um panorama da realidade apreendida, demonstrando de que modo os recursos da TA são utilizados no contexto da aprendizagem da Língua Portuguesa por estudantes surdos, em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O uso da tecnologia assistiva para alunos surdos

A Tecnologia Assistiva (TA) é um recurso ou uma estratégia utilizada para ampliar ou possibilitar a aplicação de uma atividade necessária e pretendida por uma pessoa com deficiência. Na perspectiva da educação inclusiva, a TA é voltada a beneficiar a participação do estudante com deficiência, nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais comuns.

O termo *Assistive Technology*, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado oficialmente em 1988, como importante elemento jurídico, no contexto da legislação norte-americana, conhecida como *Public Law 100-407*, que compõe, com outras leis, o *American with Disabilities Act (ADA)*. Este conjunto de leis regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos, para compra dos recursos que estes necessitam (BERSCH, 2013).

Sartoretto e Bersch (2014) discorrem que os recursos e serviços, utilizando Tecnologia Assistiva, proporcionam à pessoa com deficiência, maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de

seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade.

Houve assim, a necessidade de regulamentação legal deste tipo de tecnologia, a TA. Nesta perspectiva, a partir desta definição e do suporte legal, a população norte-americana, de pessoas com deficiência, passa a ter garantido, pelo governo, o benefício de serviços especializados e o acesso a todo o arsenal de recursos que necessitam e que venham favorecer uma vida mais independente, produtiva e incluída, no contexto social geral (BERSCH, 2013).

Nessa acepção, consideramos que o termo Tecnologia Assistiva ainda é novo, sendo este utilizado para definir os serviços e recursos utilizados para contribuir, de maneira expressiva, com os portadores de alguma limitação física ou sensorial, por meio de práticas inovadoras, inerentes ao desenvolvimento da tecnologia aqui no Brasil.

Ainda se referindo ao Brasil, chama-se a atenção para o fato que em 16 de novembro de 2006, o Comitê de Ajudas Técnicas da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência foi instituído pela Portaria n. 142. Este discorre que a Tecnologia Assistiva é:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 10).

Do mesmo modo, Garcia, Passoni, Galvão Filho (2013) destacam a revolução nas áreas de eletrônica e informática, especialmente no que diz respeito aos computadores, em que a redução no tamanho e a ampliação da qualidade dos

microprocessadores antes chegavam a ocupar uma sala inteira, repleta de eletrônica e atualmente são dispositivos que cabem na palma da mão, podendo chegar a tamanhos cada vez menores.

Os dispositivos de Tecnologia Assistiva dividem em alta tecnologia, média tecnologia e baixa tecnologia, bem descritos por Reis (2004, p. 3, *grifo nosso*):

Alta tecnologia — dispositivos que incorporam eletrônica e computadores, como cadeiras de rodas de propulsão motorizada, e equipamentos de comunicação alternativa, como computadores adaptados e softwares apropriados. **Média tecnologia** — dispositivos que incorporam elementos de mecânica com grau intermediário de complexidade, como cadeiras de rodas de propulsão manual. **Baixa tecnologia** — itens de pouca sofisticação, tais como instrumentos adaptados para alimentação, faixas ou cintos com velcro. Nenhuma tecnologia — soluções que se restringem a procedimentos, serviços e outras condições ambientais existentes, e não utilizam dispositivos ou equipamentos especialmente produzidos para o desempenho de funções; é o caso de talas ou muletas improvisadas a partir de galhos em forma de forquilha. A prestação de serviços de fisioterapia e terapia ocupacional, por essa definição, encontra-se nesta classificação.

É importante deixar claro que a nomenclatura “Baixa Tecnologia”, “média tecnologia” ou “Alta Tecnologia” não remete a uma melhor ou pior qualidade ou eficiência do recurso, mas, diz respeito ao fato de os recursos utilizados em seu contexto, serem construídos com componentes mais simples ou mais elaborados. Assim, podem ser considerados recursos de TA desde um simples adaptador de lápis ou mesmo softwares especiais de acessibilidade.

Vale destacar também, os produtos da TA que se constituem em um horizonte bem amplo de possibilidades e recursos, podendo variar de recursos simples e de baixo custo, dos produtos denominados de Baixa Tecnologia (low-tech) até os produtos de Alta Tecnologia (high-tech).

Os recursos simples e de baixo custo que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, são encontrados com maior frequência. A disponibilização de tais recursos e adaptações são bastante simples e artesanais, podendo estes ser construídos pelos próprios professores, de acordo com as especificações de cada aluno com deficiência. Estes recursos podem ser “[...] fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC “recheados” [...]” (GALVÃO FILHO, 2012, p. 25). Observa-se então, que no contexto da educação de pessoas com deficiência, alternativas simples, como a adaptação de materiais, como importantes alternativas no sentido de facilitar o desenvolvimento e aprendizagem do estudante.

O uso da TA no AEE de Língua Portuguesa para surdos

A Língua Portuguesa, como segunda língua para os surdos, é um direito garantido pelo Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, proporcionando-lhes acesso à educação, mencionado no Art. 14, parágrafo 1º, inciso II, o qual assegura que as instituições federais devem ofertar “obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005), inserindo-se assim, as duas línguas, no contexto da realidade da população brasileira, especialmente no que se refere à educação formal.

No que diz respeito à produção de textos por pessoas surdas, a qualidade textual só pode ser garantida se obedecer

aos princípios da textualidade, especialmente de coesão e coerência textuais, onde a primeira consiste no modo como os elementos presentes se encontram interligados e a segunda diz respeito às relações lógicas determinadas entre as ideias. As diferenças estruturais entre a Libras e as línguas orais constituem-se motivos que impossibilitam a produção textual em Português, já que a maioria dos discentes surdos têm dificuldades em fazer as ligações entre palavras, períodos e parágrafos; sendo assim, não conseguem passar para o leitor ouvinte a organização, na compreensão do pensamento. “E, essa ideia tem levado muitos a acreditarem que textos produzidos por uma pessoa surda não tem coerência” (SALLES *et al.*, 2004, p. 34).

O Atendimento Educacional Especializado para a pessoa com surdez, na perspectiva inclusiva, determina o ponto de partida ao entendimento do potencial e das aptidões desse ser humano, compreendendo o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. O AEE surgiu em gabinetes, por pessoas que não tinham nenhuma relação com surdos.

O AEE é de fundamental importância porque trabalha as reais necessidades do estudante, respeitando os ritmos de aprendizagem e as especificidades de cada um, desenvolvendo a Independência dos discentes, possibilitando a conquista de seus valores, além de aprimorar seus conhecimentos.

O Ministério da Educação (MEC) define o AEE como uma proposta educacional, realizada em escolas inclusivas, em “um período adicional de horas diárias de estudo” (BRASIL, 2008).

1. Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras: trabalho realizado todos os dias, no qual os conteúdos de todas as disciplinas são explicados em Libras por um professor, no contraturno dos alunos surdos;

2. Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras: aulas de Libras para os alunos surdos, que favorecem o conhecimento e a aquisição de termos, principalmente científicos, ministradas por instrutores e/ou professores de Libras no contraturno dos alunos;

3. Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa: trabalho realizado todos os dias no contraturno dos alunos surdos (DAMÁZIO, 2007, p. 25, grifo nosso)

No momento do atendimento de Língua Portuguesa o ensino é desenvolvido por um docente, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho.

O Atendimento Educacional Especializado é de suma importância no processo de aprendizagem do estudante com deficiência, aqui de modo especial, o discente surdo, o que é garantido por lei, devendo ser necessariamente cumprido pelos profissionais da educação escolar. É preciso garantir a esse aprendente, o direito de ser um sujeito bilíngue, tendo como primeira língua a Libras e como segunda, à Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Para tanto, é necessário que ele tenha conhecimentos em sua primeira língua, o que também é oportunizado no momento do AEE de Libras, língua esta que facilitará o processo de compreensão da Língua Portuguesa (DAMÁZIO, 2007). O docente deve, no entanto, lançar mão de estratégias e recursos para que estudantes com deficiência auditiva/surdez não fiquem à margem do processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito às demais áreas do conhecimento e, em especial, da Língua Portuguesa, considerada pela pessoa surda o componente curricular de maior dificuldade, na vida escolar e social.

Diferente do estudante ouvinte, o discente com surdez necessita de canais que facilitem e que o levem a compreender a Língua Portuguesa; neste sentido, o meio mais ade-

quando a ser utilizado com esse aluno é a própria língua, ressaltando que no ensino da escrita, os recursos visuais, a leitura a organização do plano de atendimento e o conhecimento que o docente possui são essenciais para que se obtenha sucesso, chamando atenção para o fato de que o docente precisa ter o conhecimento das duas línguas, para que possa ter esse contato com o discente, com vistas a ajudá-lo na aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda Língua (SILVA *et al.*, 2016).

O AEE para o Ensino de Língua Portuguesa acontece na Sala de Recursos multifuncionais, no contraturno do horário escolar, das salas regulares, momento este em que deve ser oportunizado a esses discentes, o aprendizado dessa disciplina como segunda língua. Como o próprio nome da sala já revela “sala de recursos”, cabe à escola oferecer ao ensino desses estudantes, recursos de Tecnologia Alta (que são ofertados pelo MEC às escolas que possuem o AEE) e recursos de baixa tecnologia que são os que o próprio docente, pode confeccionar, a depender do objetivo de aprendizagem que ele quer que seu aluno alcance.

Para dar conta das questões que permeiam a aprendizagem da língua portuguesa do aluno surdo, surge como já mencionado, a necessidade de um atendimento educacional específico, ficando evidente a necessidade de repensar educação atual e seu sentido, tendo em vista as possibilidades de aprendizagem sólida que lhe permitam enfrentar criticamente a sociedade linguística (SILVA *et al.*, 2016, p. 3).

Considerando, pois, que a Língua Portuguesa se estrutura a partir da combinação de vocábulos que conectados corretamente dão sentido: palavras combinadas formam frases; frases conectadas formam orações; orações transpostas por meio de conectivos formam períodos e assim por diante, até chegar ao texto, pode se iniciar o trabalho com os

estudantes, no AEE, paralelamente à ampliação do vocabulário, a elaboração de tópicos frasais.

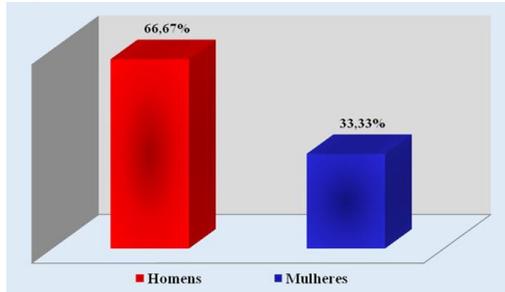
O uso da Tecnologia Assistiva é então, de fundamental importância na educação, na perspectiva inclusiva, haja vista, que o discente que frequenta o AEE, estuda em uma escola inclusiva, no contraturno, pois esta possibilita a redução das barreiras de aprendizagem, facilitando o acesso ao ensino de pessoas com surdez. Algumas TA's são utilizadas, para os alunos surdos no AEE, destacando-se: o computador, *tablets* com acesso à internet, jogos educativos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua para pessoas com surdez, entre outros recursos.

As TA's são mecanismos muito eficazes, na promoção do processo de ensino e aprendizagem, porquanto dão ao estudante com deficiência o direito de participar, aprender e de ter uma convivência educacional, como qualquer outro sujeito. Essa constatação é ainda mais válida, já que o desenvolvimento de novos produtos, serviços e tecnologias tem auxiliado os usuários, nos mais diversos aspectos de suas vidas. Realça também, observar o quanto é importante a sala do AEE, para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade escrita, para o discente surdo, utilizando as TA'S.

Resultados e discussões

Tomando-se por base o fato de que em uma pesquisa, a investigação deve ser norteada por princípios éticos, a fim de se evitar constrangimentos e possíveis distorções dos fatos, achou-se pertinente denominar os sujeitos de estudantes E1, E2, E3, E4, E5, E6.

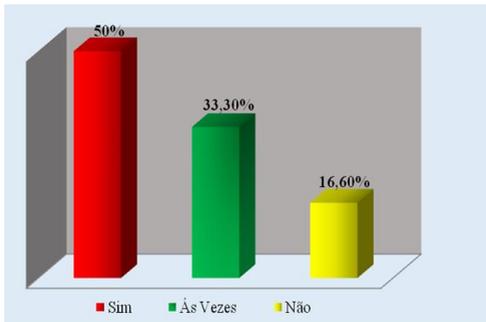
Gráfico 1: Gênero



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados de campo.

De acordo com o gráfico 1 os estudantes pesquisados encontram-se uma maioria de homens com 66,6% e as mulheres 33,3% que participam da AEE. Chama a atenção essa disparidade em relação ao gênero, a partir do que dispõem Klein e Formoso (2007), quando estas afirmam que, em níveis mundiais, mais da metade da população surda, de acordo com a Federação Mundial de Surdos (WDF) é constituída por mulheres.

Gráfico 2: Tem dificuldade de expressar em Português



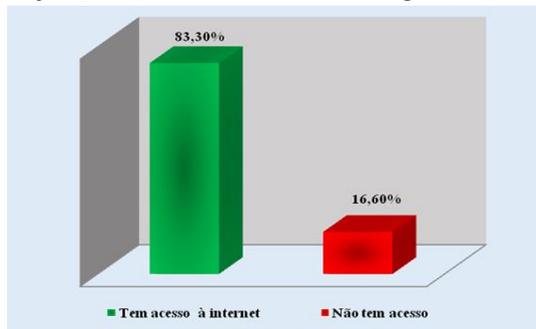
Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados de campo.

De acordo com as respostas apresentadas pelos participantes, observa-se que de acordo com o que é demonstrado no gráfico 2, que 50% dos entrevistados responderam que sim, tem dificuldade e 16,6% responderam que não tem dificuldade com o Português; já 33,30% responderam que às

vezes tem dificuldade com a Língua Portuguesa. Infere-se assim, que a grande dificuldade de aprendizado de uma língua escrita por pessoas surdas se dá, muitas vezes, não apenas por se tratar de outra língua, mas também devido ao fato de não terem familiaridade com alguns aspectos discursivos, tais como a pontuação, parágrafos, seqüências argumentativas e outros (GUARINELLO, 2007).

Isso acontece porque a Libras, primeira língua do sujeito surdo brasileiro, é uma língua de modalidade diferente da Língua Portuguesa, onde a primeira ocorre na modalidade visual-espacial e a segunda na modalidade oral-auditiva; e mesmo que Libras possua sua organização gramatical, esta não possui as mesmas características discursivas que a Língua Portuguesa (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Gráfico 3: Tem acesso a recursos tecnológicos, tais como a internet



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados de campo.

A partir do gráfico 3, pode-se avaliar desse resultado que 83,3% dos participantes têm acesso à internet, e 16,6 % não conseguem conexão com a internet, por dificuldades de acesso ou por terem o dispositivo adequado para tal uso. Vale ressaltar que, por meio da internet, este educando também tem contato com a leitura e a escrita, uma vez que quando se coloca para pesquisar um tema/conteúdo ou até mesmo interagir com os amigos, estes utilizam ambas.

A quarta questão indagava acerca do costume de acessar jogos educativos, e sites com atividades educativas, para o aprimoramento de sua aprendizagem em Português ou em outras disciplinas. 100 % dos entrevistados responderam que costumam utilizar bastantes esses recursos, utilizando a internet. Para Costa (2011), através da *internet*, os surdos vêm se apropriando da escrita da Língua Portuguesa e se desenvolvendo com sucesso. O que se tem hoje, em termos tecnológicos, é algo que proporciona aos surdos, uma independência quase que total, em relação ao ouvinte.

Percebe-se que 100% dos entrevistados usam os jogos educativos, para desenvolver o seu aprendizado na Língua Portuguesa na sala de recurso, uma vez que a aprendizagem através dos jogos se torna mais interativa e atraente, em razão das ferramentas e recursos utilizados neste aprendizado.

A quinta questão indagava os entrevistados sobre qual tipo de metodologia, aplicada pela professora contribui para seu aprendizado. As metodologias citadas a seguir são:

Quadro 2: Metodologia da docente

ALUNO	RESPOSTA
Aluno E1	" — O quadro branco, laptop, atividade no papel escrito, vídeo.";
Aluno E2	" — O quadro branco e vídeo."
Aluno E3	" — O quadro branco e vídeo."
Aluno E4	" — Jogos e vídeo."
Aluno E5	" — Atividade escrita, vídeo"
Aluno E6	" — Atividade escrita, vídeo"

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados de campo.

As respostas dos estudantes, relacionadas à metodologia da professora demonstra que houve equívocos, pois nota-se que respostas ditas como metodologias são, na verdade, recursos, tais como: laptop, jogos, vídeo, quadro e atividades, no papel escrito.

Sobre metodologia, Libâneo (1990) afirma que esta diz respeito aos métodos e técnicas utilizadas pelo docente que poderá desenvolver com seu aluno, em sala de aula, na perspectiva de promover a aprendizagem. A metodologia diz respeito de como o docente irá trabalhar o conteúdo escolhido, ou seja, qual o caminho a ser tomado para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, com sucesso. Desta forma, infere-se que os entrevistados confundiram metodologia com recursos tecnológicos, que serão tratados na questão a seguir.

Na quinta questão indagou-se nas aulas de Português era utilizada alguma tecnologia. Em sala de aula. Os entrevistados responderam afirmativamente; também foi pedido aos entrevistados que exemplificassem quais tecnologias a docente empregava. Os educandos apontaram as seguintes:

Quadro 3: Tecnologia utilizada pela professora

ALUNO	RESPOSTA
Aluno E1	" — Vídeo e computador "
Aluno E2	" — laptop. "
Aluno E3	" — cartas com imagens. "
Aluno E4	" — Jogos e vídeo. "
Aluno E5	" — laptop. "
Aluno E6	" — computador "

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados de campo.

Observa-se que a principal tecnologia utilizada pela educadora, segundo os estudantes entrevistados, é o computador, pois este recurso oferece uma série de possibilidades visuais que podem ser exploradas com os educandos, visando à sua aprendizagem, pontuando-se que como o surdo é um ser extremamente visual, a adoção deste recurso tende a ter sucesso com ele, pois esta pessoa aprende melhor, quando relaciona os conceitos a imagens (QUADROS, 1997).

A sétima questão versou sobre qual TA utilizada pela professora, que mais favorecia a aprendizagem, a resposta dos entrevistados segue no quadro abaixo:

Quadro 4: Tecnologia facilitadora da aprendizagem

ALUNO	RESPOSTA
Aluno E1	" — Quadro branco, pinceis, cartas com imagens e palavras, vídeo do INES. "
Aluno E2	" — laptop. "
Aluno E3	" — cartas com imagens. "
Aluno E4	" — Jogos e vídeo. "
Aluno E5	" — laptop. "
Aluno E6	" — computador. "

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados de campo.

A partir das respostas coletadas, observou-se que são utilizados variados recursos tecnológicos, a fim de promover o avanço significativo da aprendizagem, no atendimento educacional especializado e, entre eles, o laptop foi o mais citado pelos entrevistados.

A oitava questão inquiria os entrevistados sobre as tecnologias usadas na sala do AEE, se estas auxiliam na disciplina do português, na sala regular. Todos os entrevistados reapoderam sim, justificando sua resposta, com os motivos expostos no quadro abaixo:

Quadro 5: Auxílio da tecnologia na disciplina de português

ALUNO	RESPOSTA
Aluno E1	" — ajudam, porque elas lembram do que aprendeu na sala do Recurso, as palavras". "
Aluno E2	" — fica mais quando a professor da sala regular pergunta
Aluno E3	" — ajuda muito, aprendemos melhor na sala regular"
Aluno E4	" — ajuda. "
Aluno E5	" — alembra melhor. "
Aluno E6	" — vai no laptop pesquisar palavras"

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados de campo.

Os resultados obtidos apontam que todos os entrevistados concordaram que a TA contribui para o aprendizado, esse dado reforça a ideia que se tem sobre a importância da TA, para a promoção de melhor aprendizagem para esses estudantes. Para Galvão Filho (2009, p. 149), a TA representa “novo horizonte nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências até bastante severas”.

Para Sá (2015), o sucesso de estudantes com deficiência pode ficar comprometido, pela falta de recursos que os auxiliem na superação de dificuldades funcionais, no ambiente escolar. Por isso, torna-se importante fomentar e disseminar esse conhecimento acerca da TA na educação, a fim de colaborar para que se torne cada vez mais funcional.

De acordo com as respostas apresentadas pelos discentes com surdez, atendidos no AEE, observa-se que são favorecidos com o uso da TA na sua aprendizagem, pois no atendimento com a adoção das TA's a professora encontra um meio para beneficiar a aprendizagem, tornando o ambiente mais estimulante para o estudante, podendo assim, desafiar seu pensamento e sua capacidade.

Considerações finais

Considera-se que a TA auxilia no trabalho desenvolvido em sala de aula, no que concerne à aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua pelos educandos surdos, uma vez que os recursos utilizados propiciam o aprender de maneira interativa, tornando mais fácil a associação de conceitos e ideias.

Ainda que as Tecnologias Assistivas sejam empregadas junto, a pessoas com deficiência, os resultados destas, na aprendizagem de educandos surdos, ainda se mostram tênues, especialmente pelo fato de a maioria ou um grande número de estudantes virem acumulando dificuldades, em

relação ao desenvolvimento da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita.

Tais dificuldades, para serem sanadas, ainda demoram algum tempo e esforço, por parte dos educadores, tanto no que diz respeito à própria formação, quanto ao manuseio dos artefatos tecnológicos que compõem a Tecnologia Assistiva.

Em razão da grande necessidade de trabalhar a escrita de Língua Portuguesa (L2), no contexto da educação de surdos e em virtude das dificuldades que se evidenciam nesta esfera, as Tecnologias Assistidas se apresentam como suporte de grande relevância para o ensino da Língua Portuguesa para surdos, ao mesmo tempo em que, que estudos e pesquisas nesse campo são incipientes; o uso das TA's, portanto, se constituem como perspectiva importante para o ensino de surdos.

É nesse sentido que deixamos essas inquietações como possibilidade de futuros estudos na área de educação de pessoas surdas, em nosso país.

Referências

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Brasília/DF, 2005.

BRASIL. *Decreto n. 7.611, de 2011*. Dispõe sobre educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. 17 de novembro 2011. Brasília/DF, 2011.

BERSCH, Rita. *Introdução à tecnologia assistiva*. 2013. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 5 set. 2018.

COSTA, Maria Stela Oliveira. Os benefícios da informática na educação de surdos. *Momento*, Rio Grande, v. 20, n. 1, p. 101-122, 2011. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/momento/article/download>. Acesso em: 5 jul. 2021.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez*. Brasília, DF. MEEC, SEESP, SEED, 2018. 45 p. Dis-

ponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aeed_da.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012.

GARCIA, Jesus Carlos Delgado; PASSONI, Irma Rossetto; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A inovação em tecnologia assistiva no Brasil: possibilidades e limites. *I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência*, SEDPCD/ Diversitas/USP Legal, 2013. p. 1-15.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Trad. Sandra Regina Netz. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KLEIN, Madalena; FORMOZO, Daniele de Paula. Gênero e Surdez. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 1, p. 100-112, mar. 2008. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/225/172>. Acesso em: 18 ago. 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v.15i1.225>.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Campinas, SP. Ed. Papirus, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo- Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? In: *Caderno de Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz*. Rio de Janeiro: Fiocruz, jul/set 1993.

QUADROS, Ronice. Müller. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice. Müller; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, Elizabet Dias de. *Material Pedagógico e Tecnologias Assistivas*. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/relatorio.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

REIS, Nívia de Melo. *Mesa Redonda "Inclusão Digital"*. Disponível em: www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem3/nivania_melo_reis.pdf. Acesso em: 8 jul. 2021.

SARTORETTO, Maria. Lúcia.; BERSCH, Rita. *Assistiva: Tecnologia e Educação*. 2014. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

[Recebido: 31 jul. 2021 — Aceito: 20 ago. 2021]

LETRAMENTO DO SURDO NA ABORDAGEM BILÍNGUE

Silvanicleide Costa de Almeida¹

Resumo: Por longos séculos os surdos foram privados do acesso educacional e, posteriormente, por mais um século — dentro da perspectiva oralista — eles sequer podiam utilizar a língua de sinais. Este trabalho suscita uma reflexão sobre o processo de letramento do surdo na abordagem bilíngue onde o surdo passa por uma transitoriedade de sujeito que era literalmente marginalizado e descartado pela sociedade por sua surdez, até então vista como uma questão patológica, para um sujeito onde a surdez é considerada em muitos estudos Sociais e Culturais como uma questão identitária. Neste pressuposto, fomentamos uma discussão e análise de como se dá o processo de aquisição e letramento do surdo no bilinguismo. Logo, a questão que se traz é: como se dá o processo de letramento do surdo na abordagem bilíngue? Na tentativa de responder tal questionamento temos por objetivo geral: compreender o processo de letramento do surdo na abordagem bilíngue. E como objetivos específicos: discutir o conceito de Letramento com vistas à identificar o processo de letramento na Língua Brasileira de Sinais e Reconhecer o Letramento do surdo na Língua Portuguesa.

Palavras-Chave: Letramento. Bilinguismo. Libras.

¹ Mestranda em Crítica Cultural (UNEB-Campus II/ Alagoinhas-BA). Professora na rede municipal de Alagoinhas. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia e Pós-Graduanda em Docência do Ensino Superior. Pesquisadora das questões da surdez, gênero e identidades. Endereço eletrônico: silvanclideanoscritica@hotmail.com.

DEAF LITERACY IN THE BILINGUAL APPROACH

Abstract: For many centuries the deaf were deprived of educational access and, later, for another century — within the oralist perspective — they could not even use sign language. This work raises a reflection on the deaf literacy process in a bilingual approach, where the deaf goes through a transience of a subject who was literally marginalized and discarded by society for their deafness, until then seen as a pathological issue, for a subject where deafness it is considered in many Social and Cultural studies as an identity issue. Bearing this in mind, we propose a discussion and analysis of how the acquisition and literacy process of the deaf takes place in bilingualism. Therefore, the question that arises is: How does the deaf literacy process take place in the bilingual approach? In an attempt to answer this question, our main objective is to understand the literacy process of the deaf in a bilingual approach. And as specific objectives we wish to discuss the concept of literacy in order to identify the literacy process in Brazilian Sign Language and Recognize the Literacy of the deaf in Portuguese.

Keywords: Literacy. Bilingualism. Sign language.

Introdução

Existem muitos tabus em que se concerne ao letramento. Muitos confundem o letramento com o processo de alfabetização. Outros afirmam que uma pessoa letrada é somente aquela que sabe ler e escrever. Este texto visa discutir acerca do processo de letramento do surdo na abordagem bilíngue através da questão: Como se dá o processo de letramento do surdo na abordagem bilíngue? Na tentativa de responder tal questionamento temos por objetivo geral: compreender o processo de letramento do surdo na abordagem bilíngue. E como objetivos específicos: discutir o concei-

to de letramento; identificar o processo de letramento na Língua Brasileira de Sinais e reconhecer o letramento do surdo na Língua Portuguesa.

Freire (1989) discorre sobre a leitura de mundo. Nesta perspectiva, uma pessoa que possua uma 'leitura' do mundo ou determinado tema, essa pessoa certamente é letrada. Assim, o letramento não diz respeito unicamente a um processo de escrita e leitura. Uma pessoa sem um nível mínimo de instrução pode ser mais letrada que um universitário em determinado aspecto.

Quando se trata da pessoa surda o processo de compreensão de letramento seria diferente? Ela vai passar praticamente pelo mesmo processo de letramento em sua língua materna? E Como acontece o letramento de uma pessoa surda na Língua Portuguesa?

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) também conhecida como língua de sinais ou língua gestual é uma língua utilizada pela comunidade surda brasileira. Muito embora ainda existam muitos tabus no que concerne a essa língua, ela é uma língua como outra qualquer sendo única em cada país e com regras e métodos específicos a ser usada. Logo, de acordo a (GESSER, 2009) ela não é universal sendo diferente em cada nação, ou seja, em cada país, os surdos utilizam uma língua de sinais a exemplo da Língua Brasileira de Sinais que é usada pelos surdos brasileiros, a ASL que é a língua de sinais americana utilizada nos Estados Unidos ou a LSF (Língua de Sinais Francesa) a língua de sinais que foi utilizada como uma espécie de parâmetro para a formação de outras línguas de sinais incluindo a Libras.

As línguas são uma forma específica de linguagem utilizada entre os homens. No Brasil, a língua oficial do país é a Língua Portuguesa. Contudo, essa é uma língua totalmente oralizada e escrita e, por muito tempo serviu como subsídio somente à comunidade ouvinte. A partir de uma necessidade

de comunicação entre os indivíduos surdos que, como conta a história na Educação dos surdos eram proibidos até de utilizar a língua de sinais como forma de comunicação, ficou oficializada em abril de 2002 a Lei 10436/2002 que oficializa a Libras como língua natural da comunidade surda brasileira e em 22 de dezembro de 2005 o decreto 5.626 que vem regulamentar a lei supracitada. Essa foi uma iniciativa para a inclusão, inserção e interação entre a comunidade surda e ouvinte.

Nesta perspectiva, na próxima seção do artigo, serão abordados alguns conceitos acerca do letramento e posteriormente como acontece o letramento no contexto da pessoa surda em uma abordagem bilíngue.

Letramento do surdo na abordagem bilíngue O que vem a ser o Letramento?

Letramento: esse é um termo muito utilizado na área da Educação, sobretudo no contexto da sala de aula. Termo este muito confundido com a alfabetização. Logo, é um termo conhecido e utilizado, porém, muito confundido com o processo de leitura e escrita. Se fizermos um levantamento ou questionário aos profissionais da Educação, em especial os professores e perguntarmos o significado do letramento teríamos uma variedade significativa de conceitos e nesse sentido que Ângela Kleiman (2005) afirma que o letramento não é um método. Ou seja, o letramento não pode ser utilizado como uma novidade metodológica. Ela diz também que o letramento não é alfabetização, muito embora esse processo esteja incluso no letramento. Assim, o letramento é um processo macro onde abarca vários outros processos. Poderíamos destacar vários processos que não é o letramento: letramento não é habilidade, letramento não é decodificar códigos. Enfim, muitos processos que estão inclusos no letramento, mas que isoladamente não é letramento.

Para compreender melhor o que de fato é o letramento vamos passear nas leituras da disciplina supracitada.

Paulo Freire *citado por* Kleiman (2005) “utilizou o termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da escrita que vai se transformando ao longo do tempo [...]”. No entanto, o letramento perpassa esse conceito para a autora.

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Em contexto com a citação acima, o letramento abrange aspectos distintos: aspectos históricos, cultural, social. Uma pessoa considerada culta e letrada em determinada cultura, para outra poderia não ser. Isso se considerarmos o letramento unicamente enquanto aspecto linguístico.

Em Pereira (2018) existe uma leitura muito pertinente para aqueles que querem compreender de fato os diversos aspectos do letramento. Neste livro, ela apresenta narrativas autobiográficas de cinco idosas, onde é destacado suas experiências, saberes, aprendizagens e táticas de letramento. Quem aqui ousaria dizer que essas senhoras, ainda que em fase de alfabetização, não são letradas? E suas habilidades e saberes? O cozinhar divinamente, a costura perfeita ou até mesmo os afazeres domésticos com destreza e maestria. Em determinados aspectos elas são mais letradas que o mais habilidoso na leitura ou escrita do mais sublime texto ainda que “a escrita e a leitura são consideradas instrumentos de poder” (PEREIRA, 2018, p. 99) logo, muitas pessoas, não se sentem empoderadas, ou seja, em poder da leitura e escrita.

Entretanto, essa é uma questão social e não restrita a uma classe social específica. Associar o letramento unicamente ao processo de leitura e escrita é afirmar que letramento é simplesmente alfabetização.

Em síntese, e para encerrar este tópico, conclui-se que a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento — *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* — se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização — *apprendre à lire et à écrire*, *reading instruction*, *emergent literacy*, *beginning literacy* —, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, por razões que tentarei identificar mais adiante, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização, de que trato em seguida (SOARES, 2004, p. 8).

Nesta perspectiva, as autoras corroboram reforçando que o letramento não é unicamente o processo de alfabetização. Atualmente, a palavra letramento não é encontrada nos dicionários, provavelmente em detrimento da complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio (KLEIMAN, 2001). Ao pesquisar sobre a temática dentre os conceituados autores nos deparamos com uma variação daquilo que é ou até mesmo do que não vem a ser o Letramento. Logo, não se pode definir um conceito estrito, fechado em uma única perspectiva do que é o letramento. Para (SOARES, 2001) "Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita". Nesta perspectiva, o

Letramento desenvolve uma função social da escrita e da leitura ao passo que a alfabetização é o processo de aprendizagem onde o sujeito desenvolve a competência de ler e escrever. Ou seja, um diz respeito à competência do ato de ler e escrever já o outro a concerne a função e resultado dessa competência.

Letramento dos surdos: conhecendo a Língua Brasileira de Sinais

Os surdos brasileiros utilizam a Língua Brasileira de Sinais, uma língua espaço-visual que apresenta uma estrutura e normas assim como as demais línguas vistas, essa que não é uma língua universal, pois cada país tem uma língua de sinais oficial e não se trata de mímica ou sinais gesticulados. Destacando que ela — a língua de sinais — de acordo atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, na sintaxe, no léxico além de outros aspectos linguísticos e fonológicos bem como na morfologia, semântica e pragmatismo (STOKOE, 1960).

Assim a Secretaria Municipal de Educação afirma que:

Apesar da diferença existente entre línguas de sinais e línguas orais, ambas seguem os mesmos princípios no sentido de que têm um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, ou seja, um sistema de regras que rege o uso desses símbolos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2008, p. 14).

William C. Stokoe (1965), sendo o primeiro pesquisador a perceber essas características na língua de sinais americana (ASL), investigou a formação do sinal e definiu três parâmetros: a configuração de mãos, localização e movimento. Contudo, teve um quarto parâmetro acrescentado por Battison (1974) que se refere à orientação das palmas das mãos. Alguns estudos nos anos seguintes, como o de Baker (1984),

incluíram a expressão facial, a direção do olhar como distintivos da Língua de Sinais Americana. No Brasil também não foi diferente, são cinco parâmetros que ancoram esta língua.

De acordo com Ferreira (2010), os aspectos estruturais da Libras são constituídos por cinco Parâmetros: (1) Configuração da(s) Mão(s) são as diversas formas que a(s) mão(s) toma(m) na realização do sinal. Podendo ser em formas de letras (empréstimo linguístico da língua portuguesa), de números ou outras. (2) Ponto de Articulação (PA), também chamado de Locação, é o espaço em frente ao corpo (espaço neutro) ou uma região do próprio corpo, onde os sinais são articulados; (3) Orientação (O) é a orientação da palma da mão durante a realização do sinal, que pode ser: para cima, para baixo, para dentro, para fora ou para o lado. (4) Componentes Não manuais (Expressão Facial) são utilizados para definir ou intensificar os significados dos sinais. (5) Movimento é o deslocamento da mão no espaço.

Mesmo com uma regulamentação da Lei de Libras, a comunidade surda ainda continuaria à margem da sociedade no que se refere a comunicação com os demais ouvintes, visto que, ainda haveria uma necessidade de serem inseridos também na língua oficial de seu país. Assim, sua educação permeia não apenas a aprendizagem da língua de sinais, mas também da Língua Portuguesa, ou seja, quando se trata do contexto educacional do indivíduo surdo, as línguas envolvidas nesse processo, têm um papel fundamental para o desenvolvimento e inserção desses indivíduos com deficiência auditiva na comunidade ouvinte. Contudo, para que esse surdo possa ter domínio na Língua Portuguesa como uma segunda língua, é evidente que inicialmente ele domine sua língua materna, a Língua de Sinais que será a sua primeira língua. E esse vem a ser o papel do bilinguismo: configurar a coexistência de ambas as línguas viabilizando uma educação bilíngue considerando o contexto em que este surdo está inserido.

A Educação especial de surdos bem como sua inserção em escolas regulares tem sido tema central de projetos de inclusão das pessoas com necessidades especiais. Obviamente, ser surdo não significa não ter capacidade de aprendizagem uma vez que a sua deficiência encontra-se na falta de audição e não em sua cognição. Logo, as Políticas Públicas de Educação Inclusiva vêm permeando a inserção destes surdos em escolas regulares através de uma equipe de profissionais com os professores e intérpretes em Libras. Alguns marcos políticos fundamentais na educação dos surdos no Brasil foi a Lei n. 10436/02 que qual “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais — Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (art. 1) e o Decreto n. 5626/05 que regulamentava a Lei referida e lhe atribui outras providências como acesso dos surdos na escola regular e o direito ao intérprete na sala de aula, a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória na formação de professores, o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua visando uma educação bilíngue para os surdos.

Contudo, ainda há muito que se estudar e perceber em relação a este processo bem como avanços nas Políticas de Educação Inclusivas para o surdo visto que, antes de sujeito surdo ser inserido em escolas regulares, mesmo contando com o auxílio de intérpretes, se faz necessário que este surdo esteja inserido em sua língua materna, que é a Libras pois, este aluno surdo pode ser amparado pela lei inclusiva com o intérprete em sala de aula, mas não compreender a língua de sinais visto que ainda não teve contato com a comunidade surda.

Neste sentido, para que o bilinguismo funcione de maneira efetiva, se faz necessário também que surdos oriundos de pais ouvintes e não tem contato com a comunidade surda, seja alfabetizado na língua de sinais antes da Língua Portuguesa pois é a sua língua materna que vai proporcionar uma

melhor aprendizagem e inclusão em escolas regulares se é o que ele realmente deseja.

A educação bilíngue permeia o contexto educacional do surdo a fim de proporcionar uma inserção e interação entre ouvintes e surdos. Diferente do oralismo e da comunicação total que privilegiava unicamente os ouvintes, o bilinguismo surgiu como subsídios da comunidade surda onde estes, poderão ter acesso a interlocutores surdos bem como, com usuários da Língua Portuguesa.

Podemos ressaltar também que essa interação com interlocutores pode contribuir na autoestima dos surdos que poderão perceber-se diferentes, contudo, não como deficientes no que concerne a uma maioria ouvinte. Assim, eles reforçam o sentimento de pertença, seja social, política, educacional ou culturalmente.

O bilinguismo foi ratificado através do decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 que direcionou a educação bilíngue. Nesta perspectiva, a Língua Brasileira de Sinais seria a língua de instrução dos surdos, ou seja, sua primeira língua denominada (L1) e a Língua Portuguesa, a segunda língua (L2) uma vez que esta é a língua oficial do Brasil, podendo haver também uma interação entre o surdo e uma língua estrangeira denominada LE.

Além de ser língua de instrução, no modelo bilíngue, a Língua Brasileira de Sinais é uma disciplina que vai possibilitar aos alunos surdos tanto conhecimento, ampliação e aprofundamento no uso da língua, quanto reflexão sobre a gramática e sobre o funcionamento da língua nos diferentes usos: coloquiais, literários, formais e informais, entre outros (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2008, p. 11).

Neste ângulo, compreende-se que, sendo instruído por sua primeira língua que traz todo um aparato funcional e estrutural, o surdo terá mais facilidade para adquirir outras línguas, compreender estruturas sintáticas, bem como dife-

reenciar a norma culta e coloquial bem do mesmo modo como entenderá que a língua oral ou escrita exige certa formalidade em alguns momentos. Quanto à metodologia do bilinguismo propriamente dita, Sánches citado por Ramos (1992), acredita que o quanto antes uma criança surda entrar em contato com a Língua de Sinais e adquiri-la através da interação social, assim como acontece com o processo de aquisição de uma língua oral em uma criança ouvinte, faz com que ela desenvolva normalmente uma linguagem tendo assim o acesso a segunda língua — a língua escrita — garantido. Desta forma, aprender as estruturas da sua língua materna possibilitará uma melhor abordagem bilíngue, seja ela na Língua Portuguesa ou em outra Língua Estrangeira.

Contextualizando, a educação bilíngue é aquela em que duas línguas estão envolvidas no processo. Para os surdos brasileiros, é a aprendizagem da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa seja ela de forma escrita ou até mesmo, apenas quando é possível, na língua oral. Contudo, o bilinguismo, da maneira como entendemos, não se configura apenas em aprender duas línguas distintas visto que se trata de um pressuposto em que se implica em uma filosofia educacional, ou seja, se trata de significativas mudanças no processo educacional que permite o desenvolvimento linguístico e cognitivo para o surdo bem como, o estabelecimento ideológico da própria identidade.

Certamente, a educação bilíngue exige a presença de um profissional experiente e dominante das duas línguas envolvidas, pois, para ensinar uma segunda língua, se faz necessário a existência de uma primeira língua. Notoriamente, um professor que tenha domínio apenas na Língua Portuguesa e tenha interesse em assumir esse papel terá como um objetivo e necessidade aprender a Libras. Contudo, não será apenas um curso de Libras de qualquer qualidade ou extensão que irá satisfazer estas necessidades. Segundo Wilcox:

Para a educação de alunos surdos, precisamos de professores *fluentes* em Libras, precisamos urgentemente de professores *surdos*, e precisamos de professores bem formados, preparados para o ensino da gramática e dos usos sociolinguísticos de Libras, bem como para o ensino de Português como segunda língua para surdos (WILCOX, 2005, p. 11-12).

Sendo assim, se faz extremamente necessário que tais profissionais estejam totalmente preparados para atuar com a alfabetização do surdo em uma abordagem bilíngue ou o processo educativo não terá um efetivo significado para o surdo.

Letramento na Língua Brasileira de Sinais

A Língua Brasileira de Sinais como qualquer outra língua, também possui diferentes expressões é diferente em cada país, ou seja, se um surdo for a outro país, poderá ter dificuldades de comunicação entre outros surdos assim como os ouvintes pois as línguas são únicas em cada nação.

Os sinais da Libras são formados com a combinação de cinco parâmetros: a configuração de mãos que são as formas diferentes que se configuram as mãos podendo formar o alfabeto manual ou até mesmo sinais específicos. Esses sinais podem ser feitos com uma mão, ou até mesmo com as duas mãos. O ponto de articulação é um parâmetro que representa o local onde o sinal é feito podendo ser em um espaço neutro ou até mesmo no próprio corpo. Existe também o movimento que é um parâmetro onde um determinado sinal pode ter ou não o movimento que vai da configuração de mãos até o ponto de articulação, caso o sinal tenha movimento. A expressão facial é um parâmetro específico para indicar determinada expressão como dor, culpa, alegria e desculpas. E por fim. Tem a orientação/direção que tem relação com os demais parâmetros acima, indicando a direção do movimento.

No sistema de transcrição da Libras as palavras escritas na Língua Portuguesa são indicadas em caixa alta, ou seja, todas letras maiúsculas e seu alfabeto manual com nomes de pessoas e próprios são separados por hífen. Em relação aos verbos, são sempre apresentados no infinitivo e suas frases sempre obedecem a estrutura da Libras e não do Português.

O sistema de transcrição da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa possui peculiaridades que servem para facilitar o momento de contato do leitor com a transcrição, ou seja, é um processo considerado fácil à medida que haja uma dedicação e atenção por parte de quem o transcreve, ao mesmo tempo em que deve possuir atenção também com o interlocutor que serve para evitar equívocos levando em consideração as palavras sinônimas existentes na Língua Portuguesa.

A medida que os surdos não podem ouvir e assim, não poderiam desenvolver uma língua oral assim como na Língua Portuguesa, desenvolveram com o passar das gerações, a Língua de Sinais que é uma língua visual e gestual. Neste contexto, a língua de sinais vem a ser para o indivíduo surdo, o que a língua Portuguesa é para os ouvintes: fundamental para a sua comunicação e interação.

Em seu meio familiar, muitos pais ouvintes sentem dificuldades em se comunicar com seus filhos que não conseguem ouvir e tampouco compreender os pais e isso dificulta ainda mais esta inserção dos surdos, pois quanto antes o surdo tiver contato com a comunidade surda, antes ela irá se desenvolver na Língua de Sinais que pode acontecer de maneira natural e fácil, dependendo de quando este surdo terá o contato com a língua.

Convém ressaltar que a aquisição da Língua brasileira de sinais em crianças surdas oriundas de pais surdos que tenham domínio da língua de sinais acontece em período análogo à aquisição oral da Língua Portuguesa em crianças ou-

vintes, de acordo com Quadros (2006) a criança que aprende a língua de sinais logo cedo é possibilitada de adentrar a linguagem e suas nuances. Assim sendo, a experiência de interagir com usuários da língua de sinais vai possibilitar que a criança adquira a língua de maneira natural.

Contudo, crianças surdas que possuam pais e mães ouvintes, de acordo com Behares citado por Leite, que se configura em cerca de 96% destas crianças, e, desta forma não adquirem a língua de maneira natural levando em consideração que é a interação com a comunidade que possibilita uma aprendizagem espontânea e natural.

Nos primeiros anos de vida, a criança surda não tem acesso à comunidade através da língua, a não ser no caso em que seja objeto de uma terapia muito precoce da fala. Sua relação com os pais se estabelece mediante mecanismos não verbais de interação, limitados, nos níveis conceituais, às incipientes convencionalizações gestuais, que podem estabelecer com os mesmos. [...] A escola é “doadora universal” de linguagem em suas múltiplas formas (BEHARES *apud* LEITE, 2005, p. 14-15).

Logo, estas crianças surdas quando inseridas através da inclusão escolar na Educação Infantil em turmas de alunos ouvintes, ainda de acordo com Leite (2005), podem prejudicar a sua aprendizagem na Língua de Sinais. Em vista disso, é na escola de surdo que essa aquisição é propiciada de maneira natural e espontânea. O processo de alfabetização em Libras é muito similar com os ouvintes, pois se dá através da memorização. Contudo, para os surdos é um processo muito mais fácil do que para um ouvinte que deseja aprender a língua de sinais já que o ouvinte traz consigo um conjunto de significações e códigos da sua língua de origem, como sua estrutura, a sintaxe, o léxico, mesmo que não conheça todas as normas que regem a língua.

No caso do surdo, embora ele já tenha diversas formas de comunicação como a linguagem não verbal, por exemplo, não conhece as regras existentes em uma língua, mas já está familiarizado com os sinais, mesmo que de maneira informal. Contudo, o processo acontece naturalmente, pois, da mesma forma que a Língua Portuguesa é a língua oficial no Brasil, é aprendida por crianças ouvintes através da interação entre a família e a comunidade ouvinte, com o surdo não seria diferente. Assim, entra o papel muito importante nesse processo quando se trata de pais e mães ouvintes.

Quando a criança surda tiver a chance de, no início do seu desenvolvimento, contar com pais dispostos a aprender a língua de sinais, com adultos surdos, com colegas surdos, quando ela narrar em sinais e tiver escuta em sinais, a dimensão do seu processo educacional será outra (QUADROS *apud* PEREIRA, 2009, p. 8).

Desta forma, o papel da família é imprescindível na aquisição da língua de sinais para o surdo.

No que concerne ao processo de alfabetização da língua de sinais, existe um percurso denominado semiótico que é o estudo de signos e significações quando entendemos que a Língua Brasileira de Sinais nada mais é que signos ou significação que possibilitam a vida e comunicação destes surdos em sociedade. Claramente, o objetivo deste trabalho monográfico, não é adentrar no processo semiótico e sim citar a sua importância na compreensão e não apenas decodificação de códigos.

É um processo muito objetivo onde a memorização é utilizada como método, ou seja, o professor mostra aos alunos surdos uma figura, faz o sinal e eles memorizam. E então, eles vão memorizando todos os sinais através deste método. As frases são curtas e verbais assim como cita Pereira (2009) que frases como “Eu gosto de ir ao parque”, através da língua de sinais ficaria simplesmente “Eu gosto ir parque”, estes

sinais pertencem, portanto, as categorias lexicais ou até mesmo as classes de palavras, como nome, advérbios, adjetivos e verbos.

A autora Quadros *citada por* Pereira (2009) indica que este processo será muito mais significativo se houver um contato com a Língua Portuguesa, adquirindo alguns conceitos da língua. E ainda que quando crianças surdas se apropriam da leitura e da escrita de sinais, facilitará a sua escrita e leitura do português. Desta forma, a abordagem bilíngue permite uma inserção do surdo na sociedade e no mundo.

Existem algumas fases quando a aquisição da Libras acontece logo na infância. Na primeira fase, o período é bastante similar à aquisição das palavras nas crianças ouvintes e com as crianças surdas são produzidas uma sequência gestual muito parecida com os sinais. Contudo, são somente alguns movimentos de mãos que vão se formando. Logo depois desta fase, a criança surda começa a nomear os objetos e coisas ao seu redor através da união do objeto com o sinal, onde se configura as suas primeiras palavras sinalizadas. Porém, os parâmetros ainda não são utilizados de maneira correta e coerente da mesma maneira que crianças ouvintes ainda não pronunciam palavras corretamente.

A criança surda começa a produzir pequenas frases a partir de dois anos e meio, mas, são frases sem concordância em consonância com a sua idade. Em contrapartida, com o passar dos anos e quanto mais contato ela tiver com a comunidade surda, mais fácil será este processo de aquisição adquirindo processos morfológicos mais complexos até os cinco anos de idade que é quando normalmente aumentará seu vocabulário bem como suas frases serão maiores e cada vez mais complexa. Salientando que as dificuldades da criança surda em adquirir a língua de sinais são semelhantes as de um ouvinte ao aprender uma língua oral qualquer. Logo, quanto antes a criança tiver contato com a língua neste pro-

cesso, mais ela se apropriará da sua identidade, língua, cultura e comunidade surda.

Letramento na Língua Portuguesa no contexto do aluno surdo

Diferentemente da aquisição da língua de sinais que poderá acontecer de maneira natural à medida que a criança surda é inserida e tem contato com outras pessoas surdas logo cedo, a Língua Portuguesa escrita é um processo mais complicado visto que ele nunca teve contato com a oralidade assim como as crianças ouvintes.

De acordo com Botelho (2002), um dos maiores problemas na alfabetização do surdo na L2 é o seu domínio na L1, ou seja, quando o surdo tem o pleno domínio da língua de sinais que é a sua língua materna, seu processo de aquisição da Língua Portuguesa será facilitado e muito mais fácil e prático. E esta é a importância do bilinguismo uma vez que a proposta do surdo bilíngue é aprender e dominar a sua língua materna e posteriormente, a L2.

Contudo, isso foi se modificando com o tempo através da Lei 10.436, uma vez que nem sempre a educação do surdo tinha tanta importância, pois as suas especificidades eram ignoradas à medida que eram utilizadas as mesmas metodologias dos alunos ouvintes, bem como os mesmos materiais, o que resultou em uma prática de escrita repetitiva e estereotipada dificultando o uso efetivo da língua. Neste sentido, se o surdo não conseguir dominar a língua, logo teria dificuldades em compreender muitas palavras do texto e assim, iria apenas decodificar códigos.

A alfabetização do surdo na Língua Portuguesa, será permeada por um processo. Contudo, para a criança ouvinte, este processo é bem mais fácil visto que ela tem a possibilidade de relacionar a língua oral com a escrita e leitura. Mas, o surdo não possui a língua oral, logo, não poderá estabelecer

esta relação e por isso, ele vai utilizar os mesmos parâmetros e estrutura da língua de sinais.

Internalizando este contexto da educação dos surdos, surge a importância da significação e do desenvolvimento interno de forma consciente de uma compreensão da utilidade da escrita onde se tenha metodologias próprias e efetivas através de relações familiares e objetos de seu cotidiano, sempre estabelecendo uma relação entre os objetos e as palavras. Assim, sua alfabetização, acontecerá por memorização de códigos onde há um contato visual de tudo ao seu redor articulado à escrita.

Existem duas formas distintas e articuladas de aprender a Língua Portuguesa, a leitura e a escrita. E ambas estão entrelaçadas visto que não haverá como compreender o que se escreveu se não souber ler. No entanto, tanto o processo de leitura como o da escrita para o surdo é extremamente complicado e processual. São etapas que ele transpassará e em cada etapa, o desafio será maior, ou seja, para o surdo aprender a ler e escrever a Língua Portuguesa, deverá se dedicar muito e ser muito persistente.

Assim, apenas através do bilinguismo este processo é possível, uma vez que toda a aula acontecerá na Libras, inclusive a leitura e interpretação de histórias, pois, trabalhar a compreensão do texto na língua de sinais facilitará a compreensão da Língua Portuguesa.

Para trabalhar a leitura do surdo, o professor deve conversar na língua de sinais sobre a interpretação do texto, pois o objetivo inicial é discutir sobre alguns elementos linguísticos que estão presentes no texto e auxiliar o surdo na aprendizagem da leitura.

Neste sentido, se faz necessário que o professor elenque algumas questões primordiais nesta fase de aprendizagem. Uma delas é o conhecimento que o aluno surdo tem sobre a temática abordada, isso ele vai perceber através das

discussões em sala de aula. Outro questionamento do professor é a forma específica que este conhecimento prévio do aluno pode contribuir para a apresentação do texto em si e qual motivação ele recebe para a aprendizagem de leitura visto que é importante que ele não apenas aprenda a decodificar as palavras mais que dê significado a cada uma delas e ao contexto em geral.

De acordo com Quadros (1997), devem ser apresentados textos de acordo com a faixa etária da criança ao mesmo tempo em que se devem apresentar textos verdadeiros. Existem uma série de textos que podem ser trabalhados com crianças da Educação Infantil, como os contos e histórias infantis, até o Ensino Fundamental como revistas em quadrinhos, que são muito atrativos para crianças, sejam elas surdas ou ouvintes. O que realmente importa é se o texto fará sentido para a sua vida e até para o contexto da sala de aula.

Convém salientar, que no caso da alfabetização de alunos surdos na Língua Portuguesa, a compreensão vai favorecer a produção, assim, a leitura é quem vai colaborar com a escrita. Compreendendo e assimilando tais ideias, percebe-se que o processo de leitura será primordial para a aquisição da escrita do surdo.

Existem diversos níveis que perpassam a educação do surdo nesse processo de leitura. Inicialmente o surdo irá ler sinais referentes a objetos e coisas concretas que estejam relacionadas com seu cotidiano. Posteriormente, poderá ter acesso a sinais com desenho que podem representar um objeto ou até mesmo indicar uma ação, bem como ler uma palavra representada por um desenho. Logo após estas etapas, o surdo terá acesso ao alfabeto manual onde irá relacionar cada sinal a palavra soletrada no alfabeto manual e, por fim, terá acesso à palavra escrita no texto onde vai ler a palavra diretamente no texto em questão.

É um processo também muito similar ao da alfabetização dos ouvintes à medida que a leitura que vai proporcionar uma boa escrita, ou seja, quanto mais o aluno compreende o texto, mais produções escritas realizará. Assim como a leitura, a escrita também deverá ter significado para o aluno, ainda mais se tratando do aluno surdo, pois o mesmo não dispõe da oralidade para justificar a sua aprendizagem na escrita e leitura da Língua Portuguesa. Assim, poucos surdos aprendem efetivamente a língua tendo total domínio sobre ela, um detalhe difícil até mesmo para os ouvintes.

Um significado muito real para os alunos surdos neste processo de leitura e escrita é a produção de textos e a confecção de livros contendo as escritas dos alunos e suas ilustrações, também para que possam levar para casa e mostrar as suas famílias, isso incentiva na escrita.

O desejo de ver seus alunos aprendendo cada vez mais pode fazer com que os professores exijam demais dos seus alunos surdos com a estruturação frasal, a concordância verbal e nominal. Contudo, inicialmente a preocupação deve estar relacionada apenas à exposição do pensamento do aluno. Seu posicionamento crítico sobre determinado tema. Isso vai fazer com que a produção escrita seja desafiadora, estimulante e atraente para as crianças e não um processo fatigante e entediante ou até mesmo obrigatório, que tira todo o prazer da leitura e da escrita pelo simples prazer de ler e produzir.

Considerações finais

O estudo discorre sobre a abordagem bilíngue onde está alicerçada a Educação dos Surdos. Neste sentido, convém ressaltar os principais pontos citados neste trabalho.

Muito antes de pensar e estudar os que os teóricos discutem sobre o tema, se fez necessário rever a Educação dos Surdos através dos tempos históricos que eram considera-

dos, por muito tempo, como seres sem capacidade de pensar e, também, de aprender. Vimos também que os surdos eram obrigados a se comunicar através do oralismo, mesmo sem ter a mínima condição de oralizar, ou seja, eles eram proibidos de utilizar sinais para sua comunicação. Logo após este período surgiu a Comunicação Total que defendia o uso paralelo de duas línguas: a oralidade e os sinais. Porém, não alcançou os resultados promissores.

Posteriormente, surgiu o bilinguismo que veio defender e dar significado à língua oficial da comunidade surda. No bilinguismo, o surdo aprende a sua língua materna que é a Língua Brasileira de Sinais e depois a Língua Portuguesa. Logo, a sua aquisição e domínio na língua de sinais é que vai ancorar a sua aprendizagem na língua Portuguesa.

É muito importante compreender a Libras como fundamental como ferramenta na construção da identidade do sujeito surdo e não somente na sua alfabetização da Língua Portuguesa visto que é através da interação com a comunidade surda e também com a comunidade ouvinte que o indivíduo surdo vai se perceber parte integrante da sociedade como um todo sem uma dicotomia de sentimento de pertença. Este indivíduo deve se sentir parte de um todo que se configura na comunidade social de maneira geral e não apenas na comunidade ouvinte ou surda de modo específico.

Para que sua aprendizagem e sentimento de pertença sejam de fato significativos, o surdo deve ter contato o mais breve possível, logo quando criança, com outros surdos e com a língua de sinais principalmente se forem oriundas de pais ouvintes. Desta forma, sua aquisição da língua de sinais acontecerá de maneira análoga à aquisição da língua oral de uma criança ouvinte. Isto demonstra claramente a capacidade de aprendizagem do indivíduo surdo, pois sua deficiência é unicamente auditiva e não cognitiva.

Neste contexto, a aprendizagem do surdo na língua de sinais será através da memorização, ou seja, da mesma forma também que a aprendizagem do ouvinte. Assim, o professor mostra a figura e faz o sinal e o surdo vai estabelecendo conexões entre os objetos e os sinais que representam os objetos. Além da memorização, existe a semiótica que é a compreensão e significado de cada objeto e cada frase quando se compreende que a semiótica é o estudo dos signos e significação. Este é um método muito eficiente, pois leva ao entendimento e a efetiva apreensão de tudo o que foi visto.

Posteriormente à aprendizagem da língua de sinais, acontece o processo de letramento do surdo na Língua Portuguesa. No entanto, diferentemente do processo anterior que pode ocorrer de maneira natural, este é mais complexo e demorado para o surdo. Não por serem incapazes de aprender a língua, mas por não terem a oralidade como referência. Infelizmente, muitos surdos não conseguem prosseguir com os estudos da língua, muitas vezes por desistirem considerando uma língua muito difícil de ser aprendida, assim, sua leitura e escrita será basicamente a fase inicial para a aprendizagem da Língua Portuguesa, assinalamos a importância da leitura para o aprimoramento da escrita. Logo, quanto mais o surdo aprimora a sua leitura, melhor será a sua escrita.

Em justaposição, percebendo e refletindo a importância da atuação de profissionais para a Educação Bilíngue, enfatizamos a formação na área linguística tanto da Língua Portuguesa como da Língua Brasileira de Sinais como um processo primordial para a configuração de uma práxis pedagógica que está ancorada a uma articulação entre a teoria e a prática. Ou seja, sem esta prática pedagógica não é possível ter a sensibilidade e a competência para se perceber as necessidades entrelaçadas à Educação dos Surdos na abordagem bilíngue.

Referências

- BRASIL. *DECRETO N. 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005*. Extraído em 10/12/2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.
- BATTISON, Robbin. *Phonological Deletion in American Sign Language*. Sign Language Studies 5, p. 1-19, 1974.
- BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FERREIRA, Lucinda. *Por uma gramática das línguas de sinais*. Tempo Brasileiro, UFRJ. Rio de Janeiro, 2010.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GUSSER, Audrei. *Libras? que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.
- KLEIMAN, Ângela B. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- LEITE, Emeli Marques Costa. *Os papéis do Intérprete de Libras na sala de aula inclusiva*. Editora Arara Azul, 2005.
- PEREIRA, Aurea da Silva. *Letramentos, empoderamento e aprendizagens*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- PEREIRA, Simone Rodrigues. *Os processos de Alfabetização e Letramento em Libras: Um percurso Semiótico*. São Paulo: Bebedouro, 2009.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.
- QUADROS, Ronice Müller de. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- RAMOS, Clélia Regina; GOLDFELD, Marcia. Vendo Vozes: os passos dados na direção da realização de um programa de televisão para crianças surdas. In: *GELES*, n. 6, Ano 5, Babel, 1992.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Língua Portuguesa para pessoa surda*. São Paulo: SME / DOT, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento um tema três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

STOKOE, W. 1960. *Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf*. *Studies in Linguistics*: University of Buffalo.

WILCOX, Sherman. *O ensino da língua de sinais americana como segunda língua*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

[Recebido: 28 jul. 2021 — Aceito: 4 set. 2021]

A IMPRESCINDÍVEL RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS E DOCENTES COM VISTAS NA INCLUSÃO DA PESSOA SURDA

Luciana Pereira Cardial Teixeira¹

Raylane Rafaelle Castro Rodrigues²

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de apresentar relevantes considerações sobre a condição de estudantes surdos no contexto da escola inclusiva, assim como, contribuir com a desconstrução de um olhar clínico acerca do sujeito surdo, e ainda, reforçar a importância que os profissionais TILSP (Tradutores e Intérpretes de Libras/Português) e docentes têm na efetivação da inclusão. Com esse intuito, realizou-se um estudo bibliográfico sobre o histórico dos dispositivos legais voltados para a educação de surdos e também a respeito da atuação e atribuições do profissional Tradutor e Intérprete de Libras/Português. Este trabalho fundamenta-se nos seguintes autores: Brasil (1996; 2000; 2001; 2002; 2005; 2010; 2015), Alpendre (2008), Dalcin (2009) e Santana e Bergamo (2005). O artigo evidencia que a trajetória educacional dos sujeitos surdos foi árdua e construtiva, muito se conquistou ao longo das décadas e ainda há caminhos a percorrer e lutas a travar que revela como a participação de toda a comunidade acadêmica é uma das condições para concretização da inclusão.

Palavras-Chave: Inclusão. Sujeito Surdo. Trajetória Escolar.

¹ Tradutora e Intérprete de Libras/português no IF Baiano. Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), pós-graduada em Libras (UNIMAIS). Licenciando em Letras Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Endereço eletrônico: lu.pedagogiastil@gmail.com.

² Orientadora, Pedagoga pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Bahia (FACITE). Pós-graduada em Docência Universitária. Proficiente para o Ensino de Libras (Pro Libras) e para Tradução e Interpretação da Libras (Unintese). Endereço eletrônico: rayrcr_163@hotmail.com.

THE ESSENTIAL PEDAGOGICAL RELATIONSHIP BETWEEN LIBRAS TRANSLATORS/INTERPRETERS AND TEACHERS WITH REGARDS TO THE INCLUSION OF DEAF PERSONS

Abstract: This article aims to present relevant considerations about the condition of deaf students in the context of the inclusive school, as well as to contribute to the deconstruction of a clinical look at the deaf subject, and also to reinforce the importance that professional translators and interpreters of Libras/Brazilian Portuguese (TILSP) and teachers have in effecting inclusion. In view of this, a bibliographic study was carried out on the history of legal provisions aimed at the education of the deaf, regarding the performance and duties of the professional Translator and Interpreter of Libras / Brazilian Portuguese. This work is based on the following authors: Brazil (1996; 2000; 2001; 2002; 2005; 2010; 2015), Alpendre (2008), Dalcin (2009) and Santana and Bergamo (2005). The article shows that the educational trajectory of deaf subjects was arduous and constructive, much has been achieved over the decades, and there are still ways to go and struggles to be fought, it also reveals that the participation of the entire academic community is one of the conditions for achieving inclusion.

Keywords: Inclusion. Deaf person. Educational trajectory.

Introdução

O contexto histórico educacional das pessoas com deficiência evidencia momentos marcantes. No período da Exclusão, não era possível conviver com pessoas não deficientes, bem como não tinham direito à educação. Em seguida, durante o período da segregação, recebiam instrução em ambientes externos à escola regular. Por conseguinte, após décadas, lhes é assegurado o direito de adentrar no âmbito

da escola comum. Contudo, apesar de estarem no mesmo local, eram encarados de maneira diferente. Suas especificidades tornavam-se fatores determinantes e únicos para suas limitações e dificuldades na aprendizagem. Tal momento ficou conhecido como período de Integração. Posteriormente, após mais pesquisas, estudos e o tempo do movimento de inclusão, garante ao estudante com deficiência a presença obrigatória de profissionais especializados no âmbito da escola regular, a formação continuada de docentes do ensino regular, adaptação de materiais e recursos, com vistas a promover uma educação de qualidade a todos os presentes na sala de aula, sendo estes estudantes pessoa com deficiência/transtornos/distúrbios ou não. Neste ínterim, as discussões passam a apontar que o fator limitante não é a deficiência e/ou necessidades específicas do indivíduo, e sim as atitudes das pessoas, as metodologias, a arquitetura do local, que até então não estavam sendo encaradas como fatores limitantes para o avanço da inclusão.

Sendo assim, a comunidade surda luta para que direitos comuns a eles e a outros grupos sejam estabelecidos, mas também, para que prerrogativas específicas a sua cultura e identidade sejam asseguradas. Concomitante a esse processo, surge à figura do TILSP (Tradutores e Intérpretes de Libras/Português) que tem como tarefa principal mediar a comunicação entre surdos e surdos / surdos e ouvintes, interpretar aulas, reuniões, palestras, traduzir textos do português/Libras ou Libras/português, promover e possibilitar a acessibilidade e a inclusão de tais estudantes, além de contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil, dos documentos legais que garantem a presença do tradutor e intérprete de Libras em diversos espaços, inclusive o escolar, pode-se apresentar a Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000, a Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002, o Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, a Lei n.

12.319 de 1 de setembro de 2010, e a Lei n. 13.146 de julho de 2015. Assim sendo, o intérprete de Libras está atuando junto aos docentes e seu trabalho é tão valioso quanto o do professor. Ambos deverão estar em constante diálogo a fim de pensar estratégias que tornarão conteúdos e informações acessíveis, possibilitando que o estudante alvo seja avaliado sob diversas maneiras, utilizando instrumentos que estejam de acordo com sua condição linguística e cultural.

No intuito de contribuir com o trabalho do docente e intérpretes de Libras no que se refere ao processo de aprendizagem e avaliação de estudantes surdos, este artigo apresenta algumas considerações e sugestões sobre essa tarefa que é desafiadora para todos os sujeitos envolvidos.

Referencial teórico

Breve histórico da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil: o sujeito surdo em foco

Os estudos desenvolvidos no campo da educação de surdos em países como França e Estados Unidos, foram referência para a educação de surdos no Brasil.

No contexto nacional, esses sujeitos passam a receber atendimento no Colégio Nacional para Surdos-Mudos, fundado em 26 de setembro de 1857, durante o império de D. Pedro II. Nesta época, as aulas eram ministradas por um professor surdo vindo da França, Hernest Huet. Após algumas décadas o local passa a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o qual permanece até os dias atuais. Nota-se que o termo “mudo” não aparece no nome da instituição. Tal alteração foi motivada por novos estudos, pesquisas e mudanças de conceitos que ocorreram ao longo das décadas. A exemplo do entendimento de que em muitos casos pessoas com surdez possuem o aparelho fonador preservado, podendo manifestar-se oralmente se assim desejarem, e mais importante, a Libras (Língua Brasileira de Sinais)

é reconhecida como língua, a qual lhes possibilita uma comunicação efetiva e eficaz. Dessa forma, percebe-se não ser adequado referir-se a este público utilizando a palavra 'mudo', pois podem falar e dar a conhecer suas opiniões, ideias, sentimentos sobre qualquer assunto por meio das expressões não manuais.

No decorrer dos anos o Brasil implementou leis que possibilitaram a integração de pessoas com surdez no espaço escolar, a exemplo da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) n. 4.024/61 que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Posteriormente, em 1973, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) criou o CENESPC (Centro Educacional de Educação Especial), que impulsionou ações educacionais às pessoas com deficiência e superdotação. Contudo, eram de caráter assistencialista e isoladas do Estado.

Ao perceber a necessidade de um novo modelo educacional para pessoas com surdez, outras instituições surgem a fim de proporcionar uma educação concernente com o jeito de ser surdo, com sua cultura. A exemplo da FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos) composta por ouvintes envolvidos com a questão da surdez. Logo, foi fundada a CBDS (Confederação Brasileira de Despostos de Surdos) em São Paulo, e reestruturando a antiga FENEIDA, fundou-se a FENEIS — Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos).

Os movimentos sociais também contribuíram fortemente com as mudanças políticas e legislativas. Nesse sentido, um dos resultados das lutas da comunidade surda e de autoridades que corroboraram com as mudanças, foi o texto redigido na Constituição Federal de 1988, no capítulo III, Art 5º que define "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da

pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Fica claro que a educação é direito de todos. Assim, entende-se que pessoas com deficiência devem ter acesso a uma educação de qualidade. Desta forma, esse texto abre precedentes para maiores lutas e conquistas no campo da educação especial.

Alguns anos depois a LBDEN n. 9394/96 no Art. 59, estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I — Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, no artigo 2º, determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEEP, 2001).

Um marco para a comunidade surda no âmbito nacional foi a criação da Lei n. 10.436/02 que reconhece a Libras como língua, meio de comunicação e expressão da comunidade surda. Em seguida, no ano de 2005 surge o Decreto n. 5.626 que regulamenta a Lei n. 10.436 e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação do professor, instrutor, tradutor e intérprete, o ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2010, a profissão de tradutor e intérprete de Libras é regulamentada pela Lei n. 12.319. Este profissional possui o papel de traduzir e interpretar da Libras para o português ou vice e versa, mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, e contribui significativamente com a acessibilidade e inclusão das pessoas surdas em diversos espaços.

Em anos recentes, outro ganho significativo é o Estatuto da Pessoa com Deficiência/Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146/2015. No que se refere a Libras, dispõe em seu Capítulo I, Art. 3 inciso V, que está é o meio de comunicação utilizado por muitos surdos no Brasil, assim, não pode ser ignorada e sim respeitada, permitindo que os que a utilizam como L1 (primeira língua) se expressem por meio dela. Ainda, em seu Capítulo IV, que trata do Direito à Educação, no Art. 28, inciso IV e XII, determina que a Libras deve ser ofertada como primeira língua e o português escrito como segunda língua, mesmo nas escolas inclusivas, a fim de promover a autonomia e participação dos estudantes em qualquer atividade.

Como observado, os feitos no campo legal são diversos, neste trabalho foram citados apenas alguns. Há também instituições filantrópicas distribuídas por alguns estados e capitais, tal qual a Associação Educacional Sons no Silêncio (AESOS) e Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos (APADA), ambas localizadas em Salvador. Em São Paulo, há a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, que tem como objetivo atender as necessidades do público surdo, participar e contribuir com a luta dessa comunidade. Há escolas bilíngues também, a exemplo do Instituto Nacional da Educação de Surdo (INES), fundado no período imperial, e ainda ativo, ofertando ensino, desde o infantil até cursos de pós-graduação.

Há profissionais surdos atuando de maneira competente em diversas áreas, no campo artístico, pode-se citar o nome de Nelson Pimenta, primeiro ator surdo a profissionalizar-se no Brasil, realizou seu doutorado em Estudos da Tra-

dução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No campo jornalístico, há a apresentadora Clarisse Guerreta, que realiza seu trabalho na TV INES. No campo educacional, há a professora Ana Regina Campello, graduada em Pedagogia e Doutora em Educação. E ainda existe um número crescente de pessoas surdas que adentram nos espaços das instituições de ensino, buscando uma formação para ingressar no mercado de trabalho, ou ainda, os que neste momento despertam para os direitos que lhes são assegurados, e buscam conhecê-los, e efetivá-los.

Pois bem, a trajetória é longa e árdua, ainda há muito que conquistar, em diversos aspectos, mas também, há muito que celebrar.

TILSP e docentes: uma relação pedagógica necessária

Promover, possibilitar aprendizagem e realizar avaliação em uma classe composta por estudantes de características sociais, econômicas e culturais diversas não é tarefa fácil para os docentes. Desenvolver uma aula em que todos os presentes na classe possam ser incluídos mostra ser um desafio a cada tentativa.

Compondo essa diversidade, em muitas classes regulares há estudante(s) surdo(s), que para terem acesso ao conteúdo e serem incluídos necessitam, além da interpretação em Libras, de metodologias e estratégias desenvolvidas pelo docente que viabilizarão sua aprendizagem. Para tanto, Tradutor / Intérprete de Libras e docentes, cada um cumprindo com suas atribuições, podem desenvolver um excelente trabalho juntos, com a finalidade de proporcionar ao estudante com surdez uma aprendizagem efetiva.

No que se refere à função do Tradutor / Intérprete de Libras, de acordo a Lei n. 12.319/2010, no "Art 2 "...terá a competência de realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradu-

ção e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”. Dentre as suas atribuições, a mesma lei determina que este profissional deve:

Art 6 — I — Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais — Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
IV — Atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades fins das instituições de ensino e repartições públicas; (BRASIL, 2010).

Assim, a referência legal elucida que o intérprete não possui a função de ensinar o estudante surdo, mas sim de intermediar a comunicação e realizar tradução e interpretação. E ainda, como apresenta o inciso IV, promover a “... acessibilidade aos serviços e as atividades fins das instituições de ensino...”. Desta forma, este profissional junto com o docente, pode otimizar o processo de ensino e aprendizagem do(s) estudante(s) surdo(s). Para tanto, é necessário que professores e intérpretes de Libras estejam em consonância.

Para traduzir/interpretar de maneira coerente é preciso que este profissional tenha acesso, com antecedência, ao conteúdo que pode vir a ser apresentado em slides, vídeos, textos, dentre outras formas. Assim, conseguirá realizar seu planejamento tradutório, que consiste em um estudo prévio do assunto que será abordado em sala de aula, com o objetivo de compreendê-lo. Também deverá pesquisar termos específicos de uma determinada área, além de buscar sinais em Libras equivalentes ao léxico do português, com vistas à obtenção de uma interpretação sem ruídos, lacunas ou interrupções. No momento do planejamento interpretativo, pode incluir um diálogo com o docente sobre estratégias e caminhos que incluirão o(s) estudante(s) surdo(s) na aula e na classe.

Para que o professor consiga promover e possibilitar acessibilidade e inclusão é essencial que tenha conhecimento sobre as especificidades (língua, cultura, formas de aprendizagem, dentre outros aspectos) do estudante surdo. Entretanto, é importante destacar que na maioria dos casos, o docente carece de conhecimento ou obtém informações equivocadas acerca da pessoa com surdez. Assim, o intérprete pode esclarecer informes e oferecer sugestões significativas que serão relevantes para o docente desenvolver uma aula acessível e inclusiva.

Por sua vez, o professor deve considerar as orientações e aplicá-las em suas aulas. Afinal, a inclusão no âmbito escolar não poderá ser efetivada apenas com a participação dos profissionais especializados, mas sim, por toda a comunidade. A Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146/2015, Capítulo IV, Parágrafo Único, estabelece que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade às pessoas com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015). Neste momento, destaca-se o espaço escolar, toda a comunidade deve promover e possibilitar acessibilidade e inclusão por meio da exclusão de barreiras, arquitetônicas, comunicacionais e sobretudo atitudinais.

Metodologia

A escrita deste artigo pautou-se na pesquisa bibliográfica e, também, nas informações apreendidas por meio de observações e diálogos realizados no contexto da escola inclusiva ao longo de alguns anos de trabalho. A pesquisa bibliográfica trata-se de uma investigação de teorias presentes em livros, revistas, artigos, entre outras fontes. Para tanto, seguiu-se algumas etapas, fundamentadas nos estudos de Marconi e Lakatos (2003). O primeiro passo foi a escolha do tema a ser discutido. Em seguida, foi realizada a identificação das obras, que são: livros, artigos, TCCs, entre outros que

tratam do tema escolhido. Dentre as obras encontradas, procurou-se selecionar as que seriam lidas para fundamentar a escrita deste trabalho. Com os artigos, livros e textos já selecionados, realizou-se a leitura a fim de analisar as informações, achar pontos de conexão, fazer fichamentos e reunir citações para serem usadas no corpo do texto.

As informações apreendidas ao longo dos anos de trabalho como Tradutora e Intérprete de Libras/Português também foram importantes para a produção deste artigo. Desta forma, todas as situações vivenciadas, observadas de maneira informal, foram escritas, organizadas e cruzadas com as informações obtidas através da pesquisa bibliográfica. Tendo concluído estas etapas, iniciou-se a escrita deste artigo.

Resultados e discussões

Os resultados da pesquisa bibliográfica evidenciam que do período de exclusão à inclusão os progressos foram notórios. A exemplo do direito da pessoa com surdez ter acesso à escola regular, o reconhecimento da Libras como meio de comunicação oficial e também a presença de profissionais especializados, tais quais professor de Libras, professor de Atendimento Educacional Especializado e intérprete de Libras/Português. Este último profissional, no âmbito educacional, é fundamental para a inclusão de pessoas surdas, que na maioria dos casos não são fluentes na Língua Portuguesa Brasileira escrita e utilizam apenas a Libras para comunicação, necessitando de tradução e interpretação em todos os momentos.

O Tradutor / Intérprete de Libras/Português é um dos profissionais capacitados para possibilitar a acessibilidade do estudante surdo no âmbito escolar, sendo assim, pode dar um suporte ao docente que desconhece as especificidades do sujeito surdo e sua cultura. A Lei n. 12.319/2010, Art. 6 evi-

dencia que este profissional é também responsável pela acessibilidade aos serviços e atividades fins da instituição.

Neste caso, é fundamental que o docente dialogue com o intérprete constantemente para saber das particularidades do estudante surdo, para entender como está o processo de aprendizagem, quais adaptações podem ser feitas para melhorar a acessibilidade aos conteúdos, e, também, promover a inclusão do aluno durante no espaço escolar. Toda a comunidade acadêmica deve estar envolvida no processo de inclusão, não apenas os profissionais especializados, estudantes com deficiência e familiares. A Lei n. 13.146/2015, Capítulo IV, Parágrafo Único, evidencia que a inclusão é dever de todos.

Considerações finais

Nota-se que há décadas ocorrem discussões e mobilização de movimentos sociais promovidos pela comunidade surda, tais processos, resultaram na elaboração e validação de muitos dispositivos legais que asseguram o ingresso de estudantes, com a especificidade citada na escola regular, e estes por sua vez reforçam a necessidade da escola inclusiva ser efetivada.

Percebe-se, no contexto da atual escola inclusiva, características do período de segregação e integração. Ainda se nota ideias equivocadas que prejudicam a convivência e permanência do estudante no recinto escolar. Entretanto, com resiliência, é possível gradativamente desconstruir ideias, conceitos outrora apresentados e ditos como verdadeiros, e construir um novo olhar a partir da convivência, do diálogo e de estudos acerca do sujeito que ali se faz presente. Não obstante, os próprios sujeitos marginalizados empoderaram-se de sua história e de seus direitos, e permanecem firmes, para assim, garantir sua (re)existência em qualquer lugar.

A intenção desse artigo foi apresentar ao leitor a possibilidade da efetivação da inclusão no campo educacional. Profissionais docentes e TILSP podem dialogar e trabalhar em consonância a fim de promover e concretizar um ensino-aprendizagem de qualidade ao estudante surdo, bem como instigar toda a comunidade acadêmica a participar ativamente do processo de inclusão que é delineado progressivamente.

Referências

- ALPENDRE, Elizabeth, V. *Concepções Sobre a Surdez e Linguagem e o Aprendizado de Leitura. Dia a Dia de Educação*, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 abr. 2020.
- BRASIL. *Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 abr. 2020.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 abr. 2020.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases, n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- BRASIL. *Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. *Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em:

[BRASIL. *Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: \[BRASIL. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: \\[BRASIL. *Resolução CNE/CEB N. 2, de 11 de setembro DE 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: \\\[DALCIN, G. *Psicologia da Educação de Surdos*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: \\\\[LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A; *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.\\\\]\\\\(http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/psicologiaDaEducacaoDeSurdos/assets/558/TEXTObase_Psicologia_2011.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.</p></div><div data-bbox=\\\\)\\\]\\\(http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.</p></div><div data-bbox=\\\)\\]\\(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 abr. 2020.</p></div><div data-bbox=\\)\]\(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20Tradutor,eu%20sanciono%20a%20seguite%20Lei%3A&text=10%20Esta%20Lei%20regulamenta,L%C3%ADngua%20Brasileira%20de%20Sinais%20%2D%20LIBRAS. Acesso em: 4 abr. 2020.</p></div><div data-bbox=\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.436%2C%20DE%2024%20DE%20ABRIL%20DE%2002.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20L%C3%ADngua%20Brasileira,Art. Acesso em: 4 abr. 2020.</p></div><div data-bbox=)

SANTANA, A. P; BERGAMO, A. *Cultura e Identidades: Encruzilhadas de Lutas Sociais e Teóricas*. Scielo, 2005. Disponível em: [\[Recebido: 16 jul. 2021 — Aceito: 23 ago. 2021\]](https://www.scielo.br/pdf/es/v26ng1/a13v26g1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.</p></div><div data-bbox=)

O TRABALHO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Michelle Santos Silva¹

Iris Maria Ribeiro Porto²

Resumo: A pesquisa sobre o trabalho do intérprete de Libras no ambiente escolar objetiva identificar a relação dialógica entre o professor regente da disciplina e o intérprete de Libras educacional no contexto da sala de aula comum. Assim como compreender as atribuições do intérprete de Libras educacional na sala comum do ensino regular, diagnosticando suas competências no contexto escolar. Para a fundamentação teórica, têm-se os estudos de Briega (2019), Cunha (2016), Quixaba (2015) e os documentos consultados: Lei n. 10.436/2002, Lei 12.319/10, Decreto n. 5.626/05. O ILS, no contexto educacional atua como mediador da comunicação, o que não o limita de orientar os professores, numa perspectiva colaborativa, sobre o processo de aprendizagem do estudante com surdez e as metodologias que podem ser adotadas na prática docente.

Palavras-Chave: Ambiente escolar. Atuação profissional. Intérprete de Libras.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA); Pedagoga; Professora da rede municipal de ensino de São Luís (MA). Endereço eletrônico: michellesat.silva@gmail.com.

² Doutora em Ciências Sociais (UFPA). Docente dos cursos de Geografia e Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA). Diretora do Curso de Geografia (UEMA). Endereço eletrônico: porto.iris@gmail.com.

THE WORK OF LIBRAS INTERPRETER IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract: The research on the work of the Libras interpreter in the school environment aims to identify the dialogical relationship between the teacher in charge of the discipline and the educational Libras interpreter in the context of the common classroom. As well as understanding the attributions of the interpreter of Libras educational in the common room of regular education, diagnosing their skills in the school context. For the theoretical foundation, there are studies by Briega (2019), Cunha (2016), Quixaba (2015) and the documents consulted: Law n. 10.436/2002, Law 12.319/10, Decree n. 5.626/05. The ILS, in the educational context, acts as a mediator of communication, which does not limit it to guiding teachers, in a collaborative perspective, on the learning process of students with deafness and the methodologies that can be adopted in teaching practice.

Keywords: School environment. Professional performance. Sign language interpreter.

Introdução

Este estudo intenciona fomentar discussões direcionadas para atuação e atribuições do Intérprete de Língua de Sinais (ILS) na escola comum do ensino regular, na perspectiva de promover reflexões direcionadas ao cotidiano da sala de aula para que seja possível apreender os desafios, as competências e os procedimentos utilizados no contexto escolar.

O ensino inclusivo é uma proposta voltada para a percepção do indivíduo em sua condição humana. Apropriar-se dessa proposta é tornar-se instrumento do desenvolvimento dessa realidade, percebendo o sujeito em sua necessidade de inclusão no contexto escolar e social com objetivos de crescimento e satisfação pessoal nessa inserção.

A inclusão na educação é muito significativa, uma vez que a escola é a instituição legal e oficial que insere e ensina a conduta do indivíduo a viver em sociedade no que diz respeito a todas as escalas, principalmente nesse contexto de globalização.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN, (BRASIL, 1996) em políticas públicas, estabelece o marco da educação inclusiva no Brasil, em seu artigo 3, inciso I do Título II, expressa o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e em seu artigo 4, inciso III do Título III, orienta para o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

É importante pontuar que o ILS tem seu percurso histórico atrelado à história da pessoa com surdez e seu processo de escolarização. Nesse segmento, a inclusão de alunos surdos no ensino regular foi construída historicamente por meio de processo social que possibilitou a promoção e a adequação das políticas educacionais e favoreceu a inserção de alunos com deficiência no processo educacional na classe comum. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 orienta para a inclusão de alunos com deficiência na sala comum do ensino regular.

Dessa forma, é relevante conhecer a trajetória do Intérprete de Língua de Sinais (ILS) até a recente oficialização da profissão, que em 2020 celebrou uma década, entendendo as etapas que antecederam este momento até a regulamentação legal.

Inicialmente, houve o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira (Libras) como língua oficial do Brasil em 2002 por meio da Lei 10.436, que foi regulamentada com o decreto 5.626 de 2005, reconhecendo a Libras como a língua

oficial da comunidade surda, constituindo assim um importante instrumento de comunicação.

Felipe (2007) corrobora dizendo que a Língua de Sinais consiste na comunicação entre os indivíduos surdos por meio do contato visual sendo os sinais feitos pelas mãos, expressão facial, corporal, na qual tudo acontece simultaneamente. Assim, o intérprete da Língua Brasileira de Sinais está presente no processo de inclusão da pessoa com surdez, uma vez que no campo educacional ele promove a comunicação entre o professor regente da classe comum e o estudante com surdez e entre este e os estudantes não surdos, interpretando os conteúdos da Língua Portuguesa para a língua de sinais do país, no caso do Brasil: a Libras e vice-versa.

A etapa seguinte nesse percurso foi o reconhecimento da profissão do intérprete de Libras, concretizado em primeiro de setembro do ano 2010 por meio da Lei 12.319/10 que regulamentou a profissão do intérprete de Libras, uma vez que o ILS é um profissional habilitado para acompanhar a pessoa com surdez nas mais diversas instâncias.

Ratificando a relevância desse profissional no contexto educacional, temos na Lei 12.319/10 no artigo 6, inciso II que esse profissional deverá “interpretar, em Língua Brasileira de Sinais — Língua Portuguesa, as atividades didáticas, pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares” (BRASIL, 2010).

Com a finalidade de oferecer uma educação com equidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) pontuou ações que direcionam para a necessidade de a escola, como instrumento e elaboração de difusão dos saberes, comprometer-se com a transformação da realidade da pessoa com deficiência para que elas fossem realmente incluídas e não somente inseridas nesse ambiente.

É nesse contexto que se tem a necessidade do tradutor/intérprete de Libras para promover a comunicação entre as pessoas com surdez e as não surdas. Contudo, é notório que somente a presença desse profissional não é suficiente para afirmar que a inclusão já se concretizou nos espaços sociais, mas a admissão do ILS constitui uma das etapas relevantes para que a comunicação entre as pessoas com surdez e as não surdas possa acontecer.

Dessa forma, a profissão do ILS foi tornando-se requisitada a partir do momento em que o estudante com surdez foi sendo incluído na escola comum do ensino regular, o que direciona também para outro aspecto indispensável nesse processo que configura o compromisso com a formação inicial e continuada, assim como a escolha referente à modalidade e/ou etapa educacional que deseja atuar, considerando os aspectos linguísticos e culturais a fim de concretizar a mediação entre os professores não surdos e alunos com surdez.

Entende-se que o campo de atuação do ILS é bem amplo, podendo este atuar como intérprete de Libras no contexto educacional, guia intérprete, trabalhando com pessoas surdocegas em que a comunicação acontece por meio da Libras tátil, ou ainda, desenvolvendo suas atividades em eventos, palestras e instituições religiosas.

De acordo com suas atribuições, a presença do intérprete de língua de sinais na sala de aula transforma a realidade escolar e ocasiona benefícios aos interlocutores surdos e não surdos, pois ao fazer a interpretação ele não contribui somente com o conteúdo ministrado pelo professor regente da sala de aula comum, mas por meio dos comentários dos estudantes não surdos, oportuniza ao estudante com surdez uma aprendizagem e um ambiente escolar acessível à sua especificidade. Nessa perspectiva, não há como dissociar a atuação do intérprete de Libras no contexto educacional sem mencionar a relação entre este e o professor, uma vez que as atribuições na prática docente é proporcionar um clima favo-

rável que requeira a comunicação do estudante com ele mesmo, enquanto ser individual e com os pares, enquanto coletividade, promovendo a socialização.

Diante do exposto, o problema aqui a ser investigado é: sob o ponto de vista da inclusão, quais são as atribuições do intérprete de Libras nas relações de conhecimento na sala de aula? Em conformidade com a problematização deste estudo, delineamos como objetivo geral: identificar as atribuições do intérprete de Libras no contexto da sala de aula do ensino regular. Salientamos que esta pesquisa é um recorte do projeto de dissertação do mestrado profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), nesse sentido os dados da pesquisa ainda estão em fase de coleta.

Formação de professores e a educação inclusiva

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que demarcava a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se a incoerência inclusão e exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos que se distanciam dos modelos homogeneizadores da escola.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) direciona para a necessidade de que a escola, como instrumento e elaboração de difusão dos saberes, comprometa-se com a transformação da realidade da pessoa com deficiência.

Nessas perspectivas, as atribuições do professor enquanto mediador no processo de aprendizagem do saber científico é de produzir um clima favorável que facilite a comunicação do aluno com ele mesmo, em sua individualidade e, com os outros, enquanto ser social.

Os professores são agentes diretos da Educação Inclusiva, por isso é importante apropriar-se do conhecimento concretizado por meio da utilização de metodologias que possibilitem a aprendizagem significativa dos estudantes com deficiência, que são públicos da Educação Especial. Na perspectiva de Pimentel (2012, p. 141), “[...] por não saber o que fazer e nem como atuar, alguns docentes, em sua impotência, acabam por sugerir, através de palavras ou ações, que não conseguem lidar com a diferença e que, portanto, é mais produtiva a retirada dos estudantes daquele espaço escolar”. Diante dessa afirmativa, entende-se que não é suficiente garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular. É necessário o suporte ao professor em sua prática docente para que a inclusão aconteça com equidade e que possa ter significado na vida do educando.

Nesse segmento, pensar a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na sala comum é pensar na formação do professor, assim como em suas práticas metodológicas para que atendam os alunos em suas especificidades. Essa formação deve ser pautada na perspectiva da educação inclusiva para que possa proporcionar um ensino de fato igualitário a todos os educandos. Em concordância com essa afirmativa, temos que

As práticas inclusivas precisam convergir para a construção de significados e assim contribuir para o desenvolvimento das pessoas com e sem deficiência. Para o alcance deste intento, [...] a Educação Inclusiva e a Educação Especial devam ser parceiras essenciais, fundamentadas em políticas que não só reconheçam a diferença, mas também as valoriza como condição humana (QUIXABA, 2015, p. 27).

A autora pontua que a Educação Inclusiva é uma ação que deve ser realizada para envolver todas as pessoas, com ou sem deficiência, para que possa existir verdadeiramente a igualdade de direitos. Nesse direcionamento, a Lei de Dire-

trizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade, conforme expressa os artigos

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I — Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

III — professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 2017).

A escola constitui um espaço inclusivo quando orienta a comunidade escolar sobre o processo de inclusão, quando promove as adaptações físicas do ambiente escolar desenvolvendo ações para que os estudantes com e sem deficiência estejam inseridos em todas as atividades.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, pontuou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na tentativa de promover uma mudança estrutural e cultural da escola, que as instituições se organizassem para atender as especificidades dos estudantes nela inseridos, objetivando oferecer uma educação de qualidade, em conformidade com a política supracitada. Bueno (2013) contribui dizendo que esse documento é um instrumento norteador que pode ser seguido ou não pelas instituições educacionais.

Quixaba (2015) pontua que, no espaço escolar, os alunos com deficiência devem ser percebidos como alguém que pode contribuir e não como alguém que falta alguma coisa e não tem algo a contribuir. Nessa perspectiva Machado (2008)

diz que é relevante o professor participar de formações, contudo, a formação não dará fórmulas para a inclusão. A formação promoverá uma mudança no olhar de ensinar e aprender. No entanto, essa mudança só acontecerá se o professor estiver aberto para questionar a sua maneira de ensinar e se comprometer com a aprendizagem do aluno.

A formação possibilita a concepção das particularidades dos estudantes com deficiência e faz investigação por metodologias que auxiliem a aprendizagem deles, visto que, quando os facilitadores do processo educacional desconhecem as ações que devem ser realizadas para inserir os educandos no âmbito escolar promovendo uma educação com equidade, isso estabelece um entrave para a inclusão.

A relevância da formação continuada direcionada para a Educação Especial configura novas possibilidades para desenvolver ações que atendam às necessidades educacionais dos alunos de acordo com as suas especificidades.

Em conformidade com as ações inclusivas, é importante refletir sobre a formação inicial e continuada do professor para desenvolver sua prática docente, uma vez que esta possibilitará a aquisição do conhecimento direcionado para Educação Especial e Inclusiva, promovendo novas percepções de metodologias que estejam conectadas com as especificidades dos educandos. Com o intuito de corroborar com a formação de professores a partir da sua prática no cotidiano escolar, pontua-se que dentre outros aspectos relevantes, é oportuno refletir sobre conhecimento profissional a partir da prática docente em que

Os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores (NÓVOA, 2012, p. 16).

Em suma, o processo formativo enriquece a prática docente diante dos desafios que configuram a sala de aula. Desse modo, a ação constitui um elemento pontual e, por isso, as ações devem ser planejadas de forma a oportunizar a apropriação do conhecimento dos atores envolvidos nesse contexto. O espaço educacional é um ambiente propício para as trocas de experiências e socialização da aprendizagem. Nesse cenário, o professor enquanto

mediador do conhecimento é o responsável por abrir caminhos para que esse conhecimento seja construído, trazendo a realidade do local em seus diversos âmbitos, econômicos, culturais, políticos e sociais para uma discussão mais aprofundada, elencando pontos positivos e negativos e ressaltando fatores que podem ser melhorados (XAVIER, 2020, p. 34).

A mediação do conhecimento, na sala de aula, faz parte da competência profissional do professor. Em sua prática docente, ele assume a responsabilidade de fomentar discussões que promovam a compreensão e o conhecimento, sendo necessário haver a contextualização deste, atrelando a teoria às experiências vivenciadas nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

No ambiente educacional, numa perspectiva inclusiva em que na sala de aula tem um professor regente e o intérprete de Libras mediando as relações de conhecimento, é importante compreender as competências desses dois profissionais em relação à aprendizagem do aluno com surdez, em que ambos participam diretamente do processo de ensino do estudante surdo.

Atuação do ILS na sala comum do ensino regular

De acordo com a legislação n. 12.319/10 que traz as diretrizes referentes à atuação do intérprete de Libras, temos

no Artigo 6º as orientações relativas às suas atribuições quanto ao exercício de suas competências, como podemos observar nos incisos I e II:

I — Efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II — Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais — Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; (BRASIL, 2010).

Como observado anteriormente, umas das competências do ILS é promover a comunicação entre pessoas surdas e não surdas, por meio da Libras, primeira língua da comunidade surda (L1), para a Língua Portuguesa que constitui a segunda língua (L2) na modalidade escrita para a comunidade surda. O inciso II destaca que a interpretação em Libras-Língua Portuguesa, assim como as atividades desenvolvidas nas instituições de ensino, da educação básica ao ensino superior, oportunizam aos estudantes surdos a terem acesso aos conteúdos curriculares em sua língua oficial. Sendo assim,

O intérprete educacional é o profissional que fará o repasse da língua alvo-português para a língua fonte-Libras, ou da língua fonte-Libras para a língua alvo-português, deve ter fluência em Libras e formação na área, será ele que transmitirá a fala dos professores aos surdos e colegas ouvintes, ou a Libras dos surdos para os colegas ouvintes e professores (VEIGA, 2018, p. 21).

Seguindo as orientações da legislação n. 12.319/10 que versa sobre a atuação do ILS, Veiga (2018) destaca que para fazer esse trajeto da Libras, primeira língua configurando a língua fonte, para a Língua Portuguesa, segunda língua da

comunidade surda que corresponde à língua alvo, o ILS deve ser fluente em Libras atrelado à formação na área da Educação Especial e Inclusiva. A autora destaca que na sala de aula, o intérprete é o profissional que irá transmitir a fala dos professores aos estudantes surdos, interpretar a comunicação em Libras dos surdos para os professores e os colegas não surdos. Dessa forma, ratificando a relevância desse profissional e sua atuação no contexto educacional, entende-se que

O intérprete educacional de Libras deve ser o canal comunicativo entre o aluno surdo, o professor, colegas e equipe escolar. Seu papel em sala de aula é servir como mediador entre pessoas que compartilham línguas e culturas diferentes. Essa atividade exige estratégias mentais na arte de transferir o conteúdo das explicações, questionamentos e dúvidas, viabilizando a participação do aluno em todos os contextos da aula e fora dela, nos espaços escolares (VEIGA, 2018, p. 21).

A autora referenciada, em conformidade com as orientações contidas na legislação 12.319/10, assevera que o ILS no contexto educacional representa um canal de comunicação para alcançar os participantes desse ambiente na comunidade escolar. Destaca que no desenvolvimento de suas atividades profissionais em sala de aula, o ILS é o mediador entre as pessoas que interagem em línguas e culturas diferentes. Em vista disso, o intérprete de Libras precisa ter suas estratégias bem definidas no que se refere à sua organização mental quando for transferir, repassar o conteúdo ministrado, questionamentos, dúvidas para que seja possível promover a participação plena dos estudantes com surdez nos espaços escolares.

Nessa perspectiva, Girke (2018, p. 24), corrobora dizendo que “[...] a função do intérprete educacional de Língua de Sinais em sala de aula não é o de ensinar o conteúdo das

disciplinas, contudo, das escolhas dele depende o bom andamento e aprendizado do aluno surdo”. É importante refletir que o ensino e aprendizagem do estudante com surdez não está diretamente relacionado às competências do ILS, sendo responsabilizado por esse processo. Essa é uma atribuição do professor regente da sala de aula, que no ambiente escolar assume o compromisso pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, surdos e não surdos, uma vez que “desenvolver sua função é indispensável, contudo, não se pode deixar de saber qual sua real função para que possa assim atuar de maneira que o aluno surdo não seja prejudicado, por isso a importância do trabalho colaborativo entre intérprete e professor” (SCHEFER, 2018, p. 24).

A autora supracitada complementa que para uma educação inclusiva, concretizada de forma plena, as ações do intérprete devem estar conectadas com as ações do professor, visto que almejam a mesma finalidade que corresponde à aprendizagem do estudante. Nesse sentido, as contribuições do ILS para um planejamento acessível que atenda as especificidades do estudante com surdez, realizado de forma colaborativa com o professor na perspectiva do alinhamento das atividades, pode ser considerado como uma ação relevante para o processo inclusivo que perpassa a inserção do aluno no ambiente escolar. À vista disso, é pertinente considerar que há uma parceria entre intérprete e professor regente

No contexto escolar, em alguns casos, o intérprete atua como professor, esclarecendo questionamentos, porque se fizer uma interpretação no estrito sentido das palavras, esta poderá não ter sentido compreensível pelo aluno surdo. Entretanto, o professor regente de classe não pode passar suas responsabilidades ao intérprete, porque ele está lá para exercer sua função de intérprete (SCHEFER, 2018, p. 24).

Nas considerações de Schefer (2018), percebe-se que em casos pontuais há necessidade de uma explicação do conteúdo pelo intérprete, na perspectiva de promover o entendimento referente a um determinado sinal, sendo compreendido de forma significativa pelo estudante surdo. O ILS poderá utilizar esse elemento em sua atuação. No entanto, diante dessas situações pontuais, o professor regente não deve direcionar a responsabilidade do ensino e aprendizagem do estudante com surdez ao intérprete, uma vez que nesse contexto a sua competência corresponde ao ato de promover a comunicação por meio da interpretação dos códigos linguísticos. Dessa forma,

Os intérpretes educacionais de Libras são profissionais que estão dentro do contexto escolar inclusivo do surdo, sendo assim, além interpretar de uma língua para a outra os conteúdos escolares; deve também interpretar eventos que aconteçam dentro e fora da escola desde que seja em seu horário de trabalho; estudar e estar sempre se atualizando; trocar informações com o professor, relativas às dúvidas do aluno, possibilitando ao professor regente a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem; estudar o conteúdo a ser trabalhado pelo professor regente, para facilitar a tradução das aulas; o intérprete deverá cumprir a carga horária, na escola como qualquer outro profissional contratado naquela instituição (VEIGA, 2018, p. 22).

A autora supracitada, destaca pontos relevantes quanto à atuação profissional do ILS e sua jornada de trabalho. Um dos elementos trazidos por Veiga (2018) refere-se à presença do intérprete no espaço inclusivo do estudante surdo no que se refere à interpretação dos conteúdos e/ou eventos que aconteçam fora do contexto escolar, mas a autora ressalta que deve ser dentro do horário de trabalho do ILS, sendo que este profissional deve ter sua carga horária respeitada assim como os demais profissionais pertencentes à escola. A

formação continuada também ganha destaque nas pontuações referenciadas acima, assim como o diálogo com os professores regentes para que estes elaborem estratégias que alcancem o processo de aprendizagem do estudante com surdez.

Outro aspecto relevante que deve ser considerado na perspectiva do planejamento inclusivo é o acesso do ILS aos conteúdos a serem ministrados pelos professores regentes da sala, tendo em vista que dessa forma poderá auxiliar na interpretação durante as aulas. Em conformidade com as considerações de Veiga (2018), referente à elaboração do planejamento de forma colaborativa em que ILS e professores dialogam sobre as adaptações relevantes à prática inclusiva, é importante considerar “portanto, entre o tradutor intérprete de Libras e o professor regente de classe deve haver cooperação e participação no planejamento das aulas, nas avaliações e demais ações docentes das quais sejam pertinentes, para que as estratégias pedagógicas atendam às necessidades do aluno surdo” (SCHEFER, 2018, p. 24).

Diante das considerações apresentadas pela autora mencionada acima, é perceptível a importância das palavras cooperação e participação que caracterizam a atuação do ILS na sala comum do ensino regular, sendo realizadas em parceria com os professores regentes. Ressalta ainda que esse aspecto não constitui uma obrigatoriedade, mas de acordo com a necessidade e solicitação dos professores em realizar o planejamento de forma colaborativa na perspectiva de contemplar no planejamento metodologias, atividades e avaliações de forma inclusiva atendendo às especificidades do estudante surdo sem prejudicá-lo em decorrência de suas particularidades. A partir desta conjuntura, direcionando as concepções diante da escola que temos e a escola que almejamos, percebe-se que é um investimento na qualidade da inclusão. Isto porque em

uma escola assim concebida pensa-se no presente para se projetar no futuro. Não ignorando os problemas atuais, resolve-os por referência a uma visão que se direcione para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização. Envolvendo no processo todos os seus membros, reconhece o valor da aprendizagem que para eles daí resulta (ALARCÃO, 2001, p. 25).

É pertinente, a partir desta concepção, dialogar com Alarcão (2011) sobre a necessidade da escola reflexiva, partindo do princípio de que a instituição é conhecedora de sua realidade. Nessa perspectiva, após identificar as suas fragilidades deve-se projetar as estratégias objetivando potencializar os aspectos vulneráveis, delineando assim o seu futuro. Para alcançar essa finalidade, a autora referenciada, destaca que todas as pessoas envolvidas no processo educacional devem estar envolvidas, uma vez que todos são atores importantes e membros ativos nesse percurso. Dessa forma, a partir da concepção da escola reflexiva, ILS e professores conhecendo a realidade da sala de aula poderão realizar o planejamento de forma colaborativa por meio de uma responsabilidade compartilhada, a fim de contemplar todos os estudantes, surdos e não surdos, inseridos no ambiente escolar. Sendo assim, na próxima seção as discussões serão construídas em torno das relações de conhecimento presentes na sala de aula.

Algumas concepções da Libras (L1) e Língua Portuguesa (L2) no processo de aprendizagem do aluno com surdez

As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais que, de acordo com Felipe (2007), consiste na comunicação entre os indivíduos surdos por meio do contato visual sendo os sinais feitos pelas mãos, expressão facial, corporal, na qual tudo acontece simultaneamente.

Nesse sentido, a Libras (L1) é a língua oficial da comunidade surda e, assim como as demais línguas, ela sofre variações linguísticas caracterizando assim o jeito singular de cada região no modo de se expressar e estabelecer a comunicação entre as pessoas. Destacando que os sinais não são convencionais devido ao regionalismo, podendo apresentar-se de forma diversificada, visto que em cada região existem as comunidades surdas com sua heterogeneidade e peculiaridades. A Língua Portuguesa (L2), por sua vez, corresponde a segunda língua para a pessoa surda na modalidade escrita. Sendo assim

É extremamente importante a aquisição da língua de sinais desde a mais tenra idade para que se consiga um bom rendimento desses aprendizes. Ela funcionará como suporte para a aquisição de uma boa fluência na escrita da mesma forma que, no caso dos ouvintes, a linguagem oral é que exerce esse papel (SILVA, 2013, p. 51).

Assim como a pessoa não surda tem contato com a língua oral na infância o que lhe permite desenvolver a escrita, a autora supracitada aponta que é relevante à pessoa com surdez conhecer a sua língua oficial ainda na infância, tendo em vista que a partir desse conhecimento ela terá o suporte necessário para o processo de aprendizagem da L2 na modalidade escrita de forma significativa e sem grandes prejuízos quanto à aquisição da mesma. Os fatores que podem contribuir para a aprendizagem da Libras de forma tardia podem estar relacionados ao desconhecimento da mesma enquanto identidade da cultura surda, uma vez que

O acesso tardio à Libras ocorre ainda pelo desconhecimento da língua sinalizada por parte da família, pela resistência da equipe médica que orienta a família ou da própria família em entender a surdez e sua linguística. Reitera-se assim que a defesa pela normalização do sujeito surdo, de modo a enquadrá-lo ao uso da LP falada, fez com que se disseminasse

uma visão deturpada da língua sinalizada, como se ela não pudesse ser considerada uma língua (BRIEGA, 2019, p. 19).

O atraso na aquisição da L1 poderá comprometer o desenvolvimento cognitivo do estudante surdo em seu processo de aprendizagem, uma vez que esse conhecimento inicial contribui para o desempenho escolar. A autora, citada anteriormente, pontua que a escolha familiar é muito relevante nesse processo, no entanto alguns elementos podem ocasionar o acesso tardio para a aprendizagem da língua de sinais. Quando a família desconhece a L1, sua estrutura linguística e sua relevância para a identidade da pessoa surda, esse processo tende a acontecer lentamente ocasionando prejuízos significativos quanto aos aspectos sociais, afetivos e pedagógicos indispensáveis na aprendizagem. Por isso, é importante que as equipes de atendimento à família possam orientá-las a realizar os procedimentos coerentes com as especificidades e necessidades da pessoa com surdez. Dessa forma,

É importante destacarmos que é através da Libras, a língua natural do surdo, sua primeira língua, que esse indivíduo se comunica, estrutura seu pensamento e se constitui enquanto pessoa e que a Língua Portuguesa se configura com o status de segunda língua. Entretanto, como todo aprendiz de segunda língua, o surdo também passa por um período de interlíngua, na qual as estruturas da primeira e da segunda língua se misturam, gerando, erroneamente, a ideia de que esses sujeitos escrevem “errado”, com frases incompletas, incorretas ou às vezes sem nexos (SILVA, 2013, p. 51).

Sendo a Libras a língua oficial da comunidade surda, é notório que ela constitui o alicerce para a comunicação e consequentemente para a organização dos esquemas conceituais, visto que a pessoa com surdez está constantemente em contato com as duas culturas, surda e não surda. Por isso, sendo a Libras formada por sistemas linguísticos próprios e

independentes dos sistemas das línguas orais, em que a L1 não se utiliza de conectivos entre as palavras, geralmente no ambiente escolar, os professores por desconhecer a estrutura linguística da Libras, realizam as avaliações destinadas aos estudantes surdos no que se refere à construção da escrita de forma inadequada por considerar a forma que eles escrevem como incorreta ou inadequada, tendo como fundamento a norma culta da Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, é relevante à comunidade escolar conhecer o fundamento da Educação Especial, tendo acesso aos métodos que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com surdez, entendendo a organização da língua utilizada pela comunidade surda. A realidade vivenciada no contexto da sala de aula muitas vezes corresponde a um ambiente que desenvolve suas ações de forma homogênea considerando que todos que estejam ali inseridos aprendem igual, sem considerar as especificidades dos educandos que não são usuários da língua oral. Assim sendo,

nas escolas brasileiras, a maior parte dos surdos ainda é submetida ao mesmo processo de aprendizagem do português que o ouvinte. Isso se dá inclusive porque o uso da escrita não é uma decisão individual e sim uma determinação social. O primeiro elemento a ser evidenciado é que, nesse contexto bilíngue, a LP formal é veiculada na modalidade escrita, ou seja, o uso do código linguístico grafado e não a modalidade oral da língua (BRIEGA, 2019, p. 24).

A inclusão de estudantes surdos na sala comum da escola regular representa desafios para as comunidades surda e não surda, visto que ambas terão que se organizar para conhecer as suas estruturas, mas não se pretende romantizar essa relação desconsiderando o quanto o processo de aprendizagem da pessoa com surdez é negligenciado no cotidiano escolar. As considerações apresentadas pela autora supracitada possibilitam analisar a condição da L2 como a segunda

língua da comunidade surda que corresponde ao ensino da Língua Portuguesa formal, a qual é solicitada nas avaliações internas e externas ao ambiente escolar. Nesse segmento, a autora complementa dizendo que

O surdo usuário de Libras, assim como tantos outros educandos brasileiros, tem aprendido a língua portuguesa limitadamente na escola. Raramente o português é tratado como segunda língua, pois não há perspectiva curricular de ensino na escola comum para os cidadãos brasileiros não falantes da língua oral majoritária. Paralelamente, os exames são pautados justamente na língua portuguesa e a redação (o emprego da escrita) [...] (BRIEGA, 2019, p. 28).

A organização do sistema de ensino está direcionada para a pessoa não surda. Isso é perceptível quando analisamos a estrutura curricular das escolas assim como os processos avaliativos, o estudante surdo realiza as atividades na L2 assim como é avaliado por meio da mesma. Como observamos anteriormente a L1 é uma língua completa e diferente da Língua Portuguesa, por esse motivo deve haver as adaptações dos instrumentos avaliativos em que o sentido original das questões é preservado, deixando-a mais objetiva para promover o entendimento do estudante surdo ao ter acesso às avaliações. É importante ressaltar que fazer atividades adaptadas/diferenciadas é retirar o excesso de informação contido nas questões, deixando-as mais diretas e inteligíveis; não necessariamente promover uma atividade diferente da solicitada para os alunos não surdos. Nesse sentido, é relevante entender que

A Língua de Sinais cumpre esse papel de elo de transmissão dos valores culturais entre indivíduos surdos e não surdos, além de ser agente da comunicação social e impulsionadora do seu desenvolvimento cognitivo dessas pessoas. É nessa língua que o surdo pensa, reflete, constrói a sua fala,

o seu discurso, analisa o mundo, compreende-o, conhece e reconhece as pessoas ao seu redor. A língua de sinais precisa, por essa razão, estar presente nas escolas que se denominam inclusivas (SILVA, 2013, p. 49).

Entender a Libras como meio de comunicação e desenvolvimento cognitivo da pessoa surda é um fator relevante para o processo de inclusão, porque possibilita ter um olhar humanizado entendendo que é por meio da língua de sinais que está o pensamento, o discurso, a fala, a compreensão e a participação da pessoa com surdez de forma ativa na sociedade. Outro aspecto relevante para o processo de aprendizagem do estudante surdo é a presença do intérprete de Libras promovendo a mediação do conhecimento no contexto escolar, o que possibilita ao estudante surdo participar das discussões por meio da sua língua oficial. Ressalta-se que uma das atribuições do ILS é promover a comunicação entre o estudante surdo, os professores e os colegas de sala de aula que utilizam a língua oral. Nessa perspectiva,

quando a fala do professor é mediada adequadamente para o aluno surdo e este tem a oportunidade de organizar seu pensamento, via sinais — que é sua língua primeira — ele terá a possibilidade de, com o tempo, produzir um texto bem estruturado e compreensível e sua escrita vai se aperfeiçoando aos poucos, através da prática. Entretanto, para que o surdo adquira um razoável domínio da escrita é preciso, antes, que ele tenha um domínio normal da linguagem que, nesse caso, só pode ser conseguido através da aquisição da primeira língua, a língua de sinais (SILVA, 2013, p. 51).

O intérprete educacional tem a responsabilidade de interpretar para a língua de sinais a fala do professor referente aos conteúdos abordados nas aulas para promover o entendimento que posteriormente será materializado por meio da escrita. A autora supracitada destaca que é fundamental para

o desenvolvimento da escrita que o estudante surdo tenha fluência na Libras compreendendo a estrutura linguística da mesma.

De acordo com as discussões realizadas anteriormente, é possível identificar elementos que são essenciais para a aquisição da L2 na modalidade escrita no processo de aprendizagem de estudantes surdos. Inicialmente é o conhecimento e fluência na Libras, isso porque possibilitará a organização do esquema mental e desenvolvimento cognitivo, assim como o diálogo por meio da língua de sinais com o intérprete, uma vez que este fará a interpretação das falas realizadas no ambiente escolar de L2 para L1 e da L1 para L2 promovendo o diálogo e a interação entre os indivíduos. Percebendo a relevância do intérprete de Libras e sua mediação no contexto escolar, aborda-se no item a seguir as suas atribuições na sala de aula e a sua relevância no cotidiano escolar.

O trabalho mediador do intérprete de Libras no cotidiano escolar

Discorrer sobre a relação de conhecimento mediada pelo intérprete de Libras e no contexto educacional é uma discussão relevante acerca deste profissional por ele estar presente no espaço escolar.

Para corroborar quanto à relevância do intérprete de Libras no ambiente educacional, Quadros (2004, p. 59) diz que "o intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação". A autora ratifica que "é a área de interpretação mais requisitada atualmente", por ser um profissional importante e necessário no contexto da Educação Inclusiva de alunos com surdez.

Dessa forma, pensar a apropriação do conhecimento que promova uma aprendizagem significativa é propor ações que atendam as especificidades dos alunos, levando em consideração a heterogeneidade que se constitui a sala de aula.

Nessa perspectiva, Rosa (2005, p. 179) diz que “quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se, para o aluno surdo, a possibilidade de apropriar-se do conteúdo escolar na sua língua natural, através de um profissional com competência nesta língua”. No entanto, é preciso clarificar que o intérprete de Libras é um ator importante na inclusão escolar de estudantes surdos, mas a inserção desse profissional no cotidiano escolar não assegura que todas as necessidades educacionais do mesmo estejam garantidas. Nesse aspecto é notório que

A inserção do ILS na sala de aula não garante que outras necessidades do aluno surdo, também concernentes à sua educação, sejam contempladas. A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas, ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda (ROSA, 2005, p. 179).

A autora pontua que a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar perpassa por questões metodológicas e adequação curricular para que possam proporcionar a aquisição do conhecimento, uma vez que a comunidade surda tem uma língua própria (Libras) e seus aspectos culturais devem ser considerados para que seja concretizada a aprendizagem significativa, ou seja, pensar esses aspectos não é de competência do intérprete de Libras em sua atuação educacional por ser ele o mediador da comunicação.

As dúvidas frequentes que permeiam a atuação do intérprete de Libras no contexto da sala de aula são referentes à sua competência: Será um professor ou mediador? Atuando no contexto educacional, é ele o responsável pelo ensino do aluno com surdez?

Para Gilke (2018, p. 28), “o principal papel do intérprete em sala de aula é o de mediar a comunicação e as informa-

ções que perpassam o ambiente escolar”. Corroborando com a discussão, temos que, embora o intérprete de Libras e o professor regente tenham atribuições e competências distintas, eles devem estabelecer uma relação de cumplicidade. Nesse contexto,

Na sala de aula o intérprete deverá ter uma relação de cumplicidade com o professor regente, pois ambos têm o mesmo objetivo: que o aluno aprenda, porém, o intérprete não é graduado na disciplina e por isso “não tem a obrigação de saber todo o conteúdo” e sim os sinais coerentes para cada conceito estudado. Por esta razão, as dúvidas dos alunos devem ser sanadas pelo professor regente e não pelo intérprete (GILKE, 2018, p. 29).

O autor destaca que a aprendizagem do estudante é responsabilidade do professor regente e que o intérprete de Libras não tem a obrigação de saber o conteúdo ministrado pelo professor, uma vez que sua graduação corresponde a uma área distinta da qual está fazendo a mediação em sala de aula. Entretanto, algo que se faz necessário na atuação do intérprete é conhecer as duas línguas para saber utilizar os sinais coerentes aos conceitos estudados. Outro ponto que Gilke sinaliza é referente à postura diante das dúvidas dos estudantes durante a interpretação: quando estas surgirem, o intérprete deverá apresentá-las ao professor regente para que este possa sanar as inquietações do estudante diante das interrogações.

É relevante ter bem definidas as atribuições do intérprete de Libras e sua atuação profissional no contexto escolar, uma vez que, na sala de aula ele acompanha o estudante. No entanto, não tem a função de substituir o professor, mas desenvolver tarefas educativas diferenciadas que contribuem para que o estudante com surdez tenha uma aprendizagem significativa. Por isso,

O intérprete, sempre que necessário e quando for solicitado, poderá dar sugestões de adaptações que podem ser feitas pelo professor para que sua aula atinja também o aluno surdo, pois sabe como se dá o funcionamento cerebral (do aprendizado) e comportamental do aluno surdo (GILKE, 2018, p. 29).

Gilke destaca que o intérprete, percebendo a necessidade e quando for solicitado pelo professor ou comunidade escolar, ele pode orientá-los sobre o processo de aprendizagem da pessoa com surdez e das possibilidades de adaptações curriculares, metodologias, recursos, dentre outros aspectos que sejam pertinentes ao conteúdo ministrado contemplando assim as especificidades do estudante e promovendo a sua aprendizagem.

No trabalho mediador do ILS é relevante o respeito à estrutura gramatical da Libras no ato interpretativo da língua oral auditiva para que a pessoa com surdez compreenda o que está sendo apresentado pelo professor na abordagem do conteúdo. As escolhas acontecem de forma rápida, tendo em vista a interpretação simultânea: o intérprete escuta a mensagem e após compreender a sua estrutura faz a sua interpretação para a Libras fazendo as adequações necessárias para promover o entendimento da mensagem. Em conformidade com essas habilidades importantes à atuação do ILS, Girke (2018, p. 36) destaca “seis competências necessárias ao ILS: linguísticas, para transferência, competência metodológica, na área, bicultural e competência técnica”.

De acordo com o autor supracitado, a competência linguística corresponde ao entendimento das duas línguas, L1 e L2, no que se refere à organização das suas estruturas, elemento essencial para que o ILS realize a interpretação mediando a comunicação. A competência para transferência está relacionada à interpretação da língua fonte para língua alvo, ou seja, a sua organização mental para realizar os sinais correspondem na língua de sinais ao que foi oralizado de

forma a manter a fidelidade da mensagem. A competência metodológica corresponde às escolhas do ILS, o percurso que irá fazer ao realizar a interpretação. A competência na área refere-se aos conhecimentos e procedimentos que fazem parte do processo de aprendizagem dos estudantes e que são necessários aos ILS em sua atuação profissional. A competência bicultural é um aspecto muito importante na formação e profissionalização do ILS, visto que no exercício de sua atuação irá transitar nas duas culturas, surda e não surda. E por fim, tem-se a competência técnica que está relacionada à apropriação do conhecimento para interpretar.

O trabalho de mediação do conhecimento realizado pelo Intérprete de Língua de Sinais é muito complexo porque envolve habilidades físicas e mentais e requer do profissional conhecimento referente a Libras e ao processo de aprendizagem do seu público alvo. Dessa forma, o intérprete de Libras que desenvolve suas atividades profissionais no ambiente escolar dificilmente irá desenvolver somente a competência técnica, ou seja, na sala de aula é improvável que irá realizar somente a interpretação da língua oral para a língua de sinal e vice-versa. Nesse espaço, o ILS desenvolverá as competências técnicas e pedagógica, uma vez que haverá a necessidade de orientar o estudante para realizar uma atividade em grupo independente das orientações ministradas pelo professor, ou ainda, orientações coletivas para utilização de sinais, ainda que básicos referente à saudação dentre outros, para promover a comunicação entre surdos e não surdos mediando as relações de conhecimento no ambiente escolar.

Considerações reflexivas

Este estudo teve como finalidade compreender sobre o trabalho do intérprete de Libras no ambiente escolar. O objetivo delineado foi identificar as atribuições do intérprete de Libras no contexto da sala de aula do ensino regular. Nesse sentido, as discussões realizadas sinalizam para a relevância

da inclusão de alunos com surdez na escola regular, tendo em vista que há muitos desafios nesse processo, mas é inegável os avanços obtidos nas ações inclusivas e que precisam ser intensificados para que as famílias das pessoas com alguma necessidade educacional e/ou deficiência não sejam responsabilizadas pelo processo de aprendizagem. Tendo proposto a abordagem sobre o trabalho do ILS, fez-se necessário refletir sobre a formação de professores, uma vez que esses dois profissionais estão diretamente conectados com o ensino e a aprendizagem do aluno com surdez, assim como dialogar sobre a relevância da Libras e da Língua Portuguesa nesse processo.

Nesse percurso, um aspecto que é necessário ao processo de formação continuada, como pontuou António Nóvoa, é fazê-lo dentro da profissão, ou seja, a partir das observações realizadas em sala de aula e das fragilidades identificadas, repensar e ressignificar a prática pedagógica para que as atividades realizadas no ambiente escolar possam potencializar o estudante.

Destacamos que o professor, nessa configuração, é o mediador do conhecimento, sendo ele o responsável por fomentar as discussões que propiciem conhecimentos e estimule os estudantes à postura ativa no processo de aprendizagem e participe desse processo formativo.

O intérprete de Libras, no contexto educacional atua como mediador da comunicação, o que não o limita de orientar os professores quanto às metodologias a serem adotadas, ressaltando que essa intervenção deve ser realizada quando for solicitado pelos docentes a partir das relações construídas no ambiente escolar numa perspectiva colaborativa, uma vez que, a responsabilidade com o processo de aprendizagem do estudante com surdez é do professor regente da disciplina e o ILS pode ser considerado como corresponsável nesse processo.

Nessa perspectiva colaborativa, o ILS ao fazer a interpretação dos conteúdos, percebendo que o estudante com surdez não compreendeu o que foi abordado pelo professor, inicialmente, o ILS deverá identificar o motivo que ocasionou a dúvida do educando, se foi por meio da metodologia utilizada na fala do professor ou se é referente à metodologia adotada pelo intérprete ao escolher e ao interpretar. Posteriormente, deverá informar o professor para que este promova as explicações necessárias que possibilitem a aprendizagem do educando.

Por fim, entende-se que, a aquisição da Libras enquanto primeira língua da comunidade surda é um aspecto importante para o processo de aprendizagem. Quando o estudante surdo tem acesso a ela ainda na infância, as possibilidades para o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo são ampliadas, uma vez que a L1 possibilita à comunidade surda expressar os pensamentos, discursos e sua participação ativa na sociedade. Nesse sentido, a pessoa com surdez passa a ser protagonista de sua própria história.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre. Editora Artmed. 2001.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais da Educação Especial Básica*. Brasília. MEC, 2001.

BRASIL. *Ministério da Educação e Cultura*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394. Brasília, 24 de abril de 1996.

BRASIL. *Ministério da Educação e Cultura*. Lei da Língua Brasileira de Sinais: n. 10.436 Brasília, 20 de dezembro de 2002.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

- BRASIL. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Especial. Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília. MEC/SEESP, 2010.
- BRIEGA, Diléia Aparecida Martins. *Você disse Libras? O acesso do surdo à educação pelas mãos do intérprete de Libras*. Araraquara Letraria, 2019.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do aluno diferente*. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2013.
- FELIPE, Tanya A. *Libras em contexto: Curso Básico*. 8. ed. Rio de Janeiro, 2007.
- GIRKE, César Augusto. *Atuação e papéis do intérprete educacional de Língua de Sinais*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação Bacharelado em Letras Libras. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2018.
- MACHADO, Paulo César. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.
- NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação*. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 18, n. 35 (jan./jun. 2012). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/issue/view/362>. Acesso em: maio 2021.
- PIMENTEL: Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador. EDUFBA. 2012.
- QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 2 jan. 2021.
- ROSA, Andreia da Silva. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Coleção cultura e diversidade. Editora: Arara Azul. Campinas, SP: [206], 2005.
- SILVA, Keli Maria de Souza Costa. *Intérprete de Língua de Sinais: um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. 2013.

SCHEFER, Roseli Conceição de Almeida. *Considerações de uma Intérprete de Libras no Contexto Escolar*. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de Graduação Bacharelado em Letra Libras, 2018.

VEIGA, Silvana Fátima. *Um olhar dos professores sobre o Intérprete Educacional*. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de Graduação Bacharelado em Letra Libras. Joinville-SC. 2018.

XAVIER, Poliana Severino. *Ensino de Geografia e Formação de Professores: saberes e práticas docentes no município de Lambari D' Oeste- MT*. Dissertação de Mestrado (Mestrado Acadêmico). Universidade Estadual de Mato Grosso, 2020.

[Recebido: 28 jul. 2021 — Aceito: 20 ago. 2021]

A LITERATURA SURDA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Maynara Costa de Campos¹

Crizeide Miranda Freire²

Resumo: Por meio deste estudo propomos uma investigação a partir da questão: Como a Literatura Surda pode atuar como possibilidade formativa sobre as diferenças identitárias e culturais surdas na escola inclusiva? Para fundamentar esse percurso investigativo, esta pesquisa se subsidia nas autoras Karnopp (2008), Candido (2002), Mendes (2006), e nos autores Silva (2000), Hall (2006), e dentre outros pesquisadores tratam acerca das questões e potencialidades da Literatura contemporânea e seus marcadores identitários e culturais, bem como aqueles que dialogam sobre aspectos relacionados à inclusão educacional a partir das diferenças. Com os resultados da investigação, espera-se contribuir para os estudos literários contemporâneos, além de pretender colaborar com a educação de surdos e com o ensino de Literatura Surda na educação básica, proporcionando discussões e fomentando um debate arrolado nas questões identitárias, culturais e linguísticas de uma comunidade que cada vez mais se insere no contexto escolar e social.

Palavras-Chave: Literatura Surda. Culturas. Identidades. Formação.

¹ Mestranda em Educação e Diversidade (PPED/UNEB), Especialista em Libras (UNIBF). Licenciada em Letras — Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB). Endereço eletrônico: maynaracosta@live.com.

² Doutoranda em Crítica Cultural (Pós-Crítica/UNEB), Mestre em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Especialista em Texto e Gramática (UEFS), Formação de Professores em Letras Libras (UNEB) e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica (ALFHA). Graduada em Letras — Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB). Endereço eletrônico: crizfreire@gmail.com.

DEAF LITERATURE AS A FORMATIVE EXPERIENCE

Abstract: Through this study, we propose an investigation based on the question: How can Deaf Literature act as a formative possibility on deaf identity and cultural differences in inclusive schools? To support this investigative path, this research is supported by the authors Karnopp (2008), Candido (2002), Mendes (2006), and by the authors Silva (2000), Hall (2006), and among other researchers deal with issues and potentialities. of Contemporary Literature and its identity and cultural markers, as well as those that dialogue on aspects related to educational inclusion based on differences. With the results of the investigation, it is expected to contribute to contemporary literary studies, in addition to intending to collaborate with deaf education and with the teaching of Deaf Literature in basic education, providing discussions and fostering a debate on identity, cultural and linguistic issues of a community that is increasingly inserted in the school and social context.

Keywords: Deaf Literature. Cultures. Identities. Teacher training.

Introdução

A proposta dessa pesquisa é levar para a escola, de perspectiva inclusiva, questões relacionadas à cultura e às identidades surdas por meio da Literatura Surda, considerando os seus atravessamentos identitários e os impactos desse artefato cultural e para comunidade surda. Sabemos que, infelizmente, as escolas ainda não são inclusivas como gostaríamos. Assim, pode ocorrer de a proposta da circulação dessa literatura ficar restrita às finalidades conteudistas, e não numa perspectiva de contribuir com a inclusão de fato.

Buscando ampliar o debate sobre as diferenças culturais do sujeito surdo na escola e, entendendo a Literatura

surda como um artefato que faz reverberar o papel formador/transformador de que postula Antonio Candido (1972, p. 82), quando propõe que a literatura é algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem [...], é que emerge a seguinte problemática: Como a Literatura Surda pode atuar como possibilidade formativa sobre as diferenças identitárias e culturais surdas na escola inclusiva?

A este questionamento, pensamos ainda com as indagações de Larrosa, que em entrevista à Alfredo Veiga-Neto (1996, p. 134) aponta a leitura como formação ou como transformação do que somos, pois “trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos”. Dessa forma, essa pesquisa também se propõe a compreender as potencialidades da Literatura Surda para a formação dos sujeitos, na perspectiva da diversidade linguística e cultural surda.

Aqui, nós entendemos a Literatura Surda como uma potencialidade cultural capaz de ressignificar valores linguísticos-culturais característicos das pessoas surdas. Sendo assim, temos a compreensão de que a Literatura Surda se localiza numa perspectiva de criação que se apropria do visual para consolidar suas vivências e o conhecimento que experimenta na vida social. Sendo uma obra de autoria surda ou não, entende-se que nela as identidades surdas devem ser representadas.

Partindo do pressuposto de Literatura surda como representação das identidades surdas, é que se considera a possibilidade dessa atuar como uma interface de mediação pedagógica nas discussões sobre essas diferenças surdas presentes na escola inclusiva, logo, contribuindo para a afirmação dessas identidades nesse espaço. De acordo com Santos Neto (2018):

uma escola inserida numa sociedade construída a partir do paradigma da exclusão dificilmente se tornará inclusiva se outras ações não forem também implementadas, quais sejam: a construção de uma cultura escolar inclusiva; a formação inicial e continuada de docentes e demais servidores em educação; a difusão da Libras no espaço escolar para os integrantes da comunidade escolar; a aquisição de materiais didático-pedagógicos em Libras para os/as estudantes surdos/as, dentre tantas outras (SANTOS NETO, 2018, p. 20).

Essa afirmação nos leva a refletir sobre o que, de fato, faz uma escola ser inclusiva, apontando algumas questões que dialogam diretamente com essa proposta de pesquisa, a construção de uma cultura escolar inclusiva é uma delas. O que se percebe é que o debate acerca da inclusão ainda não se consolidou com intensidade no contexto escolar, a discussão ainda é esvaziada, inclinada ao assistencialismo. Segundo Mendes (2006), a inclusão poderia ser parte de um debate maior sobre a função da escola, uma vez que ela ainda se detém muito em onde e como os indivíduos podem aprender melhor. Para isso, é preciso visualizar os entendimentos que se tem sobre inclusão escolar e discuti-los numa perspectiva de valorização das diversidades culturais, identitárias e linguísticas.

Outro fator que incorre na concepção de Santos Neto (2018) concerne a aquisição de materiais didático-pedagógicos em Libras para os/as estudantes surdos/as, ação esta que dialoga diretamente com a proposta de inserção da Literatura Surda no espaço escolar, uma vez que ela trará à baila experiências e vivências da comunidade surda. Portanto, o seu uso parte da necessidade de fomentar discussões sobre as diferenças culturais dos sujeitos surdos no contexto da escola inclusiva.

Ao buscarmos subsídios para essa pesquisa na Legislação, temos o decreto 5.626/2005 — que Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — no qual, encontramos ratificada a necessidade de discutir na comunidade escolar questões linguísticas e culturais do sujeito surdo nos Artigo 14 e 23, onde se lê:

Art. 14.

V — apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos.

Art. 23.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo (BRASIL, 2005).

Desta feita, pode-se constatar a relevância dessa problemática não só para os estudos culturais das comunidades surdas, mas também para a sociedade em geral, especialmente, no âmbito educacional que, de alguma forma, irá se deparar com questões relacionadas ao ensino, aprendizagem, competências e habilidades do indivíduo surdo.

Encontramos também na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n. 13.146 de 2015 direitos do sujeito surdos, sobretudo. No que se refere ao fomento de discussões sobre inclusão na educação:

Art. 28.

V — Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

IX — adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o

talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência (BRASIL, 2015).

Compreendemos, dessa forma, a necessidades políticas agenciadas na formação de docentes para a utilização desta língua — Libras — em todas as dimensões do processo de ensino e de aprendizagem, na perspectiva da docência compartilhada e colaborativa, conforme a Lei supracitada.

Recentemente, também foi sancionada a LEI n. 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021, a qual altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Para a comunidade surda e pesquisadores da área, essa mudança representa um ganho significativo para a educação de surdos. Em contrapartida, muitas discussões, no que tange às implicações desta lei na política de educação inclusiva, estão sendo intensificadas. Dentre outras coisas, a lei orienta sobre o fortalecimento das práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais; e oferece apoio aos surdos à preservação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura (BRASIL, 2021).

Se compararmos com os estudos de Literatura e obras produzidas pela comunidade ouvinte em Língua Portuguesa, constatamos que ainda são incipientes os estudos relacionados à literatura surda, bem como os aspectos envolvidos na sua produção — fato este que está diretamente relacionado à (in) visibilidade e à negação da própria Língua de Sinais. A forma com que se marginalizou essas línguas e o preconceito instituído sobre essa diferença linguística deixou marcas profundas que ainda perduram. Será mesmo que as línguas de sinais são capazes de exprimir experiências, garantir uma comunicação responsiva e precisa entre os sujeitos? Terão mesmo, através de uma linguagem espaço-visual, a capacidade de produzir algo de qualidade tal qual as línguas orais?

São questionamentos que colocam a Literatura Surda à margem, suscitando uma fragilidade estética.

Diversos mitos, ao longo do tempo, foram criados e persistem até hoje acerca da Língua de Sinais (LS). Um deles, por exemplo, é que ela seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos” (QUADROS; KARNOPP, 2004). Contudo, não se pode denominar os sinais da LS como gestos, uma vez que os sinais realizados nessa língua são a manifestação visível de um sistema complexo organizado em distintos níveis: lexical, sintático, fonológico, semântico etc. Sobre isso, citamos Quadros e Karnopp (2004, p. 12):

A produção gestual na língua de sinais também acontece como observado nas línguas faladas. A diferença é que no caso dos sinais, os gestos também são visuais-espaciais tornando as fronteiras mais difíceis de serem estabelecidas. Os sinais das línguas de sinais podem expressar quaisquer ideias abstratas (QUADROS; KARNOPP, 2004 p. 12).

Lamentavelmente, esses estereótipos recaem sobre todas as línguas de sinais, assim como a Libras, por exemplo, que não costuma ser compreendida como uma língua de fato por parte da sociedade brasileira. É perceptível nas mídias, nas redes sociais, nos editais institucionais, a Libras sendo definida como “a linguagem dos sinais”, porém esse é um conceito que acaba por desconsiderar as complexidades linguísticas inerentes à Língua de Sinais, pois apesar de ela ser uma forma de linguagem, sua configuração gramatical e linguística lhes assegura como uma língua.

É nesse contexto apresentado e por essas motivações, que nos permitimos adentrar nesse recorte dos estudos surdos e da escola inclusiva.

Sobre a Literatura Surda

Começamos a falar de Literatura Surda a partir de uma relação cultural, uma vez que, como já assinalamos aqui, são concepções que estão estreitamente interligadas. Por trazer, nas suas entrelinhas, representações de pessoas surdas, estudiosos apontam que essa Literatura constitui uma herança cultural materializada a partir de experiências vivenciadas pela comunidade surda.

Ainda é lugar-comum nos deparamos com discursos que trazem a ideia de uma cultura única, homogênea, não havendo, dessa forma, espaço para as identidades culturais surdas. Ao nos deparamos com essa sobre hegemonia em torno dos estudos sobre a surdez, passamos a refletir de que modo isso impacta no escopo dessa literatura surda, portanto, é válido salientar a importância de um olhar crítico para essas produções. Para Skliar (2001):

Talvez seja fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem — ou podem surgir — processos culturais específicos, é comum a rejeição à ideia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções (SKLIAR, 2001, p. 28).

Nesse sentido, percebemos que as produções literárias surdas, bem como as discussões produzidas a partir delas, devem estar ancoradas à uma perspectiva multicultural, que vislumbre a heterogeneidade dessa comunidade surda dentro de noção histórica e política.

Da mesma forma, é importante refletir a dimensão sociohistórica desses artefatos. Percebe-se que essas produções não emergiram recentemente, uma vez que as subjetividades de pessoas surdas sempre existiram, possibilitando esse potencial criativo literário entre a comunidade surda. A grande questão é que hoje, por terem alcançado o direito do uso das línguas de sinais, as criações vêm aumentando incontestavelmente e o meio de propagação se tornou mais amplo. Plataformas com alta capacidade semiótica como o *YouTube*, *Instagram* e *Facebook* têm proporcionado uma maior circulação dessas produções em rede. Com a constante evolução tecnológica e o seu acesso mais democrático, a Literatura Surda, gradativamente, passa a ter espaço e obtém registro dessas narrativas surdas através do recurso visual midiático.

A literatura em movimento: tradução, criação e adaptação

Dando seguimento ao processo metodológico de produção literária surda, abordaremos os três modos pelos quais ela se apresenta — tradução, adaptação e criação. O primeiro encerra os textos literários escritos, traduzidos da língua portuguesa para a Língua de Sinais; o segundo, pertence às adaptações dos textos clássicos à realidade dos surdos; e o terceiro, engloba as produções textuais dos surdos (PORTO; PEIXOTO, 2011, p. 168).

Na tradução, as narrativas criadas nas línguas orais são vertidas para Língua de Sinais, com o objetivo de que esse processo possa contribuir para o conhecimento e divulgação do acervo literário em diferentes tempos e espaços (MOURÃO, 2011). Nesse método, geralmente, utilizam-se dois processos de tradução definidos por Jakobson (1975) — a) Interlingual: consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua; e b) Intersemiótica: consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais. Na Literatura Surda, a tradução interlin-

qual aparece quando se realiza a tradução de um texto escrito/oral para Língua de Sinais e vice-versa, já a intersemiótica aplica-se à Literatura Surda quando envolve a tradução de narrativas escritas em Língua Portuguesa em vídeos, filmagens envolvendo imagens e signos linguísticos.

Já as adaptações são releituras de obras já existentes em línguas orais, acrescentando-lhes personagens, episódios ou descrições que remetam a questões da cultura surda, preservando, porém, de forma ostensiva, o enredo original (RIBEIRO; PEREIRA, 2015). Nesse método, o que acontece são adaptações dos aspectos culturais representados na obra, abrindo-se espaço para questões relacionadas à cultura surda. É o caso do conto de fadas “Cinderela”, que foi adaptada para a Literatura Surda e traduzida para a Língua Brasileira de Sinais em sua modalidade escrita, intitulando-se “Cinderela Surda”, de Carolina Hessel Silveira, Lodenir Becker Karnopp e Fabiano Souto Rosa.

No processo de criação, a narrativa é original, geralmente, criada diretamente em Língua de Sinais. Ela se desenvolve de forma independente da escrita e cultura oral. Segundo Mourão (2011, p. 54) “são textos que surgem e são produzidos a partir de um movimento de histórias, ideias que circulam”.

Considerando todo esse arcabouço estético literário e as potencialidades da Literatura Surda conceituados e contextualizados acima, é que nos posicionamos em favor da sua relevância como dispositivo pedagógico na escola inclusiva, apresentando-se como artefato cultural mediador nas discussões e práticas de inclusão de estudantes surdos. Para Mourão (2011):

se os surdos tivessem uma experiência mais intensa com as histórias, com textos literários (em sinais ou através de leituras), essa aprendizagem nas escolas ou em seus lares, com os professores ou pais contando histórias, eles teriam mais possibilidade de

imaginação, reflexão, emoção, e se tornariam como uma fábrica de histórias de subjetividades literárias, logo produzindo ideias e criatividade — isso seria criação (MOURÃO, 2011, p. 54).

Dessa forma, a Literatura Surda na escola inclusiva mostra-se como um material que contribui para o reconhecimento das identidades surdas que circulam ou possam vir a circular no espaço escolar, possibilitando um debate sobre as diversidades linguísticas e culturais e propiciando um ambiente aberto a essas diferenças.

Trazer à tona a questão da identidade nos impulsiona a buscar conceitos sobre o que é identidade. Todavia, assim como cultura e literatura, sua definição, “é demasiadamente complexa” (HALL, 2005, p. 8). Para essa pesquisa, encontramos subsídio nas concepções de Stuart Hall (2003, p. 432, 433) em que aponta as identidades como resultado de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos. Elas, as identidades, são construídas a partir de um processo de identificação, contudo não são estáveis, estão em constante processo de transformação. Assim também, Hall (2011) discute que, embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional.

Considerando todos os pressupostos apontados nesse referencial teórico, as premissas relacionadas à Literatura Surda e a possibilidade dessas discussões na escola regular inclusiva, concebemos a compreensão de que devemos enxergar “a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas”, como abordado por Silva (2000, p. 75). Dito de outro modo, ao invés de partirmos da identidade, partimos do princípio da diferença que é construtiva, para daí discutir identidade.

Tendo como base essas definições, entendemos que as identidades surdas serão construídas a partir de um conjunto de valores históricos, sociais e culturais dos povos surdos. Essas representações auxiliarão no processo da formação identitária que são consolidadas, reflete Strobel (2008), a partir de comportamentos transmitidos coletivamente, que ocorre espontaneamente quando os sujeitos surdos se encontram com os outros membros surdos nas comunidades surdas.

Literatura Surda como experiência formativa

Diante da conjuntura esboçada até aqui, pensar a Literatura Surda como experiência formativa é pensar, sobretudo, no processo de mediação literária sobre o qual os sujeitos engajados nessa experiência podem ser direcionados.

Já apontamos acima acerca da potencialidade da Literatura Surda em nos oferecer materializações de experiências históricas, linguísticas e culturais da comunidade surda. Contudo, é imperativo estarmos atentos ao fato de que essas vivências não dão conta de representar, por exemplo, todo um arcabouço identitário presente nessas comunidades, aliás, nenhuma literatura tem por garantia essa universalidade. Portanto, é muito provável que esses tensionamentos possam vir à tona, com mais precisão e densidade, por meio de uma mediação literária.

No contexto da educação inclusiva, professores, gestores e todos os envolvidos no contexto escolar, ainda têm muito a conhecer a respeito das culturas surdas. Sabemos que a escola é uma ambiência caracterizada por sua heterogeneidade e multiplicidade de sujeitos e saberes. Apesar disso, os estudos vêm mostrando que, essas diferenças, em sua grande maioria, são invisibilizadas ou até mesmo apagadas constantemente. Essas identidades que, por sua vez, são estigmatizadas, referem-se àquelas que estão mais próximas

da "anormalidade", por conceituar, ou mesmo compreender a diferença numa perspectiva patologizante.

Para dialogarmos, brevemente, sobre o conceito de normalidade e anormalidade, trazemos Silva, o qual irá dizer que:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger — arbitrariamente — uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais (SILVA, 2014, p. 83).

Dentre essas identidades, "indesejáveis", poderíamos dizer que a surdez ainda é vista dessa forma, especialmente, no ambiente escolar e em espaços sociais como um todo. Isso porque, existe uma forte corrente terapêutica que atravessa os estudos da surdez, considerando-a uma questão patológica. Esse mesmo imaginário percorre os corredores escolares, fazendo com que estudantes surdos, sejam marcados pela falta.

É nesse sentido que a Literatura Surda se insere como sendo uma possibilidade de interface na mediação entre essas visões sociológicas e terapêuticas, a fim de desmistificar, dialogar e debater sobre esses aspectos identitários e cultu-

rais, os quais, muitas vezes, são descaracterizados e silenciados em virtude de uma falta de conhecimento.

Como disse Antonio Candido “a literatura provoca seus efeitos não porque é forma de conhecimento, mas principalmente porque “é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado” (CANDIDO, 1995, p. 244). Sendo assim, além de ser um caminho para aprendizagens, a Literatura Surda se oferece como possibilidade de redescoberta e ressignificação dos modos como lidamos com o outro e suas questões socioculturais.

É importante chamar a atenção, dentro dessa mediação literária, para o processo de surgimento dessas produções literárias surdas, uma vez que, certamente, surgem dessa união entre o desejo de criação do autor com as condições sociais às quais está inserido. Portanto, a obra literária surge para organizar as narrativas, isto é, as experiências de vida desses sujeitos. Assim, se constitui um “processo por cujo intermédio à realidade do mundo e do ser se torna, na narrativa ficcional, componente de uma estrutura literária, permitindo que esta seja estudada em si mesma, como algo autônomo” (CANDIDO, 1993, p. 9).

Contudo, o ato de narrar-se, não ocorre de forma isolada, é necessário entrar em contato com outras narrativas, e essa conexão é a chamada experiência de leitura que, segundo Larrosa (1996), é uma experiência formativa. Para ele, a atividade de leitura é como “[...] algo que tem a ver com aquilo que nos faz sermos o que somos [...], como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (LARROSA, 1996, p. 134).

Se o sentido de quem somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação terão um papel muito importante as histórias que escutamos e lemos, assim como o funcionamento dessas histórias no interior de

práticas sociais mais ou menos institucionalizadas como, por exemplo, as práticas pedagógicas. A autocompreensão narrativa não se produz em uma reflexão não mediada sobre si mesma, senão nessa gigantesca fonte borbulhante de histórias que é a cultura em relação à qual organizamos a nossa própria experiência (o sentido daquilo que nos passa) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos) (LARROSA *apud* VEIGA-NETO, 1996, p. 417).

Para nós, aqui está o sentido de literatura numa perspectiva de experiência formativa, é assim que a obra literária passa a ser mais que um conhecimento adquirido a respeito das experiências de alguém e se torna um artefato de produção de subjetividades.

É a partir desse caminho que vislumbramos a possibilidade de conhecimento de si e do outro; reinvenção de si e de suas práticas pedagógicas; que provocam uma quebra de verdades arraigadas e barreiras atitudinais sobre culturas e identidades dissidentes, quais sejam, nesse momento, ligadas à comunidade surda.

(In)conclusões

Pensar a escola numa perspectiva de inclusão, de circularidade de saberes e seres diversos, nos permite reafirmar a necessidade uso da Literatura Surda enquanto processo formativo, favorecendo tanto a comunidade surda como todos os envolvidos no processo educacional.

As relações epistemológicas constituídas e construídas nessa agência social, onde a diversidade linguística e cultural, a identidade do sujeito se apresenta em processo, em um movimento cíclico de reciprocidade, que leva o surdo a construir sua identidade surda e ter, como artefato dessa construção, a Literatura Surda a seu serviço.

Nas andarilhagens do ensinar, o aprender deve ser o cerne do evento, os sujeitos ali presentes aprendizes diversos, modificando-se conforme o processo formativo, de acordo com os dispositivos ali presentes. E, no reflexo dessa ação, ratificamos a Literatura Surda como elemento necessário nesse contexto, na contramão da exclusão, possibilitando ao surdo uma escola inclusiva de fato e direito.

Referências

- BRASIL. *LEI N. 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021*. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 146, p. 1, 3 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf. Acesso em: 3 jul. 2017.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-63.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: *Textos de intervenção; seleção apresentações e notas de Vinicius Dantas*. São Paulo: Duas Cidades Ed.34, 2002.
- CANDIDO, A. Discurso de paraninfo. In: CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, A. *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, S. *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.
- KARNOPP, L. B. *Literatura surda. ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006.

KARNOPP, L. B. *Literatura surda*. UFSC: Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificca/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf. Acesso em: 10 out. 2016.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação*, Pelotas, 36, p. 155-174, maio/ago. 2010.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação (uma entrevista de Jorge Larrosa a Alfredo Veiga-Neto). In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 387-405.

MOURÃO, C. H. N. *Literatura surda: experiência das mãos literárias*. 2016. 287f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MOURÃO, C. H. N. *Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais*. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MOURÃO, C. H. N. Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. *Revista Espaço*, v. 1, n. 37, fev. 2017.

SANTOS NETO, D. N. dos. *A Educação em Perspectiva Inclusiva: implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA*. 2018. 296f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV.

SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*/ Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

STROBEL K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

VEIGA-NETO, A. Literatura, experiência e formação (entrevista com Jorge Larrosa). In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.

[Recebido: 7 ago. 2021 — Aceito: 31 ago. 2021]

RESENHA

AS IMAGENS DO OUTRO SOBRE A CULTURA SURDA

Dilcinéa dos Santos Reis¹

STROBEL. Karin². *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora UFSC, 2016. 146p.

A obra foi revisada por Sueli Fernandes e prefaciada por Ronice Müller de Quadro, ambas, pesquisadoras da área da surdez. A obra oferece uma série de reflexões sobre a forma de como a sociedade vê os indivíduos surdos, perpassando a cultura, a existência de um povo surdo e o sentimento de comunidade. Nos faz refletir, também, acerca do olhar do ouvinte, tomando como base o surdo enquanto sujeito imerso no mundo ouvintista.

Divido em oito capítulos, que nos leva a perceber a complexidade do mundo surdo na sua relação com os aspectos culturais, tendo em vista que o mundo destes sujeitos é tão completo quanto o nosso mundo do ouvinte. O primeiro capítulo intitulado: “Qual o conceito que trazemos sobre cultura?”, Strobel apresenta alguns conceitos sobre Cultura, fazendo a relação dessas definições apresentadas por alguns teóricos da área como: Moles (*apud* RICOU; NUNES, 2005),

¹ Professora de Surdos e da área da Educação Especial há 21 anos do município de Alagoinhas. Professora de Libras da Rede UNIRB. Pedagoga/Matemática/Letróloga — Libras. Especialista em Educação Especial, Em Libras, Em Atendimento Educacional Especializado, Em Psicopedagogia, Em Tradução e interpretação em Libras e em Neuropsicopedagogia em Formação. Mestra em Crítica Cultural. Endereço eletrônico: neasantoss@yahoo.com.br.

² Karin Lilian Strobel é formada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Possui doutorado na área de Educação - Linha de Processos Inclusivos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua em Gestão Pública há mais de 10 anos, ocupando funções como Coordenadora e Professora do curso de Letras-Libras da UFSC. Trabalhou como professora de surdos na Educação Básica durante 25 anos em três escolas de surdos em Curitiba e, por 10 anos, fez parte de equipe pedagógica da Secretaria de Educação do Paraná.

Frederick Schiller (*apud* EAGLETON, 2005), Hall (1997), Eagleton (2005) e Cuche (2002).

O capítulo é finalizado com uma concepção de cultura plural: "A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza" (CUCHE, 2002, p. 10). Ao questionar no segundo capítulo "Os surdos têm cultura?", a autora nos mostra, através de alguns relatos que os surdos tem cultura sim, criticando a visão que o ouvinte possui sobre a surdez: o sujeito para viver em sociedade precisar ouvir e falar. Contrapondo a essa premissa a autora pontua: "Estas representações imaginárias estão equivocadas. Os povos surdos não vivem isolados e incomunicáveis, simplesmente os sujeitos surdos têm seus modos de agir diferentes dos de sujeitos ouvintes" (STROBEL, 2016, p. 22).

O capítulo três "Povo surdo ou comunidade surda?", discute que a comunidade surda são todos os envolvidos em prol de melhorias para essa minoria linguística: sejam surdos, família de surdos, intérpretes de Libras, entre outros; já o povo surdo, está mais direcionado para eles, os Surdos. Reflete ainda que, quando pronunciamos "povo surdo", estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, um código ético de formação visual, a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços. No capítulo quatro, Strobel apresenta os artefatos culturais, que são meios e formas que os surdos encontraram para viver neste mundo do ouvinte e diz: "são peculiaridades da cultura surda" (2016, p. 28). Assim, a autora nos apresenta oito artefatos culturais que evidenciam e visibilizam a cultura surda: "Artefato cultural: experiência visual", "Artefato cultural: desenvolvimento linguístico", "Artefato cultural: família", "Artefato cultural: literatura surda", "Artefato cultural: vida social e esportiva",

“Artefato cultural: artes visuais”, “Artefato cultural: políticas” e “Artefato cultural: materiais”.

Strobel abre este capítulo trazendo à tona o lugar da percepção visual como experiência fundamental para o surdo, mediante as predicções de Farias (2016, p. 29) pois: “Conhecer o mundo pela visão significa, ainda, desenvolver um código visual com o qual os surdos associam significado e significante a partir das informações visuais que extraem do meio”. O quinto capítulo “A representação imaginária sobre a cultura surda”, reflete sobre supremacia da cultura ouvinte, demonstrando que há surdos “nascidos em família de pais ouvintes, não aceitam a língua de sinais, e acabam achando que ser surdo é ruim” (2016, p. 76). Mostra ainda que “a comunidade ouvinte comenta e afirma que como na sociedade a maioria dos sujeitos são ouvintes, o sujeito surdo tem que viver e submeter-se a essa maioria que o rodeia” (2016, p. 77).

Por fim, ainda neste capítulo, a autora traz uma citação que comunga a ideia de Skliar, (1998a, p. 28) quando ele se refere ao problema das representações sociais e considerações da cultura surda: [...] quando o surdo diz “eu tenho orgulho de ser surdo”, “ele choca e confunde o ouvinte. O ouvinte não gosta de ouvir isso, porque começa a colocar em questão a certeza que ele se sobrepõe sobre o mundo”. Ele não pode mais achar que o surdo é um “coitado”, porque um coitado não tem orgulho de si mesmo. “O ouvinte fica com medo. O mundo do ouvinte começa a ficar menos seguro, mais complexo”. “O ouvinte não tem explicação para o orgulho de o surdo ser surdo. Como é possível uma pessoa ter orgulho de ser surdo? Para o ouvinte, é um absurdo. É um paradoxo”.

O sexto capítulo por sua vez aborda “A questão da história cultural: novas reflexões sobre a história dos surdos”. Veiga Neto (2016, p. 78) nos diz que: “Não apenas o sujeito enraíza-se na história, mas o próprio conceito de sujeito é uma invenção historicamente determinada”. Com isso, podemos dizer que um conjunto de avanços que aconteceram e

vem acontecendo com o povo e comunidade surda, a fim de da visibilidade a este grupo. Assim, é perceptível ver que: “A cultura surda vem sendo um enigma para os sujeitos ouvintes da sociedade. É uma preocupação motivar autores para que eles tentem entender os muitos caminhos que conduziram os povos surdos às suas relações culturais presentes, marcados por visões diferentes de organizações de comunidades” (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 82).

O capítulo sete intitulado “In(ex)clusão dos surdos: prática (inter)cultural”, nos convida a refletir sobre os processos de inclusão e exclusão dos surdos em vários espaços sociais. Essas discussões auxiliam na compreensão de diferentes contextos da história dos surdos em que se dão as diásporas, as lutas, os conflitos culturais e diferentes identidades, analisando-os com base nos Estudos Surdos, em que podemos buscar a realidade cultural do nosso tempo. Pois, quando pensamos em incluir, devemos tomar como base o que o surdo considera de importante para que essa inclusão de fato se concretize.

Por fim, o capítulo oito “Como podemos compreender as peculiaridades da cultura surda e nos envolver com ela” aborda sobre o ser surdo e as singularidades para compreender esse mundo, pois o surdo é um sujeito que tem uma cultura e língua própria, e modo de vida diferente do ouvinte.

Esse livro se configura como uma obra representativa não só para comunidade surda, pelo fato de discutir perspectivas que ultrapassam a visão única de percepção de um sujeito, tornando possível uma leitura caleidoscópica do fenômeno cultural, da identidade e da língua.

[Recebido: 28 ago. 2021 — Aceito: 15 set. 2021]

ENTREVISTA

EDUCAÇÃO BILÍNGUE, IDENTIDADES E LITERATURAS EM LÍNGUAS DE SINAIS: MÚLTIPLOS OLHARES¹



Entrevista com o Prof. Dr. Cláudio Mourão (UFRGS). Concedida a Gabriel Vidinha Corrêa (Pós-Crítica/UNEB), Dilcinéa dos Santos Reis (Pós-Crítica/UNEB) e Crizeide Miranda Freire (Pós-Crítica/UNEB).

Cláudio Henrique Nunes Mourão é poeta e artista. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de Estudos Culturais em Educação; Mestre em Educação (UFRGS); graduado em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC (2010) e em Educação Física, pelo Centro Universitário Metodista IPA (2007). Atualmente é pesquisador do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES); Professor Adjunto no Instituto de Letras, Departamento de Línguas Modernas, no Curso de Letras, Tradutor e Intérprete de Libras-Português/Português-Libras (UFRGS); e coordenador do projeto Arte de Sinalizar (UFRGS). Desenvolve pesquisas no campo de Literatura Surda. Participou de vários projetos como: A Educação de Surdos no Rio Grande do Sul — Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos; Literatura Surda; Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda Brasileira. Professor Mediador (Tutor) no curso de Graduação de Pedagogia Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), na modalidade EaD, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no pólo UFRGS (2018). Foi Diretor de Edu-

¹ Entrevista realizada em Libras, via *Google Meet* em 15 de julho de 2021. Tradução Libras/Língua Portuguesa por Gabriel Vidinha Corrêa e Dilcinéa dos Santos Reis, com revisão de Crizeide Miranda Freire.

cação e Cultura na Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul — SSRS (2018-2019). Foi profissional de dança/bailarino e teatro, atuou como dançarino, coreógrafo e ator (1997-2005) em vários grupos e espetáculos no Brasil e exterior, tais como: Cia de Dança Carlinhos de Jesus (RJ); Grupo de Lado a Lado — INES (RJ,) sendo premiado em algumas dessas coreografias.

1 Tomando como base sua experiência na área da literatura, você considera que a literatura surda no Brasil teve um grande avanço?

Cláudio Mourão: (rindo inicialmente responde). Então... é uma conversa muito longa, primeiramente a Literatura Surda surge com um grupo de professores, tendo como pioneira Lodenir, que nos anos 2000 começa os primeiros passos, juntamente com Carolina Hessel e Fabiano Rosa, publicando os primeiros livros sobre Literatura Surda: *Chapeuzinho vermelho surda*, *Cinderela surda*, *Rapunzel surda*. Um pouco antes também, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) já havia traduzido algumas histórias, no entanto Lodenir e os demais adaptaram as histórias com o contexto da Cultura Surda que é diferente da tradução. Eu adentro um pouco depois... em 2006 com o curso de Letras/Libras, na disciplina de Literatura Surda, tendo Lodenir como professora, eu amei e foi muito boa a disciplina de Literatura Surda no Letras/Libras, que teve nove (9) polos no Brasil em 2006, e professora Lodenir foi responsável pelo ensino em todos. Dois (2) anos depois eu ingressei no mestrado, tendo como orientadora Lodenir e continuando com o enfoque na Literatura Surda, na linha de pesquisa de Estudos Culturais. E hoje como está? Há muitas, muitas pesquisas. No começo, nós pesquisávamos, produzíamos artigos, ensinávamos outros surdos pessoalmente, em congressos, oficinas, no Brasil. Nós da segunda geração, ensinamos para os da terceira geração, os jovens... poesia, contos... e, com as redes

sociais houveram muitos avanços, isso graças aos nossos estudos e ao curso de Letras/Libras, que ajudou muito.

2 Sabemos que as escolhas teóricas, políticas e ideológicas implicam nos termos da área, por exemplo: literatura surda, literatura em língua de sinais, experiências literárias surdas, literatura visual, muitas vezes utilizadas como sinônimos. Como o senhor pensa sobre essa questão e quais implicações nas discussões sobre narrativas surdas?

Cláudio Mourão: As respostas são distintas e nós precisamos tomar cuidado com o conceito, há muitos conceitos é obvio... lá no início, no Letras/Libras em 2006, havia a disciplina Literatura Visual, porque se vinculava o visual à pessoa surda... mas, o correto é Literatura Surda. A Literatura Visual nesse sentido está ligada à uma criação de ouvintes, nessa área, por exemplo, temos os desenhos, os quadrinhos e o teatro. A Literatura Surda, no geral, está dentro do contexto de vários gêneros: poesia, as narrativas... diversos gêneros. O principal é a criação no espaço, que haja tradução, adaptação, experiências, gênero piada. Um exemplo é uma pergunta também, uma provocação: pessoas negras, de onde vieram para o Brasil? Continente africano... e lá, antes de serem trazidos escravizados para o Brasil, quais suas línguas? Quando chegaram aqui? Qual língua precisavam falar? Português E as línguas de sinais de onde vieram? A Libras de onde veio? Quem fala essa língua no Brasil? O surdo! Se não houver surdos, não há Libras. Se não houvesse surdos, vocês não teriam intérpretes de Libras. Sobre a Literatura de forma geral: Literatura Brasileira, Literatura Japonesa, Literatura Africana, ok... Daí temos a Literatura Surda. Literatura Brasileira qual a língua? Portuguesa; Literatura Americana? Qual a língua? Inglesa; então... Literatura Surda, qual a língua? De sinais, mas não é só a língua, mas principalmente, o ser surdo. Agora imaginem se não houvesse surdos... não teria Literatura Surda. A gente precisa sempre tomar cuidado com os

conceitos. A Literatura Surda sempre teve autonomia em função do povo surdo, sempre teve, há muitos anos e vem passando de geração em geração com as piadas, a poesia, narrativas, por isso o terno Literatura Surda, está na história. Agora, e a Literatura em Língua de Sinais? É diferente? Sim. Mas a Literatura em Língua de Sinais está dentro da Literatura Surda. Porque a Literatura Surda é produzida pelo povo surdo por meio da língua de sinais. Portanto, a Literatura em Língua de Sinais faz parte da Literatura Surda, e pode seguir vários caminhos: por usuário surdos, ouvintes e CODAS² por meio da interpretação, tradução, adaptação, mas não houvesse Libras, não haveria Literatura Surda. Nós precisamos continuar com os estudos e talvez possa até mudar os conceitos, como há pesquisadores surdos fazendo mestrado e doutorado... Porque antigamente, Literatura em Língua de Sinais era sinônimo de Literatura Surda. A professora Rachel Sutton Spence, ela é inglesa, mudou-se para o Brasil e é professora da UFSC, ela é minha amiga e antes ela pensava que a Literatura em Língua de Sinais e a Literatura Surda eram iguais, e nós usávamos Literatura Surda, ok... Eu no doutorado fiz entrevistas aos surdos, pesquisando, e encontro significados diferentes: a Literatura Surda era a principal e a Literatura em Língua de Sinais estava dentro. A Literatura Surda é uma casa e o surdo está dentro guiando, se não surdos não há língua em que se possa manifestar a literatura. Ou ainda melhor, se não há Literatura Surda, não há a possibilidade de haver Literatura em Língua de Sinais. Entendem? Agora, é óbvio que os conceitos podem mudar, e assim seguem as pesquisas e devemos respeitar.

3 Pensar em literatura, como diz Barthes em *Aula*, "é trapacear com a língua". É escrever uma língua que não é "de toda gente". Na Literatura Surda temos a Adaptada, a Traduzida e a Literatura Surda Criada, cada uma usada

² Nota da tradução: CODAS — termo utilizado para designar crianças ou adultos filhos de pais surdos falantes de línguas de sinais.

com propósitos distintos. Dessa forma, qual a necessidade de um aprofundamento teórico sobre os termos ou nossos tensionamentos deva focar no que narra a literatura, seu conteúdo, ao invés da terminologia usada?

Cláudio Mourão: Ok, eu conheço o Barthes e em relação às pesquisas em literatura já há publicações de artigos da Rachel, com publicações em inglês e português, há algumas pesquisas de mestrado e doutorado. Lodenir tem publicações sobre literatura surda, há uma vasta produção. No campo da tradução, por exemplo, é necessária uma atuação que envolva as expressões corporais somada da experiência teatral, uma aproximação entre artes na tradução, na contação de histórias, piadas, poesias, já há muitos trabalhos, eu vi na participação de uma banca com o tema “Como traduzir poesia para a Libras”, uma maravilha. Era um trabalho de um pesquisador ouvinte que chamou os surdos para darem suas opiniões, no sentido de ajudar a melhorar a tradução da poesia para a Libras... se o ouvinte traduzisse sozinho a poesia... precisa trabalhar com surdos, aí sim consegue traduzir com fluência a poesia. Exemplo, um poema “Abro o meu peito/ com meu coração pulsando na palma da minha mão”... Então, sozinho não conseguiram traduzir. A língua configura mundos, seja na Libras, seja na língua oral, por isso a necessidade de estudar.

Crizeide Freire: Estaria dentro da subjetividade?

Cláudio Mourão: É como um bailarino, por exemplo, é um profissional, eu já atuei dois anos, eu percebo a música de forma diferente, no início, meio e fim, eu aprendo por meio do tempo. Daí eu pergunto: a música é da cultura surda ou não?... É difícil... há alguns ouvintes que dizem: sim, faz parte da cultura surda, no mesmo sentido há críticas, mas há surdos que dizem que sim também. Minha resposta é não. Eu penso que a música é percebida de forma singular, o ouvinte recebe a música e percebe por meio da palavra, de forma que ativa processos cognitivos, sentidos e representações. E eu

enquanto surdo bailarino, recebo a emoção de forma diferente de quem é ouvinte. Mas o meu corpo tem o direito e o gosto para dançar, mas a percepção da música não é da cultura surda. Agora se eu crio uma poesia em Libras é diferente, é uma criação. Por exemplo, a poesia surda pode fazer chorar porque está carregada de emoções, mas e a música pode fazer chorar na mesma medida? Ou surdos só copiam as expressões feitas por ouvintes? A música para e os surdos continuam dançando... Por isso é interessante termos cuidado com esses conceitos. Rachel sempre acha bom as parcerias entre surdos e ouvintes, para encontrar os melhores caminhos.

4 Professor Cláudio, em um artigo sobre literatura surda publicado pela revista *Espaço* do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o senhor pontua sobre a manifestação literária em Libras em vários gêneros, dando enfoque especial ao Corpo. Qual olhar crítico podemos estabelecer entre performance, corpo, cultura e política na sua relação com a arte literária em Libras?

Cláudio Mourão: A arte é um mundo e dentro dele está a língua, o corpo, as expressões. A língua nesse sentido, se manifesta em muitos gêneros e de muitas maneiras. Às vezes não precisamos do corpo, apenas da face. No meu projeto arte de sinalizar, fizemos um sarau, e vocês que já leram o artigo conhecem sua organização. No sarau, os surdos tinham até cinco minutos para apresentar suas piadas, poesias, narrativas livres, tudo de forma espontânea e na plateia a maioria eram surdos, uma minoria ouvintes e uma parcela mínima de ouvintes que não sabiam Libras. Cada uma apresentou sua poesia, e muitas pessoas choravam emocionadas; primeiro no Brasil. Os ouvintes ficaram admirados, foi bem interessante.

5 Na literatura reside um poder humanizador que nos permite conhecer e experienciar o mundo de diversas formas. Em sua opinião de escritor e poeta, qual o lugar

das vivências surdas no contexto da arte literária de sinalizar?

Cláudio Mourão: Há muitos pontos que envolvem culturas, por exemplo, na *Chapeuzinho Vermelho Surda*, há uma adaptação para as vivências surdas. E a interação com outros surdos permite a presença surda na literatura, por isso a necessidade que ensine surdos nesse sentido. Primeiro vem o ensino, que reflete depois na expressão.

6 São várias as discussões acerca do ser surdo, envolvendo questões identitárias, culturais, aceitação, empoderamento. Tomando a literatura como experiência, poderíamos dizer que a literatura surda fomenta uma hegemonia cultural surda, isto é, uma literatura que revela um único modelo/padrão de ser uma pessoa surda?

Cláudio Mourão: São vários sentidos. Não há apenas um modelo de cultura que deva prevalecer. Há muitos outros, por exemplo: a gente já vê essa diversidade de culturas através de vários grupos culturais existentes, tanto surdo, como ouvintes. Assim, não há uma única ideia sobre o conceito de cultura. Há grupos que vivenciam a cultura e esse universo que é a subjetividade. Há várias referências sobre cultura e isso é livre.

7 A Educação Bilíngue Língua Portuguesa/Libras vem sendo reivindicada cada vez mais pela comunidade surda. Em sua opinião, qual o lugar das literaturas em línguas de sinais e das literaturas surdas na educação de surdos, mais especificamente, na educação básica?

Cláudio Mourão: Primeiro, que a educação não é do primeiro ano do Fundamental I ao Terceiro ano do Ensino Médio, é desde a educação infantil. Neste início da educação já existem professores sinalizando. A educação bilíngue ganha um grande avanço a partir de agora, pois, foi aprovada a PL 4.909/2020, graças a Deus!! Que inclui o ensino bilíngue na LDB, a partir daí a gente prevê um futuro melhor. Mas no

passado era muito complicado, não tínhamos um espaço para surdos, naquela época, as escolas eram escolas especiais e não bilíngues, nesse sentido, já é um outro contexto. E dentro deste contexto, tínhamos poucos profissionais que sabiam Libras e, portanto, não havia espaço para a literatura surda. Essa é a história. Agora, com a aprovação da PL, o campo para a educação de surdos se amplia, a partir de agora, poderão ser incluídas no currículo da educação básica, várias disciplinas direcionadas à educação de surdos, inclusive sobre a literatura surda. Para cada etapa do ensino, terá estudos e disciplinas que serão incluídas no ensino básico, desde a gramática da Libras a literatura surda.

8 Vivemos atualmente momentos difíceis, dores, perdas, incertezas. Nessa conjuntura temos hoje a escola em casa e as atividades acontecendo de forma digital. Em virtude da desigualdade social, da própria turbulência causada por esse momento, muitos alunos estão à margem nesse formato educacional: não conseguem acesso, não dispõem de equipamento [...], aumento o número de excluídos em várias esferas e, neste caso, do ambiente digital. Nesse grupo estão os surdos que encontram dificuldades como: falta de intérprete para acompanhar as aulas e contribuindo no seu aprendizado, a instabilidade da rede levando parte dos envolvidos a manterem suas câmeras fechadas, promovendo a “interação” na fala e chat, sendo esta outra dificuldade, pois muitos surdos não têm o domínio do português escrito, a divisão da janela entre o professor, o intérprete e um material de apoio que esteja sendo apresentado e tantas outras. Que sugestões nos aponta para que o aluno surdo tenha condições de participar desse espaço escolar digital? Como promover a participação desse sujeito nessa nova formatação das aulas?

Cláudio Mourão: Primeiro antes da resposta, vou fazer uma pergunta para vocês ouvintes: Tirando o que corresponde ao COVID-19, na escola, a comunicação é realizada atra-

vés de qual língua? Da Língua Portuguesa, não é? Vocês ouvintes têm contato constante com o Português, seja nas redes sociais, seja na TV, nos rádios etc. E para os surdos? Como se dá essa comunicação? Não se dá. Pois a comunicação, não tem em Libras, principalmente nos interiores das cidades. Aí eu pergunto: isso é inclusão? Um espaço em que tem surdos e ouvintes, porém a predominância da língua só é a Língua Portuguesa? Ou tem um professor ouvinte com o intérprete de Libras? Agora com a Pandemia ficou muito mais difícil, porque as crianças já não aprendem Libras, não tem contato com pessoas que saibam Libras. E de quem é a culpa? Do governo? Porque se falava muito em inclusão e sabemos que de fato, essa inclusão não acontece. A maioria das escolas de surdos são nas capitais e essas conseguem desenvolver um trabalho — as escolas bilíngues têm ouvintes que sabem Libras, mas com o professor surdo é melhor. Sabemos que isso perpassa pela história, mas é melhor ter uma escola que leve em consideração a identidade surda. É uma questão de enfrentamento e não parar de resistir, pois, nós precisamos melhorar e mudar a história.

9 Tomando como base sua experiência no ensino de disciplinas voltadas para a tradução e interpretação em Libras, que referências teóricas-metodológicas você indica enquanto fomento para capacitação dos profissionais tradutores intérpretes?

Cláudio Mourão: São muitas, na UFSC, na URGs, na UFP, tem muitas referências, em Natal... Precisamos interagir com essas ideias, através do bacharelado em Letras-Libras. Temos também referências internacionais, que muitos participam tanto de surdos como de ouvintes.

10 A leitura é uma arma para desbravar o mundo, construir, desconstruir e reconstruir argumentos na caminhada contra o preconceito e a invisibilidade das minorias. Como disseminar a literatura surda entre surdos e ouvintes fora do espaço escolar, levando o sujeito a conscientização

do outro, da importância do respeito às diferenças, a diversidade, contribuindo para a chegada de um aluno na escola trazendo à baila a cultura, a língua, a identidade surda e tantas outras como legítimas na agência educacional?

Cláudio Mourão: Quem estuda, conquista algo. Esse é o sentido de várias coisas, então, nós temos que saber sobre a cultura, sobre a interpretação, sobre as publicações, dentre outros. Agora para a comunidade surda, nós precisamos ensinar sobre a comunidade e cultura surda para que essas crianças venham lutar pela melhoria na educação de surdos.

[Recebido: 30 jul. 2021 — Aceito: 22 ago. 2021]

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alisson Cabé de Andrade é graduando de Língua Estrangeira Moderna — Inglês (UFBA), pesquisador no projeto Entre Vistas: a navegação híbrida/bilíngue/bicultural/ bimodal nas múltiplas linguagens para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos, e estudante de línguas. Endereço eletrônico: prof.alissonca@gmail.com.

André Luiz Andrade Rezende é mestre em Modelagem Computacional; Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente é Professor efetivo com dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano/Campus Catu) e pesquisador na área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Endereço eletrônico: andre.rezende@ifbaiano.edu.br.

Bruna Kedman Nascimento de Souza Leão é formada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo CINTEP-PB. Atualmente atua como Professora de Leitura e Produção Textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede privada. Endereço eletrônico: brunakedmanl@gmail.com.

Cláudio Mourão é poeta e artista. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de Estudos Culturais em Educação; Mestre em Educação (UFRGS); graduado em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2010) e em Educação Física, pelo Centro Universitário Metodista (IPA, 2007). Atualmente é pesquisador do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES); Professor Adjunto no Instituto de Letras, Departamento de Línguas Modernas, no Curso de Letras, Tradutor e Intérprete de Libras-Português/Português-Libras (UFRGS); e coordenador do projeto Arte de Sinalizar (UFRGS). Desenvolve pesquisas no

campo de Literatura Surda. Participou de vários projetos como: A Educação de Surdos no Rio Grande do Sul — Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos; Literatura Surda; Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda Brasileira. Professor Mediador (Tutor) no curso de Graduação de Pedagogia Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), na modalidade EaD, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no pólo UFRGS (2018). Foi Diretor de Educação e Cultura na Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul (SSRS, 2018-2019). Foi profissional de dança/bailarino e teatro, atuou como dançarino, coreógrafo e ator (1997-2005) em vários grupos e espetáculos no Brasil e exterior, tais como: Cia de Dança Carlinhos de Jesus (RJ); Grupo de Lado a Lado — INES (RJ), sendo premiado em algumas dessas coreografias. Endereço eletrônico: claudio.mourao@ufrgs.br.

Crizeide Miranda Freire é doutoranda em Pós-Crítica (UNEB), Mestre em Educação e Contemporaneidade/UNEB, com especialização em Texto e Gramática (UEFS), Formação de Professores em Letra Libras (UNEB) e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica (Alpha). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), membro permanente do corpo de professores do Departamento de Jacobina, Campus IV, no Colegiado de Letras, com componentes de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado e nas discussões referentes à Educação Inclusiva e Especial e participa de grupos de estudo no Campus como o Cult-vi, Geedice, Lefor e do grupo de Pesquisa Iraci Gama, coordenado pela professora Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira. Atuou na rede básica do ensino público e particular com a disciplina de Língua Portuguesa. Participou da 1ª etapa do projeto Saberes das Águas (Alfabetização de Pescadores) como formadora de alfabetizadores e coordenadores em convênio com MEC/SEAP/AECI/OEI/UNEB/Prefeituras Municipais do Médio São Francisco. Atuou como Coordenadora e professora no Curso de Pedagogia da Rede UNEB 2000 e da Plataforma

Freire em Xique-Xique. Endereço eletrônico: crizfreire@gmail.com.

Damares Oliveira de Jesus Ferreira é graduanda do 4º Semestre do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade (BES) no Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com a terminalidade em Engenharia de Materiais. Endereço eletrônico: damarys3454oliveira@gmail.com.

Danielle Gomes Mendes é professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (2018), com bolsa CAPES. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) da Universidade Federal do Maranhão (2021). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá. Desenvolve pesquisas em Literatura estrangeira e brasileira, estudos da Teoria do Discurso Pós-colonial, estudos de Identidade dentro do contexto multicultural e estudos sobre Literatura e Paisagem. Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Maranhão (2013). É integrante do grupo de estudos em Língua, Discurso e Literatura e do Grupo de Estudos de Paisagem em Literatura (GEPLIT). Foi bolsista e pesquisadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no período de 2010 a 2014, pela CAPES. Tem experiência no ensino de Língua Portuguesa e Literatura no ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e educação a distância (EAD). Endereço eletrônico: daniellemendes276@gmail.com.

Débora Suzane Gomes Mendes é professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especi-

alista em Psicopedagogia Institucional, Clínica, Empresarial e Hospitalar (Faculdade Santa Fé), Metodologia do Ensino Superior (UFMA), Informática na Educação (IFMA), Metodologias para a EAD (UNIASSELVI). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisa Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE/UFMA/CNPq). É pesquisadora em Educação, atuando, principalmente, nas seguintes áreas: Formação de Professores da Educação Básica, Desenvolvimento de Metodologias de Ensino associadas às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e TDIC na Educação. Tem experiência na área de Educação com ênfase na construção e desenvolvimento de práticas pedagógicas com o uso das TDIC e formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Endereço eletrônico: debora_suzane@live.com.

Dilcinéa dos Santos Reis é graduada em Pedagogia pela Faculdade Santíssimo Sacramento (F.S.SS, 2007) e em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2013) e em Letras/Libras(UFPB, 2016). Especialista em Libras; especialista em Educação Especial; especialista em Tradução e Interpretação em Libras; especialista em Atendimento Educacional Especializado; especialista em Psicopedagogia e mestra em Crítica Cultural (UNEB). É professora da Rede Municipal de Alagoinhas — professora de Surdos e de Sala de Recursos Multifuncional, professora de Matemática, professora da UNIRB (Faculdade Regional da Bahia). Possui experiência profissional na área de Educação Especial com Ênfase na Surdez, Libras, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização e Letramento, Práxis Pedagógica, História da Cultura Afro e Indígena, História da Educação, Estágio Supervisionado, Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos e Ensino da Matemática I e II. Endereço eletrônico: neasantoss@yahoo.com.br.

Elaine Reis Laureano é doutora em Letras (UFPB) e Doutoranda em Educação (UFPB), Mestra em Linguagem e Ensino (UFPB), Especialista em Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos (IFPB) e Libras (UCDB), Licenciada em Letras/língua vernácula (UFCG) e em Pedagogia (UEPB). Professora de português e Libras (UFPB). Trabalhou como professora de português em uma escola específica para surdos e em uma escola de educação especial com alunos surdos e ouvintes com deficiência intelectual na Rede Estadual da Paraíba. Pesquisa representações com sujeitos surdos em mídias digitais, com base nos Estudos Culturais e na Análise do discurso (AD), de linha francesa. Endereço eletrônico: elainereis1406@gmail.com.

Gabriel Vidinha Corrêa é doutorando em Crítica Cultural, linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida, pela Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (PGCult/UFMA). Possui graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atualmente é professor da área de Letras-Libras do Instituto Federal Baiano — Campus Valença. Tem experiência na área de Letras, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Literaturas de Língua Portuguesa; Literatura Infanto-Juvenil; Literatura, Paisagem e Infância; Memória, Identidade e Cultura; Tradução Literária Língua Portuguesa/Libras. É integrante do Grupo de Estudos de Paisagem em Literatura (GEPLIT/UFMA), do Grupo de Estudos em Língua(gem) e Crítica Cultural (UNEB) e vice-líder do Laboratório de Estudos em Políticas Linguísticas, Interação e Desenvolvimento Humano (LIDAH/IF BAIANO). Endereço eletrônico: gabriel.vidinha@hotmail.com.

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira é doutora em Informática na Educação (UFRGS, 2016). Mestrado em Saúde e Ambiente (UFMA, 2008). Licenciada em Letras, Português/Inglês (UEMA, 1998). Pedagogia (ISEPRO, 2017). Pro-

fessora adjunta (Curso de Letras/Libras/UFMA). Membro permanente do Programa de Pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED), Mestrado Profissional em Educação. Possui experiência na área de educação e antropologia, com ênfase em ensino e formação docente, além de antropologia das populações afro-brasileiras e carcerárias. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagens, Culturas e Identidades (CNPq). Coordena o Projeto de Vidas: religando saberes, conectando conhecimentos; Coordenadora do Subprojeto PIBID Letras Libras (ensino e tecnologias no ensino de Língua Portuguesa para surdos); atua principalmente nos seguintes temas: diversidade cultural e relações étnico-raciais, tecnologias e tecnologias assistivas, ensino e formação de professores. Realiza estudos e pesquisas sobre linguagem, em uma interface com as tecnologias assistivas, cultura popular e ensino de língua portuguesa como L2, para surdos. Endereço eletrônico: hguterres@hotmail.com.

Iris Maria Ribeiro Porto é professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Educação pela Universidade Gama Filho. Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e em Psicologia pela Universidade CEUMA. Desenvolve pesquisa com ênfase em Formação de professor, Metodologias Ativas, Educação Geográfica, Métodos e Técnicas de Ensino, Interdisciplinaridade, Neuropsicologia, Neuroeducação e Aprendizagens. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professor, saberes e práticas de Ensino (GEPS). Coordenadora do Laboratório de Ensino do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Maranhão. Professora do quadro permanente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. Endereço eletrônico: porto.iris@gmail.com.

João Emanuel Moreno Bezerra é técnico em Tradução e Interpretação de Libras/LP e Instrutor de Libras. Atualmente é estudante de Licenciatura em Letras/Libras (Centro Universitário Leonardo da Vinci) e Licenciatura em Teatro (Universidade Federal do Maranhão). Foi bolsista de Iniciação à Docência com pesquisa em teatro e nordeste, visando a construção de material didático capaz de compreender a riqueza artística e cultural dessa região e, com o intuito de difundir em amplo espectro nossas possibilidades de produção. Tem experiência como mediador cultural bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) na Secretaria de Cultura do Maranhão e Tradutor e Intérprete de Libras no Instituto Federal de São Paulo (Campus São José dos Campos). Pesquisa o processo de criação artística na Língua Brasileira de Sinais, a formação do tradutor/intérprete, ensino de Libras para ouvintes, como L2, e ensino de teatro para surdos bilíngues. Tem experiência na área de Artes e Letras, com ênfase em Teatro e Mediação Cultural e Língua Brasileira de Sinais, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Teatro, Jogo, Tradução, Interpretação e Ensino de Libras e Pedagogia do Teatro. Endereço eletrônico: jemanuel.mb@gmail.com.

Kleber Martiniano Costa é professor da disciplina de Libras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-graduado em Libras com ênfase em docência e tradução/intepretação. Endereço eletrônico: kmartiniano@gmail.com.

Lidiane Sacramento Soares é graduada em História e em Pedagogia; Graduanda em Letras Libras; Pós-Graduada em Libras e em Atendimento Educacional Especializado; Pós-Graduada em Educação Científica e Popularização das Ciências; Mestranda em Crítica Cultural (UNEB). Atualmente é TILSP de Nível Superior do CAS em Aracaju (SE), e pesquisadora da área da Surdez, mais especificamente sobre a Edu-

cação de Surdos. Endereço eletrônico: lideane1007@gmail.com.

Luciana Pereira Cardial Teixeira é pós-graduada em Libras, graduada em Pedagogia, graduanda em Letras/Libras, Tradutora e Intérprete de Libras — Português, membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no IF Baiano. Endereço eletrônico: lu.pedagogiastil@gmail.com.

Luciane Ferreira Bomfim é mestra em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB); Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Libras; Pesquisadora do Grupo de pesquisa Educação, Inclusão e Diversidade (EDUCID/UNEB). Professora de Libras da Rede Municipal de São Francisco do Conde-Ba. Endereço eletrônico: luciane-bomfim.lb@gmail.com.

Matheus da Silva Lopes é mestrando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PGLetras) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pós-graduando em Educação à Distância: Gestão e Tutoria pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), graduado em Letras — Libras, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e técnico em Design de Móveis, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA); capacitando em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa pela Uníntese (RS). Atua como professor-formador (Tradutor/Intérprete de Libras) no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e como tradutor/intérprete de Libras/Português na UNIASSELVI. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Linguística e Línguas de Sinais (GEPILLS), do Projeto Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA/UFMA/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Lusofonia (UFMA). É integrante do Projeto VarSint: variação morfossintática com base no português maranhense. Além disso, faz parte do Conselho Diretor da Moreno Libras, Tradução e Acessibilidade. Tem

experiência na área de Letras, desenvolvendo pesquisas nas áreas de Sociolinguística, Dialetoлогия, Geolinguística e Libras, com ênfase nos campos de Ensino, Tradução e Interpretação do par linguístico Libras-Português em contextos diversos (artístico, conferencista, audiovisual e educacional). Endereço eletrônico: mthsilva.ms@gmail.com.

Maynara Costa de Campos é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (MPED). Pós-graduada em Libras pela Faculdade UNIBF. Licenciada em Letras — Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade do Estado da Bahia, Campus IV Jacobina (BA). Professora da Rede Pública Estadual de Ensino. Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR). Integrante do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA). Participante do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GE-EDICE), cujas principais áreas de atuação e interesse são formação, inclusão educacional e inclusão social. Formada em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa —em nível médio (FORMATILSP,) pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Suas pesquisas estão voltadas para o Ensino de Libras, Identidades e Culturas surdas, Literatura surda e diferença, Literatura de massa e Inclusão. Endereço eletrônico: maynaracosta@live.com.

Michelle Santos Silva é mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2020-2021), Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas. Psicopedagoga e Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professor, Saberes e Práticas de Ensino (GEPS/UEMA); grupo Pesquisa Questões Educacionais: desi-

gualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero (GEDDIN/UEMA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Educação Básica (GEPEESP/UFMA). Atualmente é professora da rede municipal de São Luís (MA). Endereço eletrônico: michellesat.silva@gmail.com.

Midian Jesus de Souza Marins é professora Assistente de Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/CETENS. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Bacharel em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Mestre em Estudos Linguísticos pela UEFS e doutoranda no mesmo programa. Interesse de pesquisa versam sobre aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda brasileira usuária da Libras, especificamente sobre estudos fonológicos e lexicais-toponímicos desta língua sinalizada. Endereço eletrônico: midiansouza@ufrb.edu.br.

Nanci Araújo Bento é Doutora em Língua e Cultura/UFBA; Mestra em Linguística/UFBA; Graduada em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira/Ucsal, professora bilíngue (Libras/Português L2) da rede pública do estado da Bahia, professora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Coordenadora do projeto Entre Vistas: a navegação híbrida/bilíngue/bicultural/bimoldal nas múltiplas linguagens para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos e Coordenadora do curso de extensão Em Pretas Mãos/UFBA. Endereço eletrônico: nablibras@gmail.com.

Raimunda Nonata Alves Cidreira é graduada em Letras/Libras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-graduanda em Informática na Educação — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e atualmente

participa do Grupo de Pesquisa Linguagens, Culturas e Identidades. Endereço eletrônico: nanaalves314@gmail.com.

Raylane Rafaelle Castro Rodrigues é licenciada em Pedagogia. Proficiente para o Ensino, Tradução e Interpretação de Libras. Especialista em Docência Universitária. Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Tradutora/Intérprete de Libras e Pedagoga. Membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF Baiano. Pesquisadora e Escritora. Endereço eletrônico: rayrcr_163@hotmail.com.

Silvanleide Costa de Almeida é graduada em Pedagogia pela Faculdade Santíssimo Sacramento, com Especialização em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia pela Rede de Ensino Futura e pós-graduanda em Docência do Ensino Superior pela FAT (Faculdade Anísio Teixeira). Mestranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia — Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Linha 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Atualmente é estagiária/professora pela IEL (Instituto Euvaldo Lodi). Endereço eletrônico: silvanleidealmeida2009@hotmail.com.

Talita Nabas Tavares é surda, professora, bilíngue da Rede Municipal de São Paulo (SME). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Pós-graduada em Educação Especial com ênfase em Surdez e em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (Instituto Singularidades). Endereço eletrônico: talita.ntavares@gmail.com.

Tatiane Folchini dos Reis é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) — Câmpus Palhoça Bilíngue. Doutoranda e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), especialista em Educação de Surdos (ULBRA), possui capacitação em Educa-

ção Especial pelo Centro Universitário La Salle e graduação em Letras pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras (FAPA). É coautora do livro didático "Em mãos, português como segunda língua para surdos" e participou da elaboração da proposta curricular de ensino de português como segunda língua para surdos, publicada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Linha de pesquisa: currículo, ciências e tecnologias. Endereço eletrônico: tati-[fof@hotmail.com](mailto:tati-fof@hotmail.com).

Walquiria Nascimento da Silva é mestra em Educação (UFPB), especialista em Língua Brasileira de Sinais, Licenciatura em Letras-Libras e em Pedagogia. Atualmente, Professora de Libras na modalidade presencial e EAD (UFPB). Trabalhou como professora de Libras em Instituição de Ensino Superior da rede privada e na rede básica de ensino, atuando principalmente na educação infantil. Endereço eletrônico: wal_ns@hotmail.com.

Ygor Corrêa é Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), linha de pesquisa em Educação, Linguagem e Tecnologia. Pós-Doutor em Design (Design, Tecnologia e Educação), Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter). Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/PPGIE). Mestre em Linguística Aplicada, com foco em Linguagem, Interação e Tecnologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/PPGLA). Graduação em Letras-Inglês também pela UNISINOS. É professor no curso de Graduação em Pedagogia da UCS. Coorientador-voluntário de mestrado e doutorado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. É professor e coordenador do primeiro curso brasileiro de Especialização em Dependências Tecnológicas: Intervenções Multidisciplinares, promovido pela UCS. Endereço eletrônico: correaygor-prof@gmail.com.

POLÍTICA DE PUBLICAÇÃO

A Grau Zero: Revista de Crítica Cultural publica textos escritos por mestrandos e doutorandos regularmente matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil ou do exterior, após aprovação dos pareceristas permanentes e/ou convidados, considerando o perfil do público abaixo:

Estudantes regularmente matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, Linguística e/ou áreas afins condizentes com o perfil da revista; bem como autores que tenham concluído o curso de mestrado ou doutorado nos últimos dois anos, mediante a comprovação de conclusão.

Estudantes que cursaram disciplinas na condição de aluno especial nos programas de pós-graduação *stricto sensu* que dialogam com o perfil do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), nos últimos dois anos, mediante comprovação;

A coautoria entre orientando e orientador (mestre e doutor) também é aceita, mas os autores devem submeter apenas um artigo inédito para avaliação;

A convite do Conselho Editorial, em caráter meramente excepcional, podem ser convidados professores, mestres e doutores, vinculados aos programas de pós-graduação ou graduação, desde que tenham importância nas discussões do dossiê temático.

Normas para submissão de textos

A Grau Zero: Revista de Crítica Cultural recebe semestralmente artigos, resenhas e entrevistas inéditos em português, inglês, francês ou espanhol, que devem ser submetidos pelo *site* <http://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero>, em duas vias, no formato Word; uma contendo texto completo e informações sobre o autor (nome, formação, e-mail, instituição, país, cidade); outra, contendo texto completo, porém, sem nenhum dado

que identifique o autor. No assunto deve vir o título do texto submetido à revista.

Artigos: Os artigos devem ter entre dez e vinte páginas, incluindo referências bibliográficas, resumo, palavras-chave e qualquer outro elemento que componha o trabalho (gráficos, figuras etc.). O título deve estar centralizado, em negrito e caixa alta, com sua respectiva tradução em inglês, francês ou espanhol. Abaixo do título deve ser indicado o nome do(s) autor(es) e as suas coordenadas devem estar alinhadas no rodapé da página. O texto deve iniciar duas linhas abaixo das palavras-chave, também em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 entre linhas, justificado. As dimensões das margens da página devem ser de 3 cm nas margens superior e esquerda e de 2 cm nas margens inferior e direita. Os subtítulos ao longo do texto devem estar em negrito e centralizados. As citações com menos de quarto linha devem ser mantidas no corpo do texto; ultrapassado este limite, devem ser alinhadas à direita com recuo de 4 cm da margem esquerda, espaçamento simples e fonte tamanho 10, texto justificado. Todas as obras citadas ao longo do texto devem aparecer na lista de referências, ao final do artigo, em ordem alfabética, alinhadas à esquerda de acordo com a norma NBR-6023.

Resumo: O resumo, bem como o abstract (O abstract deve estar prioritariamente em inglês. Para trabalhos que foram escritos em inglês, a tradução deve vir em francês, português ou espanhol), não deve exceder o número máximo de 140 palavras, digitadas em fonte Times New Roman, fonte tamanho 10, com espaçamento simples. Logo abaixo, devem ser indicadas três palavras-chave que identifiquem o conteúdo do texto, também traduzidas e inseridas abaixo do abstract.

Resenhas: As resenhas devem ser realizadas a partir de obras com no máximo vinte e quatro meses de publicação da sua primeira edição, com no máximo 2500 palavras, espaço 1,5. A referência bibliográfica completa da obra comentada vem no início do texto e, ao final, devem ser apresentadas as coordena-

das do resenhista (nome, instituição etc.). Sugerimos que sejam evitadas citações de outras obras, quando isso for imprescindível, incluí-las no corpo do texto.

Entrevistas: As entrevistas devem apresentar um número máximo de quinze páginas. A pessoa a ser entrevistada precisa ser necessariamente um(a) pesquisador(a) ou ser significativo na perspectiva do eixo temático da atual edição da revista. A entrevista deve conter entre 5 e 10 blocos temáticos, com título. O primeiro bloco deve ser uma introdução explicando a relevância do entrevistado e suas contribuições para o cenário político-cultural atual; e o último deve apresentar uma ficha técnica, com uma sinopse curricular do entrevistado e do entrevistador, local e data da entrevista e toda informação complementar que se faça necessária.

Atenção: Os textos enviados à *Grau Zero* não deverão estar em processo de avaliação em outras revistas acadêmicas; textos submetidos fora das normas de formatação não serão enviados ao Conselho Científico para avaliação.

Transferência de direitos autorais — Autorização para publicação

Caso o artigo submetido para a avaliação seja aprovado para publicação, já fica acordado que o autor autoriza a UNEB a reprodução e publicação na *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*, conforme os incisos VI e I do artigo 5º da lei 9610/98.

O artigo poderá ser acessado pela rede mundial de computadores e/ou pela versão impressa, sendo permitidas a consulta e a reprodução de exemplar do artigo para uso próprio de quem a consulta de forma gratuita. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando a UNEB responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo.

Grau Zero

Revista de Crítica Cultural

Volume 9, número 1 jan./jun. 2021 ISSN 2318-7085