

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Centro de Letras e Comunicação**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras**



Dissertação

**ANÁLISE DO IMPACTO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19) NA  
EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE**

**Aline de Castro e Kaster**

Pelotas, RS

2022

**Aline de Castro e Kaster**

**Análise do impacto da pandemia do coronavírus (Covid-19) na educação de  
estudantes surdos em uma escola bilíngue**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff

Pelotas, RS

2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

K19a Kaster, Aline de Castro e

Análise do impacto da pandemia do coronavírus (Covid-19) na educação de estudantes surdos em uma escola bilíngue / Aline de Castro e Kaster ; Tatiana Bolivar Lebedeff, orientadora. — Pelotas, 2022.

102 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Educação de surdos. 2. Covid-19. 3. Escola bilingue. 4. Tecnologia. 5. Libras. I. Lebedeff, Tatiana Bolivar, orient. II. Título.

CDD : 419

Aline de Castro e Kaster

**Análise do impacto da pandemia do coronavírus (Covid-19) na educação de  
estudantes surdos em uma escola bilíngue**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração Estudos da Linguagem, do programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 25 de fevereiro de 2022.

Banca examinadora:



---

Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff  
Orientadora/Presidente da banca  
Universidade Federal de Pelotas



---

Prof. Dr. Bernardo Limberger  
Membro da Banca  
Universidade Federal de Pelotas



---

Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza  
Membra da Banca  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## Resumo

KASTER, Aline de Castro e. **Análise do impacto da pandemia do coronavírus (Covid-19) na educação de estudantes surdos em uma escola bilíngue.**

Orientadora: Tatiana Bolivar Lebedeff. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

O trabalho apresenta elementos sobre relações escolares de surdos no ensino remoto durante a pandemia causada pelo coronavírus em 2021. Os dados foram colhidos por meio de uma pesquisa, de abordagem qualitativa que teve como pergunta principal: qual o impacto da pandemia nas interações escolares entre estudantes surdos, professores e família de estudantes da escola em questão? e teve como objetivo compreender o impacto da pandemia na educação de estudantes surdos em uma escola bilíngue. O *corpus* de análise está composto por entrevistas semiestruturadas realizadas de maneira remota com professores e estudantes de uma escola para surdos do Rio Grande do Sul. A plataforma Webconf, da UFPel, foi utilizada como recurso para encontro com os participantes e captura das entrevistas, as quais foram realizadas em Libras e transcritas para o português. Os dados permitiram organizar cinco categorias e foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e buscando compreender os dados sob a luz da Teoria Histórico-Social de Vygotsky (1991-2012). Os dados mostraram que os professores precisaram desenvolver estratégias para estabelecer a interação com os estudantes surdos, sendo que um desafio importante foi adaptar-se às precárias condições tecnológicas dos alunos. Além disso, percebeu-se a dificuldade das famílias em relação à comunicação em Libras, o que impactou na realização das atividades. Finalmente, foi possível inferir no esforço da escola e dos estudantes em buscar interações fora do espaço do ensino remoto, a fim de ampliar as interações comunicativas em Libras<sup>i</sup>.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. Covid-19. Escola bilíngue. Tecnologia. Libras.

---

<sup>i</sup> Link do resumo em Libras: [https://www.youtube.com/watch?v=VV\\_ZLDT2srY](https://www.youtube.com/watch?v=VV_ZLDT2srY).

## Abstract

KASTER, Aline de Castro e. **Analysis of the Coronavirus (Covid-19) impact on Deaf students' education in a bilingual school.** Advisor: Tatiana Bolivar Lebedeff. 2022. 102 pages. Master's Thesis (Master's Degree in Languages) – Graduate Program in Languages, Languages and Communication Center, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2022.

This work presents some elements regarding the relationships created in Deaf schools in remote teaching during the coronavirus pandemic in 2021. The data were collected in our research using a qualitative approach and our main research question was: what is the impact of the pandemic in school interactions between Deaf students, teachers, and students' relatives in the analyzed school? and main objective was to understand the impact of the pandemic in Deaf students' education in a bilingual school. The *corpus* that was analyzed is composed by semi-structured interviews with teachers and students of a Deaf school in Rio Grande do Sul. The interviews were conducted online, and UFPel's video conferencing platform, Webconf, was used as the resource to receive the participants and conduct the interviews, which were conducted in Libras and subsequently transcribed into Portuguese. The data allowed us to organize five categories and we have analyzed these categories according to Bardin's Content Analysis (1977), and have also sought to comprehend the data in light of the Social-Historical Theory by Vygotsky (1991-2012). The data showed that teachers were required to develop strategies to establish the interaction with Deaf students, having as an important challenge the need to adapt to the precarious technological conditions of the student's. Furthermore, we have noted the families' difficulties concerning the communication in Libras, causing an impact, in a certain way, to the completion of the activities proposed by the teachers. Finally, it was possible to infer an effort of the school and the students to seek for interactions outside the remote teaching settings, in order to expand the communication and interaction in Libras.

**Keywords:** Deaf education. Covid-19. Bilingual school. Technology. Libras.

## Lista de Abreviaturas e Siglas

ASP	Associação de Surdos de Pelotas
AVEA	Ambiente Virtual Ensino e Aprendizagem
CMP	Colégio Municipal Pelotense
CNJS	Coordenadoria Nacional de Jovens Surdos
CONAE	Conferência Nacional da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
ESPIN	Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional
EUA	Estados Unidos da América
FENEIS	Federação Nacional Educação Integração de Surdos
IEAAB	Instituto Estadual de Educação Assis Brasil
INES	Instituto Nacional Educação de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LSF	Língua de Sinais Francesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Ministério da Saúde do Brasil
NUPES	Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
RS	Rio Grande do Sul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SMED	Secretaria Municipal e Desporto de Pelotas
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Bagé
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
WEBCONF	Web Conferência UFPeI
WFD	Word Federation of the Deaf – Federação Mundial de Surdos

## Sumário

<b>1 Apresentação .....</b>	<b>8</b>
1.1 Descobertas sobre como é o mundo escolar ouvinte no Ensino Médio.....	14
1.2 Vida acadêmica e profissional .....	19
<b>2 Introdução .....</b>	<b>24</b>
<b>3 Educação de Surdos e a perspectiva histórico-cultural.....</b>	<b>27</b>
3.1 Educação de Surdos.....	27
3.2 Perspectiva histórico-cultural .....	35
3.3 A importância da escola de surdos (bilíngues ou específicas).....	39
<b>4 Pandemia do coronavírus .....</b>	<b>44</b>
4.1 O Ensino remoto e a acessibilidade ao conhecimento .....	47
4.2 Os surdos e sua língua na pandemia – isolamento linguístico .....	51
<b>5 Metodologia da pesquisa .....</b>	<b>54</b>
5.1 Caracterização do espaço de pesquisa .....	56
5.2 Caracterização dos participantes .....	57
5.3 Procedimentos de produção de dados.....	58
5.4 Produção de categorias e análise de dados .....	60
<b>6 Considerações finais .....</b>	<b>73</b>
<b>Referências.....</b>	<b>76</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>83</b>
Apêndice A - Entrevistas.....	84
Apêndice B - Termo de Assentimento do Aluno .....	87
Apêndice C - Termo de Consentimento aos Pais ou Responsável.....	89
Apêndice D - Termo de Consentimento do Professor.....	91
Apêndice E - Prints do Termo de Consentimento do Professor.....	94
Apêndice F - Prints do Termo de Consentimento de Estudante Surdo.....	100

## 1 Apresentação

Apresento meu texto na primeira pessoa do singular, pois esta parte trata-se da minha história de vida, abarcando minha vida acadêmica e profissional e, desta forma, justifico os caminhos que me levaram a escolher esta dissertação no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Meu nome é Aline, nasci no dia 23 de setembro de 1986, sou a primeira filha de uma família constituída por pai, mãe e três filhos. Nasci surda profunda devido a um fator genético, mas ninguém sabia da minha condição. Apenas meu avô materno desconfiava, mas não falou nada para meus pais porque a avó não deixou, pois achou que ele estava “ficando louco”. Sua desconfiança, contudo, levou-o a fazer testes comigo. Seu último teste confirmou para ele que eu era surda. Meu avô sabia que eu adorava o chocolate Chokito®, sempre comia com alegria. Um dia meu avô tinha um Chokito® para mim, mas eu estava na sala e ele no quarto. Então, ele chamou: “Aline, aqui tem Chokito®, vem pegar”! Eu não fui até ele, coisa que meu avô já imaginava que eu não iria. Então, foi me encontrar e mostrou o chocolate; eu o vi e peguei com alegria e comi. Outra pessoa que desconfiou da minha surdez foi a minha tia, porque o filho dela tinha idade próxima a minha – eu sou dois meses mais velha do que ele. Na época, ele já falava tudo e eu não. Ela alertou meus pais, porém a minha mãe não aceitava. No seu interior, talvez ela soubesse.

Meus pais também desconfiaram e fizeram alguns testes em casa e perceberam que eu não ouvia direito, foi quando resolveram me levar para o médico. A médica em Pelotas orientou-os a me levarem até a cidade de Porto Alegre, pois, na época, era apenas lá que existiam os exames necessários. A médica estava preocupada com minha mãe gestante de oito meses e a aconselhou a não viajar. Mas, mesmo assim, ela foi com meu pai na consulta em Porto Alegre, pois estavam angustiados e preocupados. A confirmação da surdez foi no dia 20 de março de 1989, quando eu estava com dois anos e seis meses. Meus pais ficaram apavorados, “sem chão”, sem qualquer informação sobre as comunidades surdas.

O meu irmão Rafael nasceu ouvinte 20 dias depois do diagnóstico da minha surdez. A médica que deu o diagnóstico recomendou aos meus pais uma escola

especial, sessões de fonoaudiologia e o uso de aparelhos auditivos. Seguindo os conselhos, compraram aparelhos por meio de doações, pois não tinham recursos próprios, acreditando que se eu usasse aparelho poderia ouvir. Mas já no primeiro dia de uso do aparelho não gostei, retirei e joguei escada abaixo; os aparelhos caíram nos degraus, mas não quebraram. Aprendi a usar mais tarde, mas nunca gostei. Os ruídos incomodavam muito. Com o passar do tempo, cresci e comecei a ter vergonha de usar, porque achava feio aparelhos nos ouvidos. Então, pedia para minha mãe para não os usar na rua e no ônibus, pois na rua eu era vista com estranheza, então queria colocar só dentro da escola, lá me sentia mais confortável em usá-lo.

Meus pais me levaram à fonoaudióloga por uns três anos, me matricularam na Escola Especial Professor Alfredo Dub em 1989, única escola para surdos da cidade de Pelotas e região, no Rio Grande do Sul (RS). Na época em que ingressei na referida escola era proibido utilizar a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Iniciei, então, na estimulação precoce para treinamento da fala. A escola começou a utilizar Libras no ano de 1990. Graças a lutas do grupo de pais de alunos surdos, inclusive os meus, a escola aceitou o uso da Libras. A Libras entrou na escola às custas de muita insistência junto aos professores e, mesmo assim, ainda não era dispensada a obrigatoriedade de se aprender a oralizar.

Minha mãe esforçava-se bastante para aprender a se comunicar comigo. Buscava informações sobre surdos, Libras, educação de surdos, procurava tudo para melhorar a educação para mim e para alunos surdos, ajudando outros pais e outras crianças surdas.

Em casa, minha mãe fazia testes para ver qual seria a melhor forma de se comunicar comigo: através de Libras ou da oralização, sempre com muitas dúvidas sobre qual caminho seguir. Um dia, ela fez um teste enquanto brincava comigo com uma bola. Nós jogávamos a bola uma para a outra até que ela escondeu o brinquedo e perguntou, oralmente, “Cadê a bola?”. Eu não respondi e saí caminhando. Ela, então, pegou a bola novamente e seguimos jogando. Mais uma vez, ela escondeu o objeto e repetiu a pergunta, dessa vez em Libras. Imediatamente, eu saí procurando até encontrar e, alegremente, levar até a minha mãe para voltarmos a brincar. Nesse momento, ela compreendeu a importância da comunicação em Libras para mim.

Um filme que a minha professora da estimulação precoce passou para os pais numa reunião tocou muito a minha mãe e ela chorou, pois uma personagem surda do filme *Lágrimas do Silêncio* disse: *“Eu aprendi a falar por você, mas você não aprendeu*

*a sinalizar por mim!*”. A mãe da personagem não usava a língua de sinais, só oralizava com sua filha surda o todo tempo. Minha mãe disse que nunca queria ouvir algo parecido. O referido filme foi lançado em 9 de abril de 1989, nos Estados Unidos da América (EUA), sob a direção de Karen Arthur.

Eu e minha família, principalmente a minha mãe, aprendemos Libras juntas, fato que me incentivou a aprender as palavras do português. O meu irmão Rafael e eu “trocávamos línguas” naturalmente: eu lhe ensinava sinais da Libras e ele me ensinava a escrever Português. Também trazia, sinalizando para mim, muitas informações importantes que ele ouvia.

A partir dessas e outras experiências, a minha mãe estava certa de que era preciso aprofundar o conhecimento na área da surdez e aprender melhor a Libras para se comunicar comigo e, também, com meus amigos surdos, pois ela queria participar da minha vida.

O tempo foi passando e fomos nos acostumando a receber meus amigos surdos com mais frequência para conversar, fazer lanche e compartilhar nossas histórias. Minha família participava o tempo todo das conversas com os amigos que me visitavam.

Situações diferentes aconteciam nas casas de alguns amigos que eu visitava. Lembro que fui à casa de uma amiga para conversar e nós duas estávamos conversando, somente entre nós, em Libras. A mãe de minha amiga me cumprimentou oralmente e se aproximava de nós, mas não participava do nosso assunto, nem quando nos sentávamos para tomar café. Ela se retirava e não teve qualquer conversa conosco. Isso me causou um estranhamento e fiquei um pouco impressionada com a situação de não ter participado de nossa conversa por uma tarde inteira. Somente quando eu estava para sair da casa desta colega que a mãe dela tentou uma conversa comigo, oralizando, e minha colega foi me auxiliando a entendê-la.

Em outra oportunidade eu fui com um grupo de amigos à casa da família de outro amigo. Os pais dele falavam em Libras e participaram do nosso encontro, conversaram bastante com todos. Todos juntos à mesa, jantamos e nos sentimos muito bem, interagindo com ouvintes adultos sinalizadores.

Eu comparo as duas situações, pois são bem contrastantes: famílias que não se comunicam com os filhos surdos por meio da Libras e famílias que utilizam a Libras para se comunicarem com os filhos e amigos dos seus.

Em 1992, eu estava no pré-escolar e tinha 5 para 6 anos. Por necessidade da escola, na metade do ano fui para a turma da primeira série e, em um mês inserida na turma, aprendi a escrever e ler, pois, naquele mês, para acompanhar a turma foi repassado o principal conteúdo do primeiro semestre. Continuei na primeira série no ano seguinte com a professora Gilda. Aprendi português com ela também. Ela utilizava boas estratégias no ensino de português para surdos. Com boas estratégias, por exemplo, ensinava diminutivo, explicava que o “lh” e o “nh”, necessariamente, precisariam estar acompanhados de uma vogal, como se fosse o filhinho do “H”, mostrando no desenho da letra que era possível o “H” estar grávido. Em outra situação, quanto à construção das palavras, ela demonstrava que dentro de uma palavra poderia ter outras palavras, a exemplo de “soldado” que tem as palavras “sol” e “dado”, entre outras.

Em casa, eu tinha gibis da Turma da Mônica que me auxiliaram muito no aprendizado do português porque havia um contexto, eu lia as palavras e conseguia entender, havia uma conexão entre palavras e figuras. As expressões faciais e corporais dos personagens me auxiliavam muito para perceber o que estava escrito nos “balões”, eram pistas maravilhosas.

As onomatopeias foram excelentes, pois eu percebia que os objetos, em algumas situações, podiam produzir sons ou fenômenos da natureza. Havia também situações de brigas com pessoas e animais que eram representadas por nuvens ou estrelas demonstrando dor. Os balões indicavam se era fala, pensamento, grito, enfim, várias pistas discursivas ou enunciativas eram possibilidades de aprendizado. Como eu só percebia os sons mais fortes, aqueles que emitiam alguma vibração, ficava fácil entender essas dicas dadas por meio dos gibis. Por isso penso que eles são importantes instrumentos pedagógicos que podem ser mais explorados e trabalhados em sala de aula ou em atividades extraclasse com os alunos surdos.

Além dos gibis, havia alguns livros didáticos que tinham algumas destas características, como relacionar as figuras com as palavras escritas. Eu tive uma caixa de vocabulário que eram fichas com figuras e todas tinham o nome escrito em português. Todos esses materiais ajudaram muito o meu aprendizado.

Aprendi as duas línguas ao mesmo tempo, a Libras e o Português. Tive a disciplina de Língua de Sinais com a professora surda Rejane Holz, que é exemplo para todos os alunos surdos da escola. Vendo que ela tinha capacidade de ser professora, eu pensava que eu também poderia ser quando crescesse.

A professora Rejane nos contava suas vivências. Com isso, me sentia segura com ela e em relação ao meu futuro. Ela explicava a importância de lutarmos por nossa educação e nossos direitos. Eu sempre ficava empolgada com seus ensinamentos e não gostava de perder nenhuma de suas aulas. Foi ela quem nos contou como os surdos viviam no passado.

Ela era a única professora com a qual podíamos nos expressar completamente e tirar as nossas dúvidas. Sempre nos instruía sobre vários assuntos, compartilhava suas experiências e vivências enquanto surda, sempre nos incentivando para o futuro. Quando outros adultos surdos visitavam a escola, eu os admirava e adorava conversar com eles.

Nessa escola foi onde me constituí como surda, formando minha identidade. Foi o lugar onde me apropriei da cultura surda, onde construí muitas amizades com surdos e isso me dava muita felicidade e autoestima elevada. Na escola, com meus amigos, havia muita comunicação e interação, era um lugar confortável e apropriado para interagir. Fora da escola eu me sentia isolada, não conseguia interagir em todos os espaços com as outras pessoas, somente com a família e com alguns familiares e amigos ouvintes.

Em quase todas as escolas de surdos brasileiras a Libras começou a ser difundida por volta de 1980. Porém, na escola Alfredo Dub, na década de 90, eu estava iniciando minha vida escolar e aprendendo Libras juntamente com os professores. Nem todos os professores aprenderam a Libras e não utilizavam estratégias e nem metodologias próprias para o ensino dos conteúdos; poucos professores eram fluentes, sendo que a maioria não aprendeu Libras. Raros professores criaram didáticas de ensino diferentes, pois entenderam que precisavam nos ensinar de outra forma. Entretanto, não sabiam ainda como precisava ser o ensino para surdos com a Libras. Concluí o ensino fundamental em 2000, aos 14 anos, e tive que sair da escola, uma vez que lá não havia o Ensino Médio.

Tornei-me uma pessoa feliz, porque sempre tive o apoio total da minha família maravilhosa, se comunicando e conversando comigo por sinais, me ensinavam português, me aceitavam surda, entre tantas outras coisas. Dentro de casa nunca fui uma criança infeliz. É claro que, quando criança, em alguns momentos, ficava triste por ser surda, mas foram poucas vezes. Minha mãe me aconselhava a não ficar triste por aquele motivo e que deveria ter orgulho, porque eu era capaz e podia aprender qualquer coisa. Na minha casa, sempre podia expressar todos os meus sentimentos.

Ao contrário da minha família, percebe-se que nem todas as famílias sabem Libras. Nas famílias em que existe comunicação com o surdo, ele pode se tornar um adulto autoconfiante. Campello (2007), traz o depoimento de um surdo que se comunicava livremente em Libras, que dizia:

As minhas palavras nunca faltaram e nunca fui uma criança rebelde ou nervosa, por uma simples razão: sempre tive como me comunicar, às pessoas em minha volta sempre entendiam o que eu queria, pois compartilhavam das mesmas palavras que eu: os Sinais. (Sérgio Marmora de Andrade, surdo, residente no Rio de Janeiro) (CAMPELLO, 2007, p.101).

Compreende-se que este surdo, assim como eu, se constituiu em uma pessoa tranquila porque desde a infância se comunicava em Libras. Afirmando isto, uma vez que percebo a minha trajetória como a de uma pessoa tranquila, pois, pelo que eu lembro, sempre tive comunicação e desde cedo tive contato com meus pares linguísticos e uma família que buscou os meios para interagir comigo.

Particpei de vários eventos, seminários, congressos e encontros de surdos, ainda no ensino fundamental. Na maioria deles eu era levada pela minha mãe. Havia encontros de surdos, mas ainda não tinha associação institucionalizada. A Associação dos Surdos de Pelotas (ASP) foi fundada no dia 25 de julho de 1999. Particpei da diretoria da ASP desde 2009 em diferentes cargos; para a presidência fui eleita em 2013 e permaneci até 2015, sendo a primeira presidenta. Frequento a ASP desde a fundação até os dias de hoje, por meio digital, por causa da pandemia que assola o planeta. Representa um espaço rico em língua, cultura, identidade, políticas surdas, empoderamentos, lutas, compartilhamentos, um lugar de fortaleza para superação das barreiras. A sede da ASP está situada, atualmente, no pátio da Escola Especial Professor Alfredo Dub. Às vezes, compartilhamos encontros e festas encurtando, assim, os laços entre surdos adultos, escola, crianças surdas e suas famílias, bem como alguns profissionais da escola.

Em 2001, nasceu o meu segundo irmão, Arthur, que é surdo também. Fiquei feliz por ter meu par na família. Meus pais ficaram mais tranquilos, pois já sabiam o que fazer, já sabiam a Libras. Arthur, por ter nascido na minha família, um ambiente linguístico estruturado para surdos, sinalizou desde bebê comigo, com o Rafael, com os nossos pais e com os surdos da ASP. Ele adquiriu a Libras no momento certo, pois já estava inserido num ambiente linguístico de que ele precisava e teve o desenvolvimento linguístico natural igual ao das crianças ouvintes, apenas numa

modalidade diferente: visuoespacial. Ele podia expressar tudo, que nós entendíamos. Um dia, o Arthur estava chorando e me perguntou se, depois, o choro iria acabar. Eu disse que sim, que ia acabar, e aí ele chorou à vontade. Fico feliz por ter conseguido explicar para o meu irmão. Imagino outras crianças surdas que queriam fazer perguntas simples como essa para os adultos.

Este fato relaciono com Laborit (2000) quando escreve que:

Por vezes os meus pais explicam-me que vão sair. Mas compreenderia eu realmente o que significava aquela história de sair? Para mim eles desapareciam, abandonavam-me. Os meus pais saíam e voltavam. Mas iriam regressar? Quando? Eu não tinha a noção do quando. Não tinha palavras para o dizer, não tinha língua, não podia exprimir a minha angústia. Era horrível (LABORIT, 2000, p. 24-25).

No caso de Laborit (2000), naquela ocasião, não aconteceu um compartilhamento de língua. Algo parecido acontece com muitos surdos. Se não há uma língua compartilhada acredito que ficam angustiados e isto pode afetá-los psicológica e emocionalmente.

### 1.1 Descobertas sobre como é o mundo escolar ouvinte no Ensino Médio

Em 2001, ingressei no Ensino Médio no Colégio Municipal Pelotense (CMP), juntamente com meus dez colegas surdos, os mesmos da oitava série da escola Alfredo Dub. Combinamos de estudarmos juntos para nos sentirmos mais seguros e, assim, não nos sentirmos muito isolados. Escolhemos esse colégio porque sabíamos que havia acessibilidade para o nosso grupo. Como no ano anterior havia uma turma de alunos surdos ingressantes no Magistério, a prefeitura disponibilizou Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) por meio de contratos.

Ao entrarmos na sala de aula, nos deparamos com uma realidade muito diferente daquela que tínhamos. Foi uma situação estranha, tanto para mim quanto para os meus colegas surdos, e acredito que para os colegas ouvintes também, pois nunca havíamos estudado em uma sala de aula com intérprete e professores falando (oralizando). Tínhamos que olhar o intérprete e não os professores, junto de colegas ouvintes que não sabiam Libras. A partir daquele dia percebi que a minha vida mudaria e como mudou.

Nós já tínhamos experiência de assistir a palestras, visitar museus e participar de eventos em vários ambientes mediados por intérpretes, mas não em sala de aula. Na verdade, em sala de aula, na Escola Alfredo Dub, era raro a presença do TILS. Este profissional só acompanhava a direção da escola quando havia um aviso importante ou alguma advertência.

Nós não estávamos acostumados a receber os textos que professores nos entregavam para ler. Fiquei apavorada, porque não entendia os textos em português. Voltava para casa, pedia para a minha mãe explicar os conteúdos e ela me ajudava a fazer trabalhos. Não foi fácil para mim e nem para meus colegas surdos. Alguns colegas surdos tiveram apoio de sua família, mas a maioria não, pois seus familiares não sabiam Libras.

Alguns professores solicitavam trabalhos em grupo. Com isso, às vezes, parecia que o grupo de colegas surdos e o grupo de colegas ouvintes se esquivavam uns dos outros para evitar terem que fazer trabalhos juntos. Nós, surdos, porque não dominávamos bem os conteúdos, ficávamos constrangidos, nos sentindo inferiores pela falta de conhecimento: faltavam conceitos, contextos e havia lacunas nas informações gerais, além das barreiras de comunicação. Os ouvintes, acredito, sentiam-se desconfortáveis pela falta de conhecimento da Libras.

Percebia que meus colegas ouvintes tinham um desenvolvimento diferente do que a maioria de nós, surdos. Eu pensava que os ouvintes aprendiam mais fácil, mas, na verdade, não era bem assim. Na época, por não saber os conceitos dos conteúdos trabalhados em sala de aula, nós, surdos, pensávamos que tínhamos perdido essa desenvoltura, porém, a nossa capacidade de aprender estava ali escondida. Faltavam as estratégias para que conseguíssemos construir o conhecimento. Precisávamos entender os conceitos e contextos para, então, conseguirmos nos desenvolver da mesma forma que os ouvintes.

Coelho e Pisoni (2012) utilizam a teoria de Vygotsky para suas reflexões.

Pessoas com deficiência auditiva, visuais e outras podem ter um alto nível de desenvolvimento. A escola deve permitir que dominem e depois superem seus saberes do cotidiano. As crianças cegas podem alcançar o mesmo desenvolvimento de uma criança normal, só que de modo diferente, por outra via. É muito importante para o pedagogo conhecer essa peculiaridade, é a lei da compensação. O limite biológico não é o que determina o não desenvolvimento do surdo, cego. A sociedade sim é quem vem criando estes limites para que os deficientes não se desenvolvam totalmente (COELHO; PISONI, 2012, p. 146-147).

Portanto, não é o nosso limite biológico que nos deixa com o conhecimento aquém ao dos ouvintes. O aprendizado está com lacunas por conta de saberes básicos de conceitos e contextualizações, faltam estratégias de ensino para a compreensão destes saberes.

Mais tarde, aprendi que nós, surdos, precisamos de materiais visuais. É necessário utilizar estratégias de visualidade surda, buscar metodologias que atendam as especificidades dos surdos. Lacerda, Santos e Caetano (2013) comentam que práticas diferenciadas auxiliam, também, os ouvintes.

Se estas estratégias auxiliam os alunos ouvintes a uma melhor compreensão dos temas trabalhados, para alunos surdos elas são ainda mais imprescindíveis, uma vez que eles, em geral, tiveram poucos interlocutores em sua língua e, conseqüentemente, poucas oportunidades de trocas e de debates, além de não terem acesso completo aos conteúdos de filmes, programas de televisão e outras mídias que privilegiam a oralidade (e nem sempre contam com legenda), ou possuem textos complexos de difícil acesso a alunos surdos com dificuldades no letramento em língua portuguesa (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 185).

Os profissionais que se propõem a trabalhar na educação de surdos precisariam pensar sobre essas questões e realizar uma prática com estratégias e metodologias específicas para surdos.

O colégio dispunha de um TILS para cada turno, em cada sala de aula, e isso se tornava bem cansativo tanto para o profissional quanto para nós. Por meio de contratos, aos poucos, foram chegando mais intérpretes, até o primeiro concurso realizado pela prefeitura municipal de Pelotas, em 2003. Infelizmente, das 10 vagas foram ocupadas apenas duas, pois nem todos conseguiram atingir a média para passar no concurso. Sendo assim, a prefeitura continuou realizando contratos e concursos para suprir as demandas.

Em 2002, quando passei para o segundo ano, decidi mudar para o curso de Magistério, pois sempre quis ser professora de crianças surdas. Assim, me esforcei muito até o final do curso e consegui me formar professora.

Durante o período do Ensino Médio foi muito bom conhecer e entender como é o mundo escolar ouvinte. Aprendi bastante no colégio graças a alguns professores que tentaram adaptar os conteúdos para os surdos. Entretanto, poucos aceitavam trabalhos em Libras. Os professores fizeram curso de capacitação oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Pelotas e participavam de eventos dos surdos dentro e fora da cidade de Pelotas. Alguns professores se apaixonaram pela educação

de surdos e aprenderam Libras. Lembro-me de dois professores que, em certos momentos, dispensavam a atuação dos intérpretes e comunicavam-se diretamente conosco. Isso nos deixava muito felizes.

Tudo ia melhorando com o passar do tempo. Ampliamos nosso vocabulário em português por meio de estudos, nos apropriamos dos conceitos e, assim, aprimoramos e expandimos também o nosso léxico em Libras. Realizei meu estágio do Magistério na escola Alfredo Dub. Durante o curso aprendi a fazer planos de aula, os quais foram melhorando no decorrer do estágio.

Enquanto eu fazia o estágio do curso de Magistério, abri os meus olhos e percebi a escassez de informações que chegavam às crianças surdas, tanto em português quanto em Libras. Dentro de casa, as famílias não conversavam em Libras com as crianças, não se comunicavam com elas. Isso fazia com que elas ficassem alheias a todos os assuntos, ignorantes, não se apropriavam de informações, ou seja, não aprendiam quase nada em casa. Eu percebi esses *déficits* em muitas crianças que não compreendiam completamente todas as informações que eu lhes transmitia. Contudo, uma se destacava, pois seus pais e sua família usavam Libras para se comunicar com ela, lhe ajudavam, lhe estimulavam a aprender mais. Essa criança era fluente em Libras, se comunicava muito bem comigo, tanto em Libras quanto em português, e ela buscava aprender mais Libras. Havia uma grande discrepância entre os processos de desenvolvimento das crianças que não tinham comunicação em Libras em casa, daquela que tinha. Essa criança avançava muito mais rápido do que as primeiras.

Esta descoberta me assustou! Quando eu era criança, percebia que alguns pais sinalizavam mal, mas eu imaginava que dentro de casa eles se comunicavam bem, ajudavam seus filhos como os meus pais faziam comigo, principalmente, a minha mãe. Foi no estágio que percebi que a realidade era muito diferente do que eu imaginava quando jovem. Mais madura, pude observar essas situações e isso me impactou. Assim, em 2005, após o estágio, concluí o curso de Magistério.

Mais tarde, quando atuei como professora contratada na mesma escola, pude intervir sabendo que as crianças que se desenvolviam mais rapidamente tinham apoio e ajuda em casa e se comunicavam muito melhor do que aquelas que, ao contrário, não tinham boa comunicação entre a família e, conseqüentemente, desenvolviam-se mais lentamente.

Penso ser oportuno tecer alguns comentários sobre minha experiência na inclusão. Afirmo que, tanto o CMP quanto a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas (SMED) fizeram de tudo para que tivéssemos um ensino de boa qualidade. Porém, percebi neste percurso que tanto eu quanto os meus colegas surdos preferíamos estar em salas de aulas específicas para surdos. Acredito que, dessa forma, poderíamos aprender melhor. Não se trata de segregação, não queremos nos isolar socialmente, podemos estar na mesma escola e podemos conviver nos espaços escolares, encontros, reuniões, debates e outros.

A sala de aula significa lugar de aprendizado, lugar onde os nossos direitos linguísticos precisam ser respeitados. Não é apenas colocando TILS em sala de aula e capacitando os professores que a inclusão está posta. Quando falo de direito linguístico, falo de uma sala de aula sem constrangimentos ao fazermos perguntas livremente, sem medo, sem ficar pensando o tempo todo “Será que isto que vou perguntar é uma bobagem? Será que os ouvintes sabem isto ou aquilo é bem básico?”. Então, para evitarmos este tipo de constrangimento, muitas vezes a pergunta não é realizada e a dúvida permanece. Assim, há um acúmulo de dúvidas e não de conhecimentos.

Há, ainda, o fato de que os professores precisam pensar em estratégias e organizar os conteúdos com materiais visuais, com atividades mais interativas. Além disso, a explicação do professor precisa ser mais detalhada, o que pode acarretar prejuízo de tempo para os ouvintes. Não que eles aprendam mais rápido do que os surdos, mas pelo fato de terem o conhecimento e informações adquiridas por meio da audição que os surdos não têm. Formozo (2009) realizou entrevistas com jovens surdos que estudaram em salas inclusivas. Um dos depoimentos dos entrevistados retrata e corrobora com o meu pensamento.

Eu acho melhor uma turma só de surdos do que com surdos e ouvintes na mesma sala, (...) o jeito de entender a matéria é diferente, é diferente a explicação, o exemplo, a discussão, a maneira de mostrar, como explicar. Os ouvintes aprendem mais rápido, o surdo é diferente, precisa de explicação diferente também. Por isso é melhor uma turma só de surdos, separados dos ouvintes (FORMOZO, 2009, p. 42 - Entrevistado 1).

Neste sentido, com relação ao aprendizado, considera que:

[...] surdos e ouvintes tenham ritmos semelhantes, com variações individuais, mas certamente, em uma turma de inclusão, o ouvinte aprende mais rápido porque a metodologia de ensino utilizada foi preparada por e para ouvintes. Além disso, em uma turma de inclusão, onde a maioria dos alunos e o

professores ouvintes, dificilmente o surdo terá respeitado seu direito de ter a língua de sinais como primeira língua. Também é importante salientar que os tempos são diferentes na comunicação mediada pelo intérprete (FORMOZO, 2009, p. 43-44).

Concordo com Formozo (2009), quando considera errada a crença de que os ouvintes aprendem mais rápido do que os surdos. Acredito que é necessário que as metodologias de ensino para ouvintes e para surdos sejam diferentes, mas o aprendizado, o desenvolvimento, o tempo de processo de surdos e de ouvintes são iguais, apenas exigindo dos professores maneiras de ensinar adequadas.

Outro depoimento de entrevistado de Formozo (2009) relata que:

Hoje, sobre a educação dos surdos, precisa uma metodologia própria para surdos, precisa. Mas está ainda em construção, ainda falta muita coisa para a educação dos surdos. Por exemplo, Libras já é uma língua oficial no Brasil, mas ainda está em construção porque falta mostrar a realidade (FORMOZO, 2009, p. 41 - Entrevistado 4).

Os resultados da entrevista são de 2009 e até hoje o processo está em construção, se encontra em movimento. Vários estudos, como os de Campello (2008), Lebedeff (2006, 2010, 2011), Gonçalves e Ladd (2011), entre outros, comprovam a necessidade de mudança. Mais uma vez, corroboro com Formozo (2009, p. 41), quando afirma que “é preciso que o professor conheça a cultura surda e a história dos surdos e ensine isso para os alunos”. Espero que, com mais professores atuando em salas de aula, estes conteúdos possam ser alcançados.

Seguindo a minha trajetória, depois do Magistério, fui selecionada para o curso de instrutores de Libras na Federação Nacional Educação Integração de Surdos (FENEIS), em Porto Alegre, sede do RS. O Curso foi realizado de julho a dezembro de 2005. A Feneis é uma entidade que luta pelos direitos dos surdos, tem a finalidade de defender políticas públicas para as comunidades surdas, a missão de produzir e disseminar conhecimento e melhorar as condições de vida dos surdos.

## 1.2 Vida acadêmica e profissional

No ano de 2006, iniciou-se o primeiro curso de Letras Libras oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com nove polos no Brasil. Muitos surdos sentiram-se instigados a realizar o curso, pois viam nele uma oportunidade de

ingresso na vida acadêmica e um futuro profissional. O ingresso por vestibulares até então, restringia a acessibilidade e permanência dos surdos nas universidades. Então, realizei o vestibular e ingressei no Polo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no curso de Licenciatura em Letras Libras.

Este curso proporcionou a formação da comunidade surda no Brasil na área da Educação de Surdos. Muitos surdos que tiveram essa oportunidade seguiram seus estudos, tornando-se Mestres e Doutores na área.

O curso foi na modalidade a distância, com aulas presenciais de quinze em quinze dias. Na turma, todos os alunos eram surdos. Durante todo o curso contamos com intérpretes e tutores. Tivemos professores surdos e ouvintes. Alguns desses professores eram fluentes e sinalizavam, dispensando o intérprete. Assistíamos a aulas por videoconferência e, nas aulas presenciais, recebíamos os DVDs em Libras para estudarmos os conteúdos. Como Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), utilizávamos o Moodle, onde tínhamos acesso aos textos, hipertextos e vídeos traduzidos para Libras, além de fórum de discussão, *chats*, tudo que era necessário para a nossa qualificação acadêmica.

A UFSC promoveu alguns encontros nacionais dos estudantes de Letras Libras. Participei de dois desses encontros: no Rio de Janeiro, em 2008, e em Goiás, em 2009. Foram encontros extraordinários. Na interação com outros universitários, percebi que as lutas e conquistas nas comunidades surdas eram muito semelhantes e que o curso que estávamos fazendo seria muito importante para nós e para surdos mais novos. Compreendi que nos tornaríamos mais fortes e empoderados para novas conquistas. Da mesma forma, percebi que a minha responsabilidade seria maior e a de meus colegas também. Nesses momentos que o curso estava nos proporcionando emergiam reflexões sobre as ações nas comunidades surdas e entendi que cada um de nós tem o seu papel a desempenhar para que as conquistas sejam alcançadas.

Antes de concluir o curso comecei a trabalhar, em 2006, ensinando Libras para professores da rede municipal da cidade de Bagé (RS), pela Secretaria Municipal de Educação de Bagé (SMED). EM 2007, trabalhei como professora substituta na UFPel. No ano de 2008, fui contratada pela Escola Especial professor Alfredo Dub, onde trabalhei por seis anos.

Trabalhei como professora de Libras na Secretaria Municipal e Desporto de Pelotas (SMED) e em algumas instituições educacionais, como Faculdade Anhanguera, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) Pelotas, na

Universidade Católica de Pelotas, ministrando Libras em nível avançado no curso de extensão.

Ministrei várias oficinas de Libras em Seminários de Educação do CMP, assim como no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (IEAAB). Naquela época, muitos seminários em prol da educação de surdos estavam emergindo e fui requisitada para palestrar nesses ambientes, inclusive fora de Pelotas. Em todos esses espaços fui me constituindo como professora e aprendendo muito nesta interação com os alunos, nesses momentos que a vida me presenteava.

Em 2010 concluí o curso de graduação, o qual me abriu novas possibilidades de trabalho. Em 2014, prestei concurso e fui nomeada como professora efetiva de Libras na UFPel, onde exerço a profissão até os dias de hoje.

Uma das atividades importantes que exerci neste tempo de trabalho foi representar a área de Libras com a participação da Comissão Mista CLC/COCEPE, com a finalidade de elaborar a nova Política Linguística da UFPel. Na ocasião, representei o Centro de Letras e Comunicação (CLC), juntamente com mais quatro colegas, designados pela portaria nº 2154, de 14 de agosto de 2019. O documento foi institucionalizado em 20 de fevereiro de 2020, em reunião do Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE), por meio da Resolução 01 de 2020 – Política Linguística Institucional da UFPel<sup>1</sup>.

Antes e durante a minha formação acadêmica participei de vários congressos e seminários na área da educação de surdos. Em 2010, de 21 a 24 de novembro, participei de um seminário na UFSC, *5th Deaf Academics and Researchers Conference*. Nesse encontro, havia surdos de diferentes continentes. Durante os quatro dias assistimos a palestras em Libras e Sinais Internacionais (SI) com interpretações para essas duas línguas. Foi meu primeiro contato com SI e consegui conversar com alguns surdos de fora do Brasil. Foi um excelente momento de aprendizagem. A partir desse momento, me senti desafiada a aprender mais sobre SI. Como não havia cursos, busquei por este aprendizado em vídeos na internet. Em 2015, um surdo irlandês veio ao Brasil e, em Pelotas, nos oportunizou um minicurso de SI e um pouco de língua irlandesa de sinais.

---

<sup>1</sup> RESOLUÇÃO 01/2020 - Política Linguística da UFPel. Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2020/03/Res.-01.2020-Politica-Linguistica-Institucional-da-UFPel.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

No ano de 2011 iniciei o curso de especialização na Educação de Surdos, na UFPel, e concluí em 2013 com o título da minha monografia “Verbos manuais na Libras: uma análise com crianças surdas”.

Em 2017 tive a oportunidade de participar do Programa de Treinamento de Lideranças Internacionais Surdas, o *FRONTRUNNERS*, na 13ª Turma, do ano de 2017/2018, na Dinamarca.

*FRONTRUNNERS* consiste num programa desenvolvido pela instituição Castberggard<sup>2</sup>, um complexo para conferências e cursos na cidade de Hedensted, distante 260 km da capital Copenhague. Esse programa tem como objetivo estudos da SI, estudos linguísticos culturais de diferentes países de todos os continentes.

Essa instituição proporciona diferentes cursos para surdos jovens, capacitando-os para o mercado de trabalho, assim como direciona-os para os cursos acadêmicos que mais se aproximam de suas habilidades. Dentro desse espaço ainda existe uma preocupação com surdos idosos, sendo também proporcionados encontros e palestras específicas para este público.

O curso em que me matriculei foi de temática Organizacional. Aprendi muitas coisas sobre organogramas e outros assuntos e aprendi Sinais Internacionais, os quais precisei utilizar nos estágios que realizei em diferentes países: Inglaterra, França, Portugal e Itália. A formação no *Frontrunners* me deu base para atuar em outras frentes. Desde o início de 2021 faço parte da Coordenadoria Nacional de Jovens Surdos (CNJS), como conselheira.

Prosseguindo com a minha formação continuada, desafiei-me ao mestrado em 2019. Foi uma conquista ingressar neste curso. Na Linha de Pesquisa Aquisição, Variação e Ensino, escolhi a professora Tatiana Lebedeff como minha orientadora. Realizei algumas disciplinas, as quais me proporcionaram muitos desafios, mas também, muito conhecimento.

Preciso descrever a construção deste projeto de dissertação, que, além de me desafiar, me estimula e me provoca a relatar a forma como consegui escrever este texto. Iniciei escrevendo poucas linhas, me faltavam palavras. Então pensei: vou fazer um vídeo para mim e, depois, vou transcrever. Assim, terei um vocabulário maior e vou conseguir escrever melhor, isto é, precisava escrever com palavras que não são

---

<sup>2</sup>Complexo CASTBERGGARD. Disponível em: [https://cbg-dk.translate.google.com/translate?x\\_tr\\_sl=da&x\\_tr\\_tl=pt&x\\_tr\\_hl=pt-BR&x\\_tr\\_pto=nui,sc](https://cbg-dk.translate.google.com/translate?x_tr_sl=da&x_tr_tl=pt&x_tr_hl=pt-BR&x_tr_pto=nui,sc). Acesso em: 11 nov. 2021.

do uso cotidiano, utilizando vocabulário acadêmico. Acreditava que o meu léxico era restrito para fazer um texto no qual eu conseguisse expressar o meu pensamento de uma forma adequada, ou seja, produzir um texto acadêmico de boa qualidade, utilizando as palavras mais apropriadas para cada frase, parágrafo, enfim, para construir um texto com significado eu teria que escolher as palavras e definir os sentidos. Penso que o texto em língua portuguesa precisa ficar claro para mim e para os leitores.

Então, fiz releituras dos textos estudados nas disciplinas já cursadas, li dissertações e artigos, livros para me inspirar, reli alguns livros, voltei à escrita, escrevia alguns parágrafos pequenos e fazia um vídeo, assistia ao vídeo e conseguia escrever mais um pouco naqueles parágrafos, sem me preocupar com a escrita do português. O mais importante era eu escrever o que vinha na mente em Libras, pois a parte gramatical da Língua Portuguesa alguém iria arrumar para mim, posteriormente.

Estudei os textos escritos em português. São raros os textos traduzidos para a Libras. Não encontrei mais de três. Existem outros textos traduzidos para a Libras, porém não eram pertinentes ao meu projeto.

Como estratégia de escrita resolvi mandar vídeos para uma TILS que os transcreveu e os textos transcritos também fizeram parte deste meu trabalho. Os textos transcritos pela TILS e os que eu transcrevi me ajudaram muito a compor o projeto de dissertação. Foi importante eu ter feito os vídeos, pois manifestam o meu pensamento na minha primeira língua.

## 2 Introdução

Tendo escrito aqui minhas experiências linguísticas e educacionais, preciso apresentar as inquietações que me afligem com relação às crianças surdas que não têm acesso às línguas de sinais. De acordo com Sacks (1998), em torno de 95% das pessoas surdas nascem em lares ouvintes que desconhecem a Libras. Deste modo, como destaca Velho Dall'Astra (2015), a escola de surdos, a escola bilíngue, na qual a língua de sinais é a língua de instrução, torna-se o espaço privilegiado de aquisição e desenvolvimento dessa língua. Assim, se não for na escola de surdo e se a família não sabe a Libras, onde e como o surdo pode se expressar?

Deste modo, é possível levantar a hipótese de que os estudantes surdos estão, durante a Pandemia da Covid-19, em uma situação de vulnerabilidade linguística. Com a pesquisa, pretende-se compreender os efeitos do distanciamento físico para a educação de surdos durante a pandemia, tendo como pano de fundo a importância da interação social para o desenvolvimento humano a partir dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, utilizando, principalmente, VYGOTSKY, 1991; OLIVEIRA, 1995; GOLDFELD, 1997; REGO, 2007; FIGUEIREDO, 2019; COELHO e PISONI, 2012.

De acordo com Davis, Setúbal e Espósito (1998), o termo interação social está intimamente ligado à proposta de Vygotsky, pois o pensador adota uma visão de homem que é essencialmente social. É na relação com o outro, numa atividade prática comum, que este, por intermédio da linguagem, acaba por se constituir e se desenvolver enquanto sujeito. Nesse processo, segundo as autoras, Vygotsky coloca um papel central na linguagem:

Vygotsky acredita que o ser humano, diferentemente do animal, não se encontra limitado a sua própria experiência pessoal e/ou as suas próprias reflexões. Ao contrário, a experiência individual alimenta-se, expande-se e aprofunda-se, em especial, graças à apropriação da experiência social que é veiculada pela linguagem (DAVIS; SETÚBAL; ESPÓSITO, 1998, p. 50).

Para Vygotsky, um dos conceitos mais importantes sobre o desenvolvimento humano é o de Mediação. Oliveira (1995, p. 26) explica que “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação;

a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Acrescenta, além disso, que:

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1995, p. 33).

A mediação linguística que acontece durante as interações sociais entre/com sujeitos surdos deve ocorrer, portanto, em língua de sinais. Esse fato leva à pergunta de pesquisa: “Qual o impacto (ou quais os efeitos) da pandemia na educação de estudantes surdos?”

O presente trabalho apresenta resultados de entrevistas realizadas por meio remoto com participantes ligados à uma escola bilíngue, cuja língua de instrução é a Libras, localizada no estado do Rio Grande do Sul. Foram entrevistados três professores e três estudantes. Dentre os seis participantes, quatro (um professor e três estudantes) são surdos.

O objetivo geral da pesquisa é “Compreender o impacto (ou quais os efeitos) da pandemia na educação de estudantes surdos”.

Os objetivos específicos, são:

- a) identificar as estratégias que as escolas estão utilizando para promover interação linguística com e entre estudantes surdos;
- b) identificar as principais dificuldades no ensino remoto para professores e para estudantes;
- c) compreender quais as percepções de professores e estudantes surdos sobre as interações linguísticas durante a pandemia;
- d) desvendar possíveis situações de exclusão na educação de surdos e descobrir os meios que a escola encontrou para suprir as necessidades educativas desses estudantes.

Esta dissertação de mestrado apresenta quatro capítulos, além desta Introdução.

No capítulo 3, serão apresentadas reflexões sobre a Educação de Surdos e a Perspectiva histórico-cultural na quais são discutidos os pressupostos de Vygotsky

que ajudam a compreender os dados produzidos nas entrevistas, bem como a importância da escola de surdos.

O capítulo 4 traz o fenômeno da Pandemia do Covid-19 na Educação e, em especial, na Educação de Surdos, abordando as questões do ensino remoto, acessibilidade ao conhecimento e o isolamento linguístico.

No capítulo 5, apresenta-se a metodologia de pesquisa, caracterização dos sujeitos participantes, procedimentos utilizados e a categorização das respostas para a análise dos dados produzidos.

Para finalizar, o capítulo 6 traz as considerações finais da pesquisadora e, em seguida, as referências e apêndices utilizados para a produção e realização do presente estudo.

### 3 Educação de Surdos e a perspectiva histórico-cultural

#### 3.1 Educação de Surdos

Este capítulo aborda, primeiramente, a História da Educação de Surdos. Refletimos que a educação de surdos vem se transformando ao longo do tempo com base em leis e diretrizes que a regulamentam, além de alguns acontecimentos na história que a influenciaram e continuam influenciando. Alguns desses episódios serão discutidos no texto para contextualizar a educação dos surdos em nosso país.

Podemos dizer que a história da educação de surdos aponta que, durante muito tempo, houve grandes conquistas na educação dessas pessoas, além de alguns prejuízos. De acordo com Strobel (2009), esse percurso pode ser dividido em três grandes fases:

**1. Revelação cultural:** nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a escrita e há evidência de que antes do congresso de Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros surdos bem-sucedidos. **2. Isolamento cultural:** ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral. **3. O despertar cultural:** a partir dos anos 60 inicia uma nova fase para o renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda, após anos de opressão ouvintista aos surdos (STROBEL, 2009, p. 12).

Seguindo nesta linha de pensamento de Strobel (2009), a revelação cultural trata da fase anterior ao Congresso Internacional em Milão de 1880. Ainda, segundo a autora, o isolamento cultural da comunidade surda ocorre em consequência desse congresso que proíbe o acesso à língua de sinais.

Sobre o Congresso de Milão, Strobel (2009), destaca:

Neste congresso, foi feita uma votação proibindo oficialmente a língua dos sinais na educação de surdos. Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro. Do total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos; assim, havia 74% de oralistas da França e da Itália. Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. Os únicos países contra a proibição eram os Estados Unidos e Grã-Bretanha, havia professores surdos também, mas as suas vozes não foram ouvidas e excluídas de seus direitos de votarem [...] este congresso mudou, drasticamente, toda a história de surdos (STROBEL, 2009, p. 33).

Assim, também no Brasil, a utilização da língua de sinais foi proibida, iniciando o oralismo, uma mudança drástica na história dos surdos, demarcando o início de uma longa época de opressão, de quase 100 anos.

Destacamos que, no Brasil, a primeira escola de surdos foi fundada no Rio de Janeiro, em 26 de setembro de 1857, o então Imperial Instituto Nacional e Surdos-Mudos (hoje denominado de Instituto Nacional Educação de Surdos – INES), com o apoio de Dom Pedro II. Na época, veio para o Brasil um professor surdo francês, Eduard Huet, de modo que a Libras tem influência da Língua de Sinais Francesa (LSF). Nesta instituição, alunos surdos e professores se comunicavam por meio da língua de sinais. A Língua de Sinais tinha tanto destaque na escolarização dos surdos que Flausino José da Costa Gama, aluno surdo e, posteriormente, “professor explicador” do Instituto, publicou o primeiro dicionário de Libras com o título “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, em 1875.

Estudos linguísticos sobre as línguas de sinais surgiram apenas no ano de 1960. Esses estudos possibilitaram a volta do uso das línguas de sinais. Conforme Quadros e Karnopp (2007, p. 48), “Stokoe (1960) realizou uma primeira descrição estrutural da ASL – *American Sign Language*, demonstrando que os sinais poderiam ser vistos como composicionais e não holísticos”. As autoras salientam a importância das pesquisas ligadas às descobertas de Stokoe, as quais serviram e servem até hoje para novos estudos sobre os surdos e pesquisas ligadas à educação de surdos e à língua de sinais.

A esta nova fase Strobel (2009) denomina como o despertar cultural. A partir de então, houve novamente a utilização<sup>1</sup> das línguas de sinais, ou seja, o reingresso das línguas de sinais nos ambientes escolares. A possibilidade do uso da Libras nas escolas permitiu o despertar da cultura e da identidade, levando aos movimentos do “povo surdo” .

Strobel (2008) destaca que “povo surdo” são pessoas surdas que, mesmo vivendo em outras comunidades surdas, permanecem ligadas por meio de um identificador linguístico e cultural. Por meio destes movimentos, pouco a pouco, mais comunidades surdas foram se organizando em associações, na busca de direitos com uma educação voltada às suas necessidades.

---

<sup>1</sup> Por quase cem anos o povo surdo não utilizou a língua de sinais como língua de instrução. Fonte: Disponível em: <https://www.libras.com.br/congresso-de-milao>. Acesso em: 11 fev. 2022.

Nestas mobilizações, estão incluídos estudos, encontros, atividades esportivas, seminários e congressos nos quais a língua e as pesquisas circulavam. Assim, o povo surdo conquistava direitos e espaços, e a língua de sinais ia ganhando o *status* de língua.

Um destes congressos ocorreu em 1999, em Porto Alegre, organizado por um núcleo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), denominado de Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPES). O grupo foi criado em 1996, coordenado pelo professor Carlos Bernardo Skliar.

O NUPES era formado por pesquisadores surdos e ouvintes, aliados aos movimentos militantes das demandas do povo surdo que concentravam um olhar cultural sobre os surdos e apontavam a importância de Estudos Surdos e Estudos Culturais.

Em abril de 1999, então, ocorreu o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Na semana anterior ao congresso, os participantes do NUPES, em parceria com lideranças da comunidade surda, redigiram um documento intitulado *A educação que nós surdos queremos*, que serviu para balizar mudanças na educação dos surdos no Brasil.

De acordo com Pieczkowski (2014), o movimento pela inclusão ganhou força mundialmente a partir de discussões realizadas em vários eventos internacionais. A autora destaca o importante papel para as políticas de inclusão dos seguintes eventos:

Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (UNESCO, 1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca (UNESCO, 1994); o Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos de Dakar (UNESCO, 2000), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), aprovada pela ONU em 2006 (PIECZKOWSKI, 2014, p. 96).

Para a autora, esses e outros eventos similares tiveram repercussão no Brasil, influenciando o surgimento de um novo paradigma educacional. Ao longo dos anos, a legislação brasileira acerca da acessibilidade à educação foi criada e, no que tange à educação de surdos, uma das primeiras conquistas está na Lei de nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Esta lei institui normas de acessibilidade às pessoas deficientes e, em seu Artigo 18, trata sobre a “formação do profissional intérprete da linguagem de sinais”. Dois anos depois, ocorreu o reconhecimento da Libras como meio de comunicação por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Lei de

Libras. Esta foi uma abertura para que os surdos pudessem avançar em suas lutas e conquistas. Posteriormente, a Lei de Libras foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

A partir dessas leis e suas regulamentações e por demandas do movimento surdo, outra conquista importante foi a implementação do Curso de Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Em 2006, foram oferecidas 50 vagas em cada um dos nove polos espalhados pelo Brasil.

A história da educação de surdos, como é possível observar, é marcada por movimentos e lutas em busca de direitos. Campello e Rezende (2014) relatam que a maior destas mobilizações iniciou em 2010.

A história de lutas aqui tratada teve início no ano de 2010 e foi marcada pela maior mobilização da história de todo Movimento Surdo Brasileiro. O início dessa história deu-se durante a realização da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. Os resultados dessa conferência serviram de base para a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE. Este evento marcou um retrocesso na educação de surdos, a partir do momento em que a proposta dos delegados surdos presentes nesta conferência não foi atendida (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 73).

Campello e Rezende (2014, p. 73) comentam que a edição 40 da Revista da Feneis<sup>2</sup>, de junho a agosto de 2010, apresentou uma matéria intitulada “Conferência Nacional de Educação rejeita a proposta que apoia a escola de surdos”:

Na opinião dos surdos usuários da Língua de Sinais sobre a conferência, a regra da maioria não se mostrou a mais democrática. Das onze propostas defendidas pelos representantes da comunidade surda, apenas três foram aprovadas. [...] Em geral, as propostas defendidas pelos representantes da comunidade surda visavam a manutenção e criação de escolas bilíngues para surdos. Segundo o delegado Neivaldo Zovico, houve um forte lobby das entidades favoráveis à escola inclusiva, perspectiva também apoiada pelo governo. Ele explica que a conferência foi dividida em seis subtemas e que as propostas sobre os surdos entraram no eixo seis “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”. “Durante a fase de discussão interna ao eixo seis fizemos um acordo de que todos votaríamos a favor das propostas apresentadas pelos diferentes grupos – negros, quilombolas, Movimento dos Sem Terra, dentre outros. Partimos do princípio de que ninguém conhece melhor a realidade do que aqueles que a vivenciam”, relata o delegado, que também é professor. No momento da votação, sete propostas foram totalmente rejeitadas, três aprovadas com 50% e uma obteve 30%. Neivaldo argumenta que os dirigentes governistas manipularam o grupo. “Nas nossas costas, depois de sairmos da plenária, os participantes do eixo seis foram chamados para uma reunião com representantes do

---

<sup>2</sup> FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, emprego, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos. Mais informações em: <https://feneis.org.br/>.

Governo Federal e de ONGs conveniadas ao Ministério da Educação (MEC). Eles os convenceram a votar contra as propostas destacadas pelo grupo de surdos, acusando nossas ideias de segregacionistas. Os únicos movimentos que nos apoiaram até o fim foram a Liga Brasileira de Lésbicas (LBL) e a Educação do Campo”, explica Neivaldo (LUCAS, 2010, p. 22-23).

Segundo a jornalista Regiane Lucas, a fala da professora Martinha Claret, então diretora de Políticas Educacionais Especiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em resposta ao questionamento sobre a importância das escolas bilíngues, língua e cultura dos surdos, repercutiu negativamente na comunidade surda brasileira. De acordo com Lucas (2010), na ocasião da fala:

[...] do ponto de vista da educação inclusiva, o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas estão na comunidade, na sociedade e compõem a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana (CLARET, 2010 *apud* LUCAS, 2010, p. 23).

Diante disso, as comunidades surdas brasileiras se uniram para o não fechamento do INES e de outras escolas de surdos, segundo Campello e Rezende (2014) nos contam:

[...] a Diretora de Políticas de Educação Especial Martinha Claret, com os pensamentos retrógrados sobre a nossa educação, ainda ousou ir ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 17 de março de 2011, para comunicar ao seu Conselho Diretor, diante da presença de alunos, professores e pais, que o Colégio de Aplicação do INES seria fechado até o final de 2011 e os alunos surdos seriam remanejados para escolas comuns (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 75).

É interessante relatar que o povo surdo não ficou parado. Manifestações por todo o Brasil ganharam peso e as escolas de surdos foram para as ruas manifestar e protestar contra as medidas do MEC. Uma grande passeata histórica da comunidade surda brasileira ocorreu em Brasília, nos dias 19 e 20 de maio de 2011, assim como mobilizações que afloraram em todo o Brasil em apoio à comunidade surda que estava em Brasília.

Os dias 19 e 20 de maio de 2011 foram dias marcantes e históricos para a nossa vida; foram dias eternizados em nossos corações como representação da resistência surda contra a autoridade do Ministério da Educação de impor à educação de surdos aquilo que não nos atende (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 79).

O povo surdo se mobilizou em várias cidades do Brasil. A comunidade surda pelotense também foi às ruas e a defesa das Escolas bilíngues para Surdos continuou, pois, no Plano Nacional de Educação que estava tramitando no Congresso Nacional, com as emendas específicas sobre a educação dos surdos, não havia a proposta da Educação Bilíngue.

Campelo e Rezende (2014) contam que tentaram agendar reunião com o deputado federal Angelo Vanhoni e não conseguiram, mas, no dia 24 de abril de 2012:

Fomos à Brasília fazer uma passeata em comemoração a uma década de reconhecimento de Libras, e apresentar a nossa proposta de Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos para a então Ministra da Casa Civil, Gleisi Hoffman. Exatamente naquele dia, acontecera uma audiência pública sobre o PNE na Câmara dos Deputados e participamos do evento. Na ocasião, o relator do PNE apresentava seu relatório e a Feneis conseguiu a audiência com o Deputado Vanhoni. Foi então que a instituição conseguiu expor os pontos primordiais para justificar a inclusão de escolas bilíngues para surdos no PNE. Saímos da reunião com a promessa de que ele iria analisar o assunto e apresentar o seu relatório em sua próxima audiência sobre o PNE na Câmara dos Deputados. Conseguimos o feito! (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 80).

Então, após várias ações, finalmente a comunidade surda conquistou o direito à educação que estava reivindicando na CONAE 2010. Segundo as autoras, isso foi um avanço, pois foi considerado que o projeto de Lei foi apresentado pelo MEC ao Congresso Nacional para:

Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2010).

Portanto, o povo surdo lutou e mostrou a sua força para assegurar a educação bilíngue e, diante da pressão popular, o INES não fechou. Além disso, o texto proposto pela Feneis foi incluído no relatório do PNE, garantindo a educação bilíngue para os surdos: “um avanço e tanto [...] o Projeto de Lei originalmente apresentado pelo MEC ao Congresso Nacional, que havia confiscado as escolas bilíngues de surdos reivindicadas na CONAE 2010” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 80).

Atualmente, a comunidade surda brasileira comemora a alteração da LDB nº 9394/1996, por meio da Lei 14.191 de 3 de agosto de 2021, que dispõe sobre a educação bilíngue para surdos. No capítulo V, tem-se:

A DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS. Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Essa lei garante, portanto, a educação bilíngue para surdos em Libras e Português escrito, modalidade de educação escolar que as comunidades surdas do Brasil lutaram para conseguir. Dessa forma, a garantia de oferta da educação bilíngue em Língua Portuguesa e Libras e da permanência de escolas para surdos foram motivos de grande comemoração do povo surdo brasileiro.

O povo surdo, sabendo da importância da imersão da criança surda num contexto sócio, histórico e cultural, para que tenha um suficiente desenvolvimento linguístico e cognitivo, tem lutado incansavelmente por espaços de educação bilíngue, pois é neste espaço que acontece a interação social em Libras com os pares mais experientes e adultos.

Segundo Thoma *et al.* (2014):

As Escolas Bilíngues de Surdos são específicas e diferenciadas e têm como critério de seleção e enturmação dos estudantes, não a deficiência, mas a especificidade linguístico-cultural reconhecida e valorizada pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em vista da promoção da identidade linguística da comunidade surda, bem como do favorecimento do seu desenvolvimento social (THOMA *et al.*, 2014, p. 6).

Além disso, a Educação Bilíngue privilegia a Libras como Língua de Instrução, como destaca Thoma *et al.* (2014):

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do Português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (THOMA *et al.*, 2014, p. 6).

Tendo apresentado a luta do povo surdo para que a educação das pessoas surdas se dê em espaços escolares nos quais a língua de instrução seja a Libras discutiremos, na próxima seção, a perspectiva Histórico-Cultural de modo a fazer

relações com as especificidades da surdez. Surdez, lembrando, considerada aqui por um viés socioantropológico, como citam Lebedeff e Madeira (2015):

[...] ao longo das últimas décadas, de acordo com Obasi<sup>3</sup> (2008, p. 456), um discurso surdo cultural emancipatório tem tensionado uma mudança das representações. De acordo com a autora, este discurso surdo emerge das narrativas surdas sobre cultura e identidade, orgulho surdo e história surda. As representações de perfil socioantropológico discutem a surdez como minoria linguística (LANE<sup>4</sup>, 1995, p. 171), como comunidade (LOPES<sup>5</sup>, 2005), como produtores de cultura (KARNOPP<sup>6</sup>, 2010, p. 171), como etnia (LANE<sup>7</sup>, 2005, p. 291; CLAROS-KARTCHNER<sup>8</sup>, 2009, p. 64), entre outras (LEBEDEFF; MADEIRA, 2015, p. 175).

Entendemos que a compreensão da surdez pelo viés socioantropológico tem uma íntima relação com a perspectiva histórico-cultural. Cabe aqui ressaltar que percebemos os surdos como sujeitos culturais e não numa visão clínica sobre os surdos.

Conforme mencionado anteriormente, Strobel (2009) resume a história do povo surdo em três grandes tópicos: revelação cultural, isolamento cultural e o despertar cultural. Trata-se de uma história marcada por lutas e conquistas, na qual queremos ser reconhecidos socialmente como minoria linguística. Assim, reportamos a fala de Reichert (2015) que diz:

O processo de reconhecimento dos surdos em sociedade, assim como o entendimento dos próprios sujeitos surdos acerca de si mesmos a partir do viés cultural, contribui para a formação de uma visão de mundo dos surdos, mesmo que às custas de incertezas sobre como nomear, educar e como incluir. A cultura surda não é simplesmente um motivo de celebração, de status e reconhecimento social dos sujeitos. Mais que isso, é uma maneira de entender os sujeitos, passando de uma padronização clínica ao reconhecimento da diferença. A sociedade se pluraliza e se reconhece, a partir do momento em que percebe a diversidade de culturas que a compõem (REICHERT, 2015, p. 23).

Sendo assim, apresentamos a discussão em torno da perspectiva histórico-cultural.

<sup>3</sup> OBASI, Chijoke. Seeing the Deaf in "Deafness". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13:4 Fall, 2008.

<sup>4</sup> LANE, Harlan. *Constructions of deafness. Disability & Society*. Vol 2, No. 10, 171-190, 1995.

<sup>5</sup> LOPES, Maura Corcini. A noção de comunidade e a língua surda no espaço da escola de surdos. *In: LEBEDEFF, T.B. e PEREIRA, I.L.S. (Org.) Educação especial: olhares interdisciplinares*. Passo Fundo: UPF, 2005.

<sup>6</sup> KARNOPP, Lodenir Becker. *Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. Cadernos de Educação*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. [36]: 155-174, 2010.

<sup>7</sup> LANE, Harlan. *Ethics, and the Deaf-World. Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 10, No. 3, pp. 291-310, 2005.

### 3.2 Perspectiva histórico-cultural

Diante do que foi exposto sobre a educação de surdos, buscamos explicar a respeito das relações entre língua e linguagem, interação e mediação por um viés que discuta, ao mesmo tempo, a surdez. Nessa direção, o livro de Rego (2007), no qual a autora apresenta a teoria de Vygotsky, é uma das obras que dará respaldo para essas discussões. É possível observar situações que contribuem para o desenvolvimento linguístico nas crianças, como se dá a interação entre a pessoa e o contexto social, como no exemplo ilustrado sobre a interação dos sujeitos com o mundo no qual estão inseridos.

Um pai, ao passear com o filho de aproximadamente 2 anos, costuma chamar a atenção para todos os carros que vão encontrando no caminho. Na medida em que mostra o carro fala o seu nome, marca e tece outros tipos de comentários. Depois, em outras ocasiões, essa criança demonstra o quanto incorporou das informações que recebeu: brincando na escola nomeia com desenvoltura os carrinhos de brinquedo, ou passeando com sua mãe demonstra reconhecer as marcas dos carros que avista pela rua. Pode, com isto, provocar surpresa e admiração por parte dos adultos que talvez julguem esta competência como um sinal de perspicácia ou inteligência inata da criança (REGO, 2007, p. 60).

Após este exemplo, Rego (2007) segue seu pensamento complementando que “[...] podemos interpretar este episódio de uma outra forma, como evidência de que as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado” (REGO, 2007, p. 60). A autora aponta que a interação da criança com os adultos do seu grupo social “é fundamental para a formação do comportamento e do pensamento humano” (REGO, 2007, p. 60).

Acreditamos, portanto, que esta situação é um exemplo perfeito para entender que o desenvolvimento linguístico das crianças depende da interação com seus pares linguísticos, estabelecendo uma comunicação. Assim, no caso de crianças surdas, para que aconteça a aprendizagem, a construção do pensamento e do conhecimento dessa comunicação em Libras ajusta essa interação. Para esclarecer, usamos como base o exemplo sugerido por Rego (2007), para comparar vivências de uma criança surda.

No trecho, “um pai, ao passear com o filho de aproximadamente 2 anos, [...] mostra o carro fala o seu nome, marca e tece outros tipos de comentários”, se compararmos a mesma situação em que a criança é surda e o pai é ouvinte e ambos não sabem a Libras, o que geralmente acontece é apenas apontarem para os carros

ou nem isso. Neste caso, não é incorporada nenhuma informação além do que foi visualizado, pois não houve nenhuma informação linguística para incorporar. Por situações sucessivas semelhantes a essa, podemos inferir que o desenvolvimento linguístico de uma criança surda não acontece da mesma forma em relação a uma criança ouvinte que tem uma ampla comunicação.

Segundo Rego (2007, p. 56), Vygotsky “atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano”. Para tanto, ele construiu teses para explicar “como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído”. Rego (2007), ainda afirma que:

Embora as formulações de Vygotsky sobre a gênese do desenvolvimento humano não se apresentem como um sistema teórico organizado e articulado como o do epistemólogo suíço Jean Piaget e do psicólogo francês Henri Wallon, que chegaram a delinear os traços fundamentais do processo de estruturação psicológica do bebê até a fase adulta, encontramos em seu pensamento reflexões abrangentes e relevantes acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano (REGO, 2007, p. 56).

Davis, Setúbal e Espósito (1998, p. 52) salientam que “quando se fala em interação social, desloca-se a ênfase das ações (físicas ou mentais) do sujeito para se ressaltar a ação partilhada, ou seja, processos cognitivos realizados não por um único sujeito, e sim, por vários”. As autoras comentam que o processo de construção do conhecimento se manifesta na e pela interação social, assim, a interação com o outro (podendo ser um adulto ou uma criança mais experiente) adquire um caráter estruturante na construção do conhecimento na medida em que fornece, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva.

É com base nestas reflexões relevantes que nos debruçamos para entender o desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas. Seguindo nesta linha de pensamento, Rego (2007) salienta que “as características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc.) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social” (REGO, 2007, p. 58). O contexto social, portanto, tem uma relação direta com o desenvolvimento e o processo de aprendizagem de uma forma geral. Em outras palavras, a criança vai aprender no meio em que vive sobre cultura e costumes e vai se identificar com os indivíduos daquele contexto. Depende deles, também, para a sua sobrevivência, pois, segundo a autora, os indivíduos mais experientes:

Se responsabilizam pelo atendimento de suas necessidades básicas (locomoção, abrigo, alimentação, higiene, etc.), afetivas (carinho, atenção) e pela formação do comportamento tipicamente humano. Devido à característica imaturidade motora do bebê e longo período de dependência dos adultos (REGO, 2007, p. 58-59).

Rego (2007), de acordo com Vygotsky (1984, p. 52), explica que no processo da constituição humana percebe-se:

[...] duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem, de um lado, os processos elementares que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (REGO, 2007, p. 59).

Sendo assim, podemos perceber que o ser humano é formado não apenas por questões materiais de sobrevivência, mas também por vínculos afetivos. Sabendo que a maioria das crianças surdas nascem em lar onde os pais são ouvintes e que, segundo Pizzo e Quadros (2011), “[...] em torno de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a Libras [...] muitas famílias levam muito tempo até conhecer a língua de sinais, podendo implicar na aquisição tardia” (PIZZO; QUADROS, 2011, p. 3). Não são, portanto, conhecedores da Libras e de outras questões relativas à surdez. Desse modo, supõe-se que na escola encontrarão esclarecimentos específicos para sanar ou diminuir as suas dúvidas. É primordial, então, que a criança seja colocada desde cedo em contato com pessoas que conheçam a sua língua.

Oliveira (1995) destaca que, para Vygotsky, a linguagem tem duas funções básicas: a principal é a de intercâmbio social para se comunicar com seus semelhantes; a segunda é a de pensamento generalizante: “a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual” (OLIVEIRA, 1995, p. 43). A função de pensamento generalizante torna a linguagem um instrumento de pensamento, pois “a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (OLIVEIRA, 1995, p. 43). A língua de mediação entre a criança surda e o mundo precisa ser, portanto, a Libras.

Segundo Rego (2007, p. 110), Vygotsky afirma que “construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”. Nesse sentido, é possível perceber a

importância da mediação fornecida pela teoria de Vygotsky quando postulada sobre a zona de desenvolvimento proximal.

Após várias leituras e estudos sobre sua teoria, entendemos o que ele explica sobre o conhecimento, que existe um saber real ou zona de desenvolvimento real, e quando o ser humano é exposto à um novo conhecimento ocorre a mediação que é chamada de zona de desenvolvimento proximal, pois o conhecimento está sendo agregado a outros conhecimentos já concretizados. Então, basicamente, é na mediação que acontece a construção de conhecimentos, pois é quando são estabelecidas as relações entre sujeito e objeto do conhecimento. Além disso, postula sobre a zona de desenvolvimento potencial, onde nós seres humanos temos um potencial para aprendizagens futuras, isto é, novos saberes a serem alcançados.

Além disso, de acordo com Figueiredo (2019):

Ao levar em conta a importância da fala no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos seres humanos, Vygotsky, em seus escritos, também teceu considerações sobre a linguagem dos surdos. O autor usa o termo 'natural', no sentido biológico das capacidades do homem, para classificar a língua de sinais (VYGOTSKY, 1983). [...] Para o autor, as crianças surdas devem ter acesso à língua de sinais da mesma forma que as crianças ouvintes têm acesso às línguas orais, ou seja, por meio da interação com outras pessoas (VYGOTSKY, 1983, 2011). Somente a partir deste processo interativo, a criança surda se desenvolve cognitivamente e emocionalmente (FIGUEIREDO, 2019, p. 32).

Acredita-se que a escola bilíngue é o lugar que, de certa maneira, garante que as crianças surdas tenham acesso à Libras, pois o conhecimento da Libras começa a ser adquirido a partir do momento em que as crianças surdas entram em contato com seus pares e adultos mais experientes, conhecedores das questões linguísticas que envolvem o desenvolvimento cognitivo e a linguagem.

Witchs e Lopes (2018), argumentam que a instituição escolar está para além de um simples espaço físico para a reunião entre surdos, pois deixa uma profunda marca na vida surda. Em razão disso, a defesa da escola bilíngue está presente na comunidade surda, pois acredita-se que a relação entre os pares é de extrema importância.

As crianças até brincam sozinhas, mas devem ser conduzidas para atividades que promovam a interação e, assim sendo, necessitam de um adulto que as estimulem e motivem para isso. Segundo Rego (2007):

[...] a atividade espontânea e individual da criança, apesar de importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Portanto, deverá considerar também a importância da intervenção do professor (entendido como alguém mais experiente da cultura) e, finalmente, as trocas efetivadas entre as crianças (que também contribuem para os desenvolvimentos individuais) (REGO, 2007, p. 111).

Entendendo a escola bilíngue para surdos como um espaço privilegiado para as trocas sociais, espaço de compartilhamentos, brincadeiras entre os pares, a presença do professor fluente em língua de sinais para direcionar as atividades, podemos dizer que todo esse conjunto social colabora para o desenvolvimento individual.

Essa troca que se dá por meio das interações entre os pares pode proporcionar o desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural do indivíduo. É na escola bilíngue, com seu currículo e estratégias específicas que os estudantes surdos podem encontrar o caminho para diversas aprendizagens de forma adequada, isto é, em sua língua e com seus pares.

Na sequência dessa dissertação, a discussão estará centrada na temática Escola de Surdos.

### 3.3 A importância da escola de surdos (bilíngues ou específicas)

A defesa da Escola Bilíngue tem como base estudos e contribuições de trabalhos realizados nos campos dos Estudos e Movimentos Surdos, entre os quais destacamos Campello (2007), Strobel (2008), Lacerda (2013), Campello e Rezende (2014), Costa (2020), além da legislação vigente. A garantia de uma educação bilíngue para surdos está inscrita no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, o qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: **I** - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; **II** - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

A comunidade surda defende que a educação de surdos seja realizada na escola de surdos sempre que possível, mas, na impossibilidade destas, que o aluno surdo utilize as escolas inclusivas. Isto se deve ao fato de que a comunidade surda entende que as escolas bilíngues estão preparadas para ensinar os surdos, respeitando as suas características.

Acreditamos que nesses espaços as experiências e vivências dos surdos serão valorizadas e a aprendizagem irá ocorrer por meio de uma pedagogia específica com estratégias voltadas para eles no ensino dos conteúdos disciplinares. O ensino e a aprendizagem no espaço escolar bilíngue se trata de um direito linguístico. A escola deve ser o lugar de construção da identidade e cultura, espaço de compartilhamentos das tradições surdas.

A escola bilíngue desenvolve um trabalho no qual a Libras é compreendida como Língua de Instrução e é vista pelos surdos como uma porta aberta cheia de oportunidades. Isso significa que quando o surdo chega nessa escola ele se sente acolhido, sente no ambiente um conforto linguístico, mesmo que ainda não saiba a língua, ele percebe as possibilidades para superar seus limites.

A maioria das crianças surdas tem pais ouvintes e chega à escola sem o conhecimento da Libras, como destaca Costa (2020):

[...] as crianças surdas muitas vezes chegam na escola sem a aquisição da língua de sinais, uma vez que a maioria dos sujeitos surdos são filhos de pais ouvintes sem o mínimo conhecimento de Libras, tornando praticamente impossível o desenvolvimento da língua de sinais no contexto em que vivem (COSTA, 2020, p. 8).

Infelizmente, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, demoram a chegar na escola e têm contato tardio com a Libras, prejudicando o seu desenvolvimento linguístico. Como salienta Strobel (2008), para o sujeito surdo ter acesso às informações e conhecimentos e para construir sua identidade é fundamental criar uma ligação com o povo surdo onde se usa uma linguagem em comum: a Libras.

Neste sentido, ressaltamos a importância da defesa da escola bilíngue, pois é um ponto de encontro do povo surdo. As comunidades surdas declaram que é o lugar onde os surdos podem se comunicar facilmente, com conforto e leveza, sem esforço. O aluno surdo sinaliza e se expressa completamente, deixando claro os seus pensamentos, sentimentos, opiniões, críticas, entre outras expressões, podendo participar de todas as discussões propostas.

Defendemos a escola para os surdos por entendermos que esta não é apenas uma instituição de ensino, conforme menciona Witchs e Lopes (2015):

No caso dos surdos, há uma estreita relação entre a comunidade e a escola. Harlan Lane (1992. p. 31) diz que, quando perguntados de onde são, “os surdos normalmente respondem recorrendo ao nome da escola [...] a qual foi por eles frequentada”. Ou seja, a centralidade da escola, no discurso que institui a diferença por meio da comunidade e da identidade, passa a ser fundamental para que outras formas de regulação social sejam estabelecidas. A escola se evidencia importante, no que diz respeito à comunidade surda, uma vez que se percebe a existência do movimento de resistência à inclusão de surdos em escolas regulares (WITCHS; LOPES, 2015, p. 42).

Assim, voltamos a reafirmar que a escola é essencial, primordial, pois, além de abarcar a educação de forma geral, envolve cultura, identidade, sintonia, interação, compartilhamento e outros anseios que só entende quem é surdo ou está interligado à comunidade surda.

Além disso, a escola bilíngue é onde se aprende a língua majoritária do país onde se vive. A educação de surdos é muito importante e os surdos precisam de uma educação específica, ou seja, que suas necessidades linguísticas sejam supridas para o aprendizado acontecer sem prejuízos. A Libras permite aos surdos a expressão de todos os sentimentos, conceitos e relatos de movimentos surdos. Defendemos, assim, que o apropriado para a educação dos surdos é uma escola bilíngue, principalmente nos anos iniciais (LACERDA, 2013), período de aquisição da linguagem e construção de identidade. É nesse espaço que a criança vai construir com seus pares a sua identidade e cultura, porque ali acontece a interação por meio da língua com outros surdos, professores e a comunidade escolar. É na escola que se firmam amizades que perduram por muito tempo, quem sabe por toda a vida.

Na escola bilíngue, sugere-se que os professores tenham domínio de Libras, ou seja, tenham conhecimento profundo da Libras, sejam conhecedores da cultura, história de lutas e conquistas do povo surdo e entendam que os surdos têm uma subjetividade. Existe uma preocupação quanto à formação desse profissional, no que Flores (2015, p. 71) afirma que “a formação linguística do professor bilíngue deveria começar anterior ao ingresso do mesmo em uma formação docente bilíngue”.

Os docentes precisam estar dispostos a utilizar estratégias e metodologias específicas para o ensino e a usar materiais visuais para qualificar positivamente a educação de surdos (LEBEDEFF, 2010). Recomenda-se, ainda, participar das atividades de surdos fora do ambiente escolar, principalmente, na associação local.

A presença do professor surdo necessita ser valorizada por várias questões na formação dos sujeitos surdos. Ladd e Gonçalves (2011) destacam:

Ao ingressar em escolas surdas como educadores, esses surdos adultos possuem, portanto, uma noção ampla dos caminhos e destinos das crianças: de onde elas 'vêm', onde elas precisam 'chegar', e o que tem de ser feito para que elas desenvolvam seu potencial. Com sua experiência como membros de uma minoria bastante mal compreendida e com a experiência do que havia ou não funcionado em sua própria educação, esses educadores podem analisar a si mesmos e elaborar estratégias para reduzir as experiências negativas pelas quais seus alunos surdos passarão no futuro. Eles também conseguem munir as crianças de habilidades que as ajudam a superar ou conviver com experiências negativas que não podem ser evitadas (LADD; GONÇALVES, 2011, p. 304).

Desta forma, os alunos podem solucionar as suas dúvidas sobre a sua vida de surdo. O professor surdo aconselha como conviver sendo surdo, enfrentando os limites que a sociedade impõe. Ele percebe as tradições de cultura surda, faz trocas de experiência da subjetividade surda e sabe como os alunos se sentem, pois o professor surdo já viveu uma realidade semelhante. Davis, Setúbal e Espósito (1998) argumentam que o legado das gerações precedentes é transmitido pela linguagem nas relações sociais entre os homens, de tal forma que “as observações e conhecimentos de todos os seres humanos convertem-se, assim, em propriedade de cada um ou, pelo menos, podem chegar a converter-se em tal” (DAVIS; SETÚBAL; ESPÓSITO, 1998, p. 50). Assim, a presença do professor surdo é extremamente importante, pois ele é um modelo nativo da Libras para os alunos.

Diante do que foi exposto até o momento, acreditamos que tanto os professores ouvintes quanto os surdos que queiram trabalhar com alunos surdos precisam saber da importância da língua e dos aspectos fundamentais da cultura surda para o crescimento e desenvolvimento da identidade surda dos seus alunos. O professor surdo, porém, agrega o seu exemplo de par de seus alunos surdos, pois vive ou viveu na pele as situações semelhantes às experienciadas pelos seus alunos e compreende mais profundamente as suas questões. Da mesma forma, os alunos se identificam com os professores surdos e formam vínculos mais íntimos com eles de tal modo que desenvolvem a língua mais rapidamente e compreendem melhor a sintaxe da Libras.

Laborit (1994), atriz e escritora surda, explica o que pode acontecer no primeiro encontro com surdos que não se conhecem, como um jeito muito próprio dos surdos:

[...] quando um surdo se encontra pela primeira vez com outro surdo, eles contam um ao outro... histórias de surdos, isto é, suas vidas. Tudo isto de um minuto para outro, como se se conhecessem desde a eternidade. O diálogo é imediato, direto, fácil. Nada a ver com o dos ouvintes. Um ouvinte não avança sobre um outro logo ao primeiro contato [...] (LABORIT, 1994, p. 119).

Em contato com seus pares, os surdos entendem e são entendidos, pois todos sinalizam à sua volta, se tornam independentes na comunicação, podem se sentir seguros, confortáveis e com liberdade de manifestar suas opiniões.

No próximo capítulo, apresentamos uma discussão sobre a Pandemia do Coronavírus e como a escola precisou se adaptar no ensino remoto.

## 4 Pandemia do coronavírus

Neste capítulo, serão apresentados alguns dados sobre a pandemia por coronavírus, responsável pela doença Covid-19. No decorrer do texto, faremos uma reflexão sobre questões linguísticas e culturais relativas aos surdos na pandemia, considerando as tecnologias utilizadas neste período.

Conforme o Ministério da Saúde do Brasil, “Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus (nCoV-2019) foi descoberto em 31/12/2019, após casos registrados na China<sup>1</sup>.”

Um dado curioso disponibilizado no *site* do Ministério da Saúde afirma que:

Os coronavírus (CoV) são uma grande família viral, conhecidos desde meados dos anos 1960, que causam infecções respiratórias em seres humanos e em animais. Geralmente, infecções por coronavírus causam doenças respiratórias leves a moderadas, semelhantes a um resfriado comum. A maioria das pessoas se infecta com os coronavírus comuns ao longo da vida, sendo as crianças pequenas mais propensas a se infectarem. Os coronavírus comuns que infectam humanos são alpha coronavírus 229E e NL63 e beta coronavírus OC43, HKU1<sup>2</sup>.

Portanto, não se trata de algo novo, porém, especificamente o coronavírus nCoV- 2019 e a forma como se expandiu é preocupante, porque é diferente do que se conhecia até então.

Os primeiros casos da doença causada pelo novo coronavírus (nCoV- 2019) foram registros de pneumonia, no dia 8 de dezembro de 2019, em um hospital de Wuhan – China. Assim que identificado o código genético do vírus, a China notificou o caso para a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 29 de dezembro de 2019.

Durante o mês de janeiro, outros casos da doença foram acontecendo, e órgãos responsáveis pela saúde mundial foram acionados, mas não sabiam da gravidade e nem a proporção que poderia tomar. Porém, em 30 de janeiro de 2020, a “OMS em Genebra, na Suíça, declara que o surto do novo coronavírus (2019-nCoV)

---

<sup>1</sup> PRIMEIRO CASO DE COVID-19. Disponível em:

<https://news.un.org/pt/events/coronavirus/date/2020-01-20> Acesso em: 18 nov. 2021.

<sup>2</sup> CORONAVÍRUS. Disponível em: <http://www.saude.sp.gov.br/resources/cve-centro-de-vigilancia-epidemiologica/areas-de-vigilancia/doencas-de-transmissao-respiratoria/coronavirus.html>. Acesso em: 18 nov. 2021.

constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional - ESPII” (OMS, 2020).

No dia 3 de fevereiro, o Brasil declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional - ESPIN e, em 5 de fevereiro de 2020, o Congresso Nacional aprova a lei sobre quarentena, a qual foi sancionada pelo presidente no dia 7 de fevereiro desse mesmo ano.

No Brasil, foram articuladas reuniões com o Mercosul para organizarem ações para o enfrentamento ao coronavírus. No dia 24 de fevereiro, o número de países com casos suspeitos aumentou para 16. O primeiro caso de coronavírus no Brasil foi confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo<sup>3</sup>.

Várias campanhas informativas circularam com lista de recomendações para que os devidos cuidados fossem tomados no intuito de se proteger contra o vírus e na prevenção do contágio e propagação da doença. Então, a população mundial adotou medidas enérgicas de higiene e de comportamento.

Em muitos lugares, foi preciso parar tudo, fechar o comércio, fechar as escolas, saídas de casa só em situações emergenciais, para que, com o distanciamento físico, fosse possível conter o ritmo de contágio. Assim, foram necessárias medidas mais severas para tentar controlar o vírus. Em março de 2020, por meio a portaria Nº 356 ficaram “estabelecidas medida para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19)” (BRASIL, 2020). Além disso, estudos foram intensificados e organizações mundiais trabalhavam juntas, tentando compreender os diferentes vírus em questão.

Mesmo com todo o trabalho desenvolvido para combater as doenças causadas pelo vírus, foram registradas muitas perdas mundialmente. O surto foi devastador. Dados estatísticos da OMS registram um total de 276.436.619 de casos confirmados e de 5.374.744 mortes registradas; dados atualizados em 23 de dezembro de 2021<sup>4</sup>.

O mundo todo ficou em alerta, desde o final do ano de 2019, pois a vida continuava em risco em vários países. A doença pode atacar qualquer pessoa, pois o vírus não escolhe classe social, etnia, ou algo do tipo. Inicialmente atingia os mais

---

<sup>3</sup> Primeiro caso no Brasil. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 18 nov. 2021.

<sup>4</sup> Dados mundiais sobre coronavírus. Disponível em: [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=Cj0KCQiAwqCOBhCdARIsAEPyW9mQeuAmWKdjU5\\_iLq1C3FS205h7hqZjrU5O86evfwPEQa9eYhVkj\\_YaAI7IEALw\\_wcB](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=Cj0KCQiAwqCOBhCdARIsAEPyW9mQeuAmWKdjU5_iLq1C3FS205h7hqZjrU5O86evfwPEQa9eYhVkj_YaAI7IEALw_wcB). Acesso em: 26 dez. 2021.

idosos, mas as mutações no vírus também começaram a acontecer e atualmente há muitos casos de pessoas mais jovens, inclusive crianças infectadas e que foram a óbito.

Por isso, a vida de todos os seres humanos mudou. Essa transformação aconteceu em toda a sociedade mundial, no trabalho, na escola, na vida social e familiar, na economia, na política, entre tantas, modificando também as relações humanas, os modos de interação social, cultural e linguística. Muitas instituições precisaram se adaptar ao novo, e, na busca do novo modelo cotidiano, se reinventaram.

Amaral (2020), quanto a educação escolar, destaca que:

O ano de 2020 será marcado nos livros de história com múltiplas cicatrizes. Mais de 1,5 bilhão de alunos foram afetados diretamente com o fechamento das escolas e mais de 60 milhões de professores estão sem respostas às múltiplas indagações que surgem diariamente com os novos desafios. Desde que a pandemia da Covid-19 se instalou no mundo, vários países adotaram o fechamento total das escolas e iniciaram medidas emergenciais para tentar conter a proliferação de um vírus desconhecido. Em meio a uma crise com proporções globais, educadores, educandos e suas famílias passaram a lidar cotidianamente com as múltiplas implicações da palavra imprevisibilidade e, em prol da manutenção da vida, aprender e reaprender formas de ensinar e conviver em sociedade (AMARAL, 2020, p. 13).

Nesse sentido, também no Brasil, as escolas tiveram que se modificar com a nova realidade. Uma das ações foi o cancelamento das aulas presenciais e a mudança para o ensino remoto, com a Portaria de Nº 343, de 17 de março de 2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19” (BRASIL, 2020). Daquele momento em diante muita coisa mudou, tanto aos professores quanto aos alunos e seus familiares, que começaram a enfrentar novos desafios. Foi preciso buscar e criar estratégias e metodologias para as aulas remotas.

Diante desse contexto, percebeu-se que todos precisaram se adaptar em tempo *record* às tecnologias que estavam disponíveis, mas que nem sempre eram utilizadas. Foi preciso romper com as práticas habituais e fazer uso do ambiente virtual, além de transformar suas casas em local de trabalho.

Almeida (2021), destaca que:

Romper as fronteiras disciplinares, institucionais e espaço-temporais implica mudança no papel do professor, que se torna criador e gestor de contextos de aprendizagem híbridos integradores de contextos de educação formal, não formal e informal, virtuais e presenciais, por meio da combinação de

metodologias, tecnologias, recursos e conhecimentos, com intencionalidade pedagógica. O professor desafia o aprendiz a lançar-se ao mundo em busca de apreender o desconhecido, pensar por si mesmo, desenvolver a criticidade, a criatividade e a empatia, construir currículos itinerantes e web currículos. A crise causada pela pandemia desvenda as assimetrias da constituição social prevalente que sentencia a exclusão social e digital (ALMEIDA, 2021, p. 11).

A pandemia obrigou a todos a se reinventarem, mas nem todos conseguiam se sentir incluídos neste contexto, pois alguns estudantes ainda não têm acesso ao mundo digital, evidenciando as desigualdades sociais. E muitos professores não estavam e nem se sentiam preparados para trabalhar com tecnologias educacionais.

#### 4.1 O Ensino remoto e a acessibilidade ao conhecimento

O ensino remoto necessita de tecnologias acessíveis, sejam elas ambientes virtuais ou de outra forma, como por exemplo os materiais impressos. O importante neste momento pandêmico era buscar soluções para que os estudantes tivessem acesso ao conhecimento e à aprendizagem.

No contexto deste estudo, o foco é a preocupação com a educação de surdos, envolvendo principalmente questões ligadas à parte linguística, isto é, a preocupação está voltada no sentido de como os estudantes estão mantendo a Libras. Além disso, existe uma inquietação com relação ao aprendizado desses estudantes surdos que poderiam se encontrar linguisticamente isolados.

Naquele momento, foi preciso inovar. Entretanto, como comentam Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), uma das principais dificuldades encontradas pelos professores foi a falta de formações na área de Tecnologias da Informação (TI), pois os professores não são tutores, como na educação a distância, e cada qual tem sua função específica. O ensino na modalidade a distância, segundo os autores, exige a elaboração de planejamentos prévios, desenvolvidos cuidadosamente, baseados na promoção e motivação de aprendizagens independentes e autônomas. Por isso, demanda, pedagogicamente, de capacitação quanto ao uso de tecnologias midiáticas, o que não teve tempo hábil para acontecer.

Quanto a essa questão educacional, Lebedeff e Grutzmann (2020), destacam que:

Durante a pandemia ocorreu o açodamento de uma prática desconhecida, para a qual nem docentes nem discentes estavam preparados. Houve a insistência no cumprimento de um tempo não transponível do presencial para a tela, de 800 horas letivas. Telas essas que muitas crianças e adolescentes deste Brasil não possuem e, muitas vezes, nem tiveram a oportunidade de conhecer. Não se sabe, ainda, quais os reais efeitos que esta prática terá nos estudantes, sejam eles os com diferenças ou os que representam a "norma" (LEBEDEFF; GRUTZMANN, 2020, p. 787).

Os professores de surdos, durante a pandemia, tentaram usar mais vídeos, tanto os que já estavam disponíveis na *web* como os que iam sendo produzidos pelos próprios professores para explicar os conteúdos e atividades em Libras. Entretanto, Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) encontraram enormes desafios no ensino remoto na escola de surdos e elencam, entre tantos:

[...] os desafios encontrados no atendimento remoto, em relação  preocupação existente a respeito dos alunos que se encontram excluídos do acesso ao sistema por inúmeros motivos relatados pelas participantes: a) a questão econmica; b) a língua utilizada no ambiente familiar que se diverge da utilizada pelos alunos; c) a falta de auxílio por parte dos pais; d) as dificuldades na compreensão de enunciados e na resolução das atividades; e) a distância entre as cidades; f) o acesso ao material produzido pela escola, entre muitos outros aqui não mencionados (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, p. 14).

As aulas remotas se tornaram completamente diferentes das aulas presenciais, pois, antes, os professores podiam usar materiais concretos e visuais manipuláveis. Os docentes entrevistados por Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) declararam que as aulas durante a pandemia ocorreram em *home office*, por meio da elaboração de vídeos postados no *Youtube*, videoconferência ou, ainda, por chamadas de vídeo e *WhatsApp*, além de apostilas impressas entregues aos alunos. Em adição a isso, vale dizer que, antes da pandemia, o contato físico era possível, as crianças brincavam com colegas, podiam se abraçar, se tocar nas brincadeiras e nas atividades de aula. Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) comentam que os estudantes surdos entrevistados em sua pesquisa sobre o ensino remoto reclamaram muito da falta de convivência com os demais colegas.

Escolas bilíngues para surdos precisam muito mais dos vídeos do que as escolas regulares. É sabido que Libras é uma língua visuoespacial e, portanto, a utilização de material visual é algo muito rico. Esse tipo de material deve ser continuamente utilizado. Os tipos de materiais podem ser vídeos, figuras e, sempre que possível, de diferentes materiais concretos.

Com base no estudo de Trevisan (2019) relata que “não encontramos exemplos de provas em Libras ou de uso de outros recursos no ensino fundamental II e no ensino médio” (TREVISAN, 2019, p. 27), e o pesquisador surdo Reichert (2015), relata que “remetendo-me às formas de avaliação às quais estive exposto ao longo da minha trajetória escolar, afirmo que nunca tive provas em Libras, nem mesmo na escola de surdos. As provas eram organizadas na Língua Portuguesa escrita” (REICHERT, 2015, p. 32).

É facilmente compreensível que no momento das aulas remotas os professores precisaram utilizar muito mais vídeos do que em aulas presenciais. O problema consiste no fato de que nem todos os professores e estudantes possuem acesso a uma boa internet para enviar os vídeos, pois alguns deles são bem pesados e demoram para fazer os *downloads* carregar para poderem estudar. Da mesma forma, quando os estudantes clicam para mandar os vídeos produzidos por eles, respondendo a alguma atividade, não conseguem enviar. Além disso, nem todos os alunos têm dispositivos eletrônicos com tecnologia acessível.

Machado e Davi (2021) investigaram o ensino remoto para estudantes surdos e concluíram que todos os estudantes, cujas mães foram entrevistadas, possuíam internet fixa em casa e utilizavam os *smartphones* das mães para acessar as atividades remotas. Uma das entrevistadas relatou enfrentar dificuldades quanto à realização das atividades do filho, pois o único aparelho celular que a residência dispunha estava com defeitos, impossibilitado a participação do estudante nas aulas. Outra dificuldade quanto ao uso dos aparelhos celulares, de acordo com as autoras, era relativa ao tamanho das telas dos celulares, que, por serem muito pequenas, dificultam a visualização das atividades.

Por outro lado, os estudantes que têm acesso a uma internet de boa qualidade, têm a possibilidade de desenvolver os conteúdos em Libras, apropriando-se da cultura e aperfeiçoando sua leitura e escrita.

Ao produzir materiais para aulas remotas, professores e alunos que fazem filmagens precisam ficar atentos à forma de como fazê-las, pois uma boa filmagem depende de materiais como tripé, *ringlight*, parede de fundo com cor adequada à visualização do sinalizador, entre outros detalhes técnicos e comunicacionais.

Acredita-se que, durante a pandemia, as desigualdades sociais ficaram mais evidentes, pois estudantes com bom potencial para o aprendizado podem ter sido prejudicados, uma vez que, sem condições financeiras, não têm acesso ao ensino

remoto, nem aos materiais necessários para acessar o conhecimento e informações. Os estudantes que têm melhor condição social seguem nas aulas, os outros, não.

Nesse sentido, Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) denunciam que:

Concerne que, diante das medidas tomadas, muitas questões foram ignoradas pelos órgãos competentes, como a situação de vulnerabilidade socioeconômica, linguística, física e cognitiva dos alunos. Desse modo, ao se ofertar o ensino remoto, a exclusão desses alunos torna-se mais um agravante diante da pandemia e das condições impostas e requeridas a muitos deles (SHIMAZAKI; MENEGASSI; FELLINI, 2020, p. 2).

Neste período de grandes desigualdades, os professores e os estudantes tentaram se adaptar às aulas remotas, pois a pandemia impôs a necessidade de criação de grande quantidade de vídeos. Os surdos têm grande afinidade com esse tipo de material.

Já faz um tempo que a internet está presente no cotidiano de surdos e, para além de um ambiente de ensino, é um espaço que promove a visibilidade da língua de sinais que, de acordo com Pinheiro (2011):

A internet toma agora um lugar além das trocas ou encontros virtuais, sendo mais do que isso - é um lugar de produção de conhecimentos, culturas, identidades e resistência. É possível afirmar que o ambiente virtual YouTube, nesse contexto midiático, é uma rede social onde se estabelecem relações produtivas. Os surdos, ao fazerem uso desse espaço como consumidores e produtores de sua cultura, estão fazendo circular representações e dando visibilidade à língua de sinais, promovendo um espaço de ensino, comunicação e relação com outros surdos e ouvintes. Trata-se de formas de demarcação cultural por meio do espaço midiático, representando e legitimando a existência de uma cultura surda (PINHEIRO, 2011, p. 34).

Entretanto, Prietch (2014), identificou uma séria lacuna no que tange o acesso de tecnologias passíveis de utilização imediata na educação de pessoas surdas no Brasil. A autora demonstrou que:

[...] no que se refere à literatura, foram identificados 61 trabalhos brasileiros. Dentre estas, 39 são propostas, protótipos, vídeo demonstrativo, ou não foram encontrados para download ou uso online; 17 podem ser disponibilizados mediante contato com os autores; e 05 estão disponíveis para uso online ou para download no Website do projeto (01 pago). Isso significa que do total de 125 trabalhos acadêmico-científicos (nacionais e internacionais) localizados, somente 04 estão disponíveis para uso imediato e sem custos nas escolas brasileiras (PRIETCH, 2014, p. 168).

A autora encontrou uma realidade tecnológica muito fragilizada em sua pesquisa nas escolas para surdos. Nas escolas municipais e estaduais investigadas por Prietch (2014), foi verificado que as Tecnologias da Informação e Comunicação

eram utilizadas minimamente para fins educacionais e que existia a falta de conhecimento a respeito de onde encontrar e de como utilizar tecnologias como suporte aos estudantes. De acordo com Prietch (2014), foram encontradas mais tecnologias para uso por estudantes com deficiência visual e foi identificado que “as professoras das salas de recurso são motivadas e produzem tecnologia assistiva *low-tech* para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (PRIETCH, 2014, p. 171). A autora também compreendeu que nas salas de aula não existe o costume de utilizar tecnologias para fins educacionais e que essa realidade não é um caso isolado.

Tendo em vista as dificuldades econômicas e tecnológicas para o desenvolvimento do ensino remoto nas escolas de surdo, cabe refletir sobre o isolamento linguístico dos alunos surdos.

#### 4.2 Os surdos e sua língua na pandemia: isolamento linguístico

Como já abordado anteriormente, a maioria dos surdos é de famílias em que seus pais são ouvintes. Para se comunicarem com seus filhos é necessário aprender a Libras. Não são todas as famílias de surdos que conhecem e aprendem a falar com filhos em Libras; há alguns que utilizam apenas o básico e realizam uma comunicação bem simples. Desta forma, são muitos os surdos que têm dificuldades de comunicação em casa, no seio familiar; na intimidade do lar eles não têm afinidades, isto é, não podem conversar sobre qualquer assunto. A história dos surdos se repete. Várias situações parecidas são contadas nas comunidades surdas, e os surdos se sentem isolados, até mesmo, invisíveis. É uma realidade muito triste e, durante a pandemia, este quadro provavelmente tenha se agravado. Além de viverem isolados nas próprias casas, se sentem isolados do espaço que têm em comum com outros surdos para que possam dialogar, interagir e socializar.

Carvalho Junior (2020), relata sua experiência com relação a falta de comunicação em geral, mas também, durante a pandemia.

De acordo com as minhas experiências como deficiente auditivo em relação ao contato com o público surdo, percebo que a ausência de comunicação entre surdos e ouvintes causa barreiras entre eles, e isso afeta muito o sujeito surdo. E é bastante perceptível que as falhas de comunicação começam em casa (CARVALHO JUNIOR, 2020, s/p.).

O autor complementa que:

[...] os surdos se sentem isolados em várias esferas sociais, incluindo as aulas remotas, os encontros virtuais e a falta de materiais visuais, e o maior impasse entre todas as situações é a falta de comunicação, que engloba todo e qualquer distanciamento. Espera-se que surjam mudanças que possam ampliar a oferta de serviços para inclusão e apoio a esses cidadãos. Não basta ter o intérprete, precisamos de qualificação para todos em qualquer contexto social (CARVALHO JUNIOR, 2020, s/p.).

Percebemos que o isolamento linguístico dos surdos acontece dentro e fora de casa, inclusive em ambientes educacionais, sejam eles presenciais ou virtuais. Esta situação se apresentava anterior à pandemia.

Além destas inquietações, há a preocupação com estudantes surdos sem acesso à internet e outros questionamentos surgem, como por exemplo: Como aprenderão os conteúdos? Como realizarão as atividades e terão acesso a outras informações da escola? De que forma poderão se comunicar com os seus professores e com os colegas? Desde 2020 até agora, como se encontram estes estudantes com relação a comunicação, isto é, como está o nível linguístico deles?

Além das questões apontadas, é preciso perguntar, também, como está a construção de identidade surda? Como está a manutenção da Libras? E quanto às especificidades linguísticas que são construídas junto com seus pares, como irão receber elementos da tradição e cultura surda? Onde os estudantes podem ver e aprender pelo exemplo dos outros adultos surdos? Sabe-se que podem olhar vídeos nas redes sociais, mas como foi dito anteriormente, nem todos os estudantes têm acesso à internet.

Se um aluno surdo não tem acesso à internet, não tem contato com professores, nem com seus pares, será que está se desenvolvendo e usando a Libras para se expressar? É possível que esses alunos percam um pouco da língua pela falta de uso? Constantino e Dorneles (2019) e Kipper (2015) salientam em seus trabalhos o descontentamento de alunos surdos em feriados e períodos de férias, sobre os quais reclamam da falta de comunicação com familiares e da falta da escola por se sentirem ali, acolhidos.

Geralmente, como comentado acima, nos meses de janeiro e fevereiro, nas férias de verão, alguns alunos permanecem sem contato com outros surdos ou com pessoas que usem a Libras e, conforme pude constatar na minha prática docente na escola de surdos, é comum alguns alunos chegarem à escola esquecidos de alguns

sinais. Com base nisso, é possível imaginar a perda que possa ter ocorrido durante o período de isolamento social imposto pela pandemia do novo Coronavírus.

Se a família não explicar o porquê de ficarem em casa na quarentena, não avisar os cuidados que devem tomar, como saberão? Será que as crianças sabem o porquê disso? Se a família utiliza a Libras tem como explicar e as crianças sabem o porquê, pois estão sendo informadas. Será que os estudantes surdos entendem o porquê de não poderem ir para a escola, de a cidade estar vazia e as lojas fechadas no momento de *lockdown*?

A maioria dos surdos não tem acesso a informações sobre saúde. De acordo com Oliveira *et al.* (2015), o texto “*Conhecimento e fonte de informações de pessoas surdas sobre saúde e doença*” destaca essa realidade:

[...] para a pessoa com surdez, o acesso às informações relacionadas à saúde pode não ser o mesmo da população em geral, quando os surdos não têm acesso a informações de conversas ouvidas por acaso, ou anúncios de rádio ou televisão. Mesmo que sejam alfabetizados em português, a informação escrita também é limitada. Esse fato confirma os achados deste estudo, no qual a maioria dos sujeitos, mesmo apresentando grau de escolaridade equivalente ao Ensino Médio completo, relatou não ter conhecimentos sobre o que é saúde e doença. “Ninguém nunca me ensinou nada de saúde” (Caviúna). “Não sei como aparece. Se me perguntar, não sei nada. Só sinto dor. Não sei como acontece” (Timbó). “A gente não entende o que acontece” (Capixingui). (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 552).

Percebe-se, por meio dos depoimentos de pessoas surdas do excerto da pesquisa de Oliveira (2015), essa vulnerabilidade que não tem garantido o direito linguístico aos surdos e, conseqüentemente, a uma gama de informações essenciais.

A pandemia expôs, como visto até aqui, uma série de fragilidades e desafios a serem enfrentados com relação à educação de surdos, ao uso de tecnologias em sala de aula e ao direito linguístico dos surdos em ter a Libras como língua de instrução e de acesso ao conhecimento socialmente produzido. A pandemia também colocou o desafio do ensino remoto para os alunos surdos, ou seja, como garantir o direito linguístico e as especificidades visuais do ensino para estudantes surdos. Nesse sentido, questionamos qual o impacto (ou quais os efeitos) da pandemia na educação de estudantes surdos em uma escola bilíngue?

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa e a produção dos dados.

## 5 Metodologia da pesquisa

Conforme já comentado, o objetivo geral da presente pesquisa é o de compreender o impacto (ou quais os efeitos) da pandemia na educação de estudantes surdos. E para alcançar o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as estratégias de interação que as escolas estão utilizando para promover interação linguística com e entre estudantes surdos;
- b) Identificar as principais dificuldades no ensino remoto para professores e para estudantes;
- c) Compreender quais as percepções de professores e estudantes surdos sobre as interações linguísticas durante a pandemia;
- d) Desvendar possíveis situações de exclusão na educação de surdos e descobrir os meios que a escola encontrou para suprir as necessidades educativas desses estudantes.

O presente trabalho fundamentou-se em uma pesquisa definida como qualitativa, pois buscou compreender como aconteceu a educação dos surdos e as interações sociais com seus pares linguísticos em uma escola de surdos, durante a pandemia do novo coronavírus.

Segundo Paiva (2019):

A pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de "compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas" (FLICK, 2007, p. ix). Tais formas incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc. Esse tipo de pesquisa é também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística (PAIVA, 2019, p. 13).

Por meio da pesquisa, procurou-se compreender, entre outras questões, as estratégias utilizadas por estudantes e professores a fim de garantir a interação social entre eles. Assim, o estudo utilizou a internet como instrumento para coletar as informações por meio de entrevistas de forma *online* e síncrona. Sobre as entrevistas online, Felix (2012) ressalta que:

[...] é possível dizer que as entrevistas narrativas on-line se configuram como uma estratégia metodológica potente para quem deseja realizar pesquisas com jovens (mas não apenas com eles/as), particularmente porque possibilitam: acessar pessoas de diversos e diferentes lugares; ampliar os horários/dias em que a pesquisa pode ser realizada; favorecer o anonimato dos/as informantes que o desejarem; realizar vários encontros entre pesquisador/a e informantes e, com isso, propiciar a retomada das conversas já realizadas. Trata-se de um campo teórico-metodológico com bastante espaço a ser explorado, (re)criado, adaptado (FELIX, 2012, p. 149).

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A). O momento da pandemia da Covid-19 impossibilitou a produção de dados de forma presencial, pois estamos vivendo um período de isolamento social. Para os pesquisadores, este momento de transformação possibilitou novas atitudes e jeitos de interagir social e virtualmente. Como já mencionado, o presente estudo utilizou a internet como recurso que, segundo Felix (2012), já vem sendo bastante utilizada para diferentes tipos de pesquisas.

Nos últimos anos, a internet vem sendo utilizada como objeto, local e instrumento de pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento. Por tratar-se de algo de certo modo ainda recente, a utilização da internet no âmbito das pesquisas traz muitas potencialidades, mas também vários desafios e limites, e nos coloca diante de questões éticas novas e específicas. Por essa razão, é possível dizer que há ainda muito a ser pensado, discutido, estudado e problematizado nesse âmbito (FELIX, 2012, p. 133).

Esta pesquisa vale-se de reflexões acerca dos estudos de Vygotsky sobre a importância das relações para o comportamento humano e o desenvolvimento psicológico. Neste sentido, Coelho e Pisoni (2012) apontam que:

A criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e, a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro que indica, delimita e atribui significados à realidade. Dessa forma, membros imaturos da espécie humana vão aos poucos se apropriando dos modos de funcionamento psicológicos, comportamento e cultura (COELHO; PISONI, 2012, p. 146).

Sendo assim, a nossa preocupação com os surdos é ainda maior, pois, como não estão indo para escola presencialmente devido à pandemia, como estão tendo acesso a modelos linguísticos e culturais em Libras? Onde os estudantes podem ver exemplos surdos? Quais modelos adultos eles têm para se espelharem? Isto é importante: a familiaridade, a identificação com os modelos para apropriação da cultura surda. O estudante se desenvolve e fortalece a sua identidade surda, se

posiciona politicamente porque há adultos que lhe ensinam, aconselham e servem de exemplo. Por outro lado, em casa, sem internet, como o aluno terá acesso aos seus modelos?

### 5.1 Caracterização do espaço de pesquisa

A escola escolhida para a pesquisa é uma instituição filantrópica que atende estudantes surdos e está situada numa cidade ao sul do Rio Grande do Sul. Ela atendia estudantes com diferentes deficiências e, independente da classe social, o atendimento era gratuito. Os estudantes eram considerados pacientes, pois, na época, a escola estava ligada às questões clínicas, por todo o histórico da Educação de Surdos mencionada na introdução deste estudo.

Até o início da década de 90, a escola atendeu crianças com deficiência intelectual, de fala e auditiva. Por meio de uma reivindicação da Secretaria de Educação, a instituição precisou optar por apenas uma das deficiências em nível de escolaridade, ao que optou pelo atendimento de pessoas surdas, em nível de Ensino Fundamental. Portanto, desde aquele momento, a escola se dedica somente à Educação de Surdos e a comunidade surda passou a reivindicar suas propostas sociais, culturais e linguísticas dentro desse espaço educacional.

Atualmente a escola oferece Estimulação Precoce, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além dos Projetos de Culinária, Ensino Itinerante, Informática Educativa, Teatro, Hora do Conto, Esportes e Lazer.

A Escola não atende estudantes ouvintes nos diferentes níveis de ensino. Entretanto, possui Atendimento Educacional Especializado (AEE) e oferece suporte tanto aos estudantes da escola, como também aos estudantes ouvintes das redes de ensino estadual e municipal com algumas dificuldades escolares, de relacionamentos ou outras ordens que os impeçam aprender. Então, no contraturno de suas escolas bases, estes estudantes recebem atendimentos para as suas necessidades educacionais, com o objetivo de sanar ou minimizar transtornos emocionais ou de aprendizagem que possam estar prejudicando o desenvolvimento escolar deles.

O quadro funcional da escola é constituído por professores surdos e ouvintes, psicólogas, assistente social, psicopedagogas, funcionários, além de um quadro de voluntários nas diferentes áreas. A trajetória a escola passou por diversas fases que

envolveram a educação de surdos, tais como oralismo, comunicação total e, atualmente, bilinguismo, sendo a Libras a língua de instrução. É importante destacar que desde 2014 a escola abriga a sede da Associação de Surdos de Pelotas, de modo que os alunos surdos possuem interação frequente com adultos surdos.

A escola é uma instituição filantrópica e conta com a ajuda financeira e de materiais solicitados à comunidade pelotense através de seu programa de *telemarketing*. Este programa faz as solicitações por meio de telefonemas, e assim, a escola recebe muitas doações de diferentes ordens. Recebe ajuda financeira que contribui para a manutenção da escola, doação de materiais escolares, roupas calçados e brinquedos para os estudantes.

## 5.2 Caracterização dos participantes

Os participantes da pesquisa foram três professores, dois ouvintes e um surdo, e três estudantes surdos. Para a escolha destes sujeitos pensamos em alguns requisitos fundamentais.

Os professores deveriam ser fluentes em Libras, atuar com diferentes turmas de fundamental I e II, ou seja, conhecer a realidade e necessidades de diferentes faixas etárias e, pelo menos, um deles deveria ser surdo. A escola fez o convite e os professores participaram voluntariamente da pesquisa.

Os estudantes deveriam ser fluentes em Libras, ter idade entre 10 e 15 anos e equipamentos tecnológicos com uma internet que possibilitasse o acesso *online*. Solicitamos que os professores realizassem a indicação destes alunos por entendermos que seriam os mais qualificados, pois conheciam a realidade dos mesmos. Os três estudantes indicados estão nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim sendo, apresentamos os seis participantes desta pesquisa:

Participante 1: professora “Amora”<sup>1</sup> trabalha na escola há 8 anos, em 2021 ministrava aulas no quarto ano. Possui formação em Pedagogia e é mestra em Educação de Surdos pela UFPel.

Participante 2: professora “Maçã” iniciou o trabalho na escola como monitora de forma voluntária em 2017. Em 2018, foi contratada e continuou sendo monitora,

---

<sup>1</sup> Foram utilizados nomes de frutas para nomear os participantes, com o objetivo de preservar sua identidade.

porém em 2019 passou a ser professora da instituição ministrando as disciplinas de Português, Literatura e Estimulação da Linguagem, nos anos finais. É graduada em Letras/Português e atualmente está cursando mestrado em Letras com ênfase na educação de surdos.

Participante 3: professor “Pêssego” ministra a disciplina de Língua de Sinais nas turmas dos anos finais. Possui formação em Pedagogia. Trabalha na escola há cerca de 23 anos, inicialmente trabalhou dois anos como voluntário ensinando LIBRAS para a comunidade escolar.

Participante 4: a estudante “Laranja” tem 13 anos de idade, está no 7º ano.

Participante 5: a estudante “Cereja” tem 13 anos de idade e está no 7º ano.

Participante 6: a estudante “Framboesa” tem 14 anos de idade e está no 9º ano.

### 5.3 Procedimentos de geração de dados

Para a geração dos dados foram entrevistados os seis participantes, como informado na seção anterior, três professores (duas ouvintes e um surdo) e três estudantes surdos da escola bilíngue. O primeiro passo foi contatar a Diretora da Escola, apresentar o projeto de pesquisa e solicitar a liberação para convidar os professores e estudantes. Após o consentimento da Diretora, entramos em contato com os professores, que prontamente aceitaram participar da pesquisa. Os próprios professores indicaram os estudantes que participaram desta investigação. Foram encaminhados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido em Português (por e-mail) e em Libras (pela ferramenta Google Formulários) para os professores e para os responsáveis dos alunos. Aos alunos foi enviado um Termo de Assentimento em Libras pela ferramenta Google Formulários. Os referidos termos estão disponíveis nos Apêndices B, C, D, E e F. Os Termos foram respondidos por meio de vídeos e devolvidos via *WhatsApp*.

Salientamos que os Termos foram novamente sinalizados em Libras no início da entrevista, momento em que os participantes confirmaram o aceite de participar da pesquisa e manifestaram a vontade de serem reconhecidos ou permanecerem no anonimato. Desta forma, apenas uma das professoras solicitou o uso de um codinome, mas preferimos manter o anonimato dos participantes, portanto, todos receberam nomes fictícios.

Foram marcados horários individuais com cada um dos entrevistados. A princípio, pensamos em articular dois encontros com cada entrevistado, pois, no primeiro, pretendíamos coletar os dados que seriam transcritos. O segundo encontro serviria para sanar dúvidas e indagar questões que não ficaram bem esclarecidas, mas optamos por realizar apenas um encontro devido ao tempo de demora na transcrição e análise dos dados.

A coleta de dados foi realizada em 2021/1, por meio de entrevistas de forma remota. A captura de dados foi realizada pela plataforma institucional de videoconferência da UFPel, a WEBCONF, e a comunicação foi totalmente em Libras. Por termos experiência em produção de vídeos, internet e conversas *online*, nos sentimos confortável e apta para realizar este tipo de entrevista. Felix (2012), se manifesta quanto à importância de conhecimentos específicos na realização de entrevistas *onlines*:

[...] algumas condições são necessárias para a realização de pesquisas na internet, quais sejam: o/a pesquisador/a deve ter experiência e acesso à internet, deve gostar de estar e trabalhar on-line e estar familiarizado/a com as diversas formas de comunicação on-line (FELIX, 2012, p. 136).

Percebemos que os entrevistados estavam adaptados a nova rotina. Eles possuíam equipamentos tecnológicos, tinham acesso à internet e já estavam familiarizados com o ambiente virtual.

Dessa forma, os alunos que não tinham acesso à internet não foram sujeitos desta pesquisa, pois o isolamento social precisava ser respeitado, impossibilitando assim os encontros presenciais. Além disso, se não fosse dessa forma, apresentaria um risco para saúde da entrevistadora e dos entrevistados. No entanto, pensando nessa situação, as questões direcionadas aos professores ao narrarem suas respostas aos questionamentos poderão fornecer dados sobre esses estudantes.

Para a transcrição, foi necessária a contratação de um profissional tradutor com conhecimento da Libras para que os dados ficassem registrados em língua Portuguesa (OLIVEIRA, 2021). O tradutor não conseguiu interpretar um dos vídeos, então este foi transcrito pela própria pesquisadora. Além deste, transcrevemos as entrevistas de todos os estudantes, aproveitando o tempo em que o tradutor trabalhava com os vídeos dos professores.

Após a transcrição, os dados das entrevistas foram comparados, conferidos e novamente analisados, procurando por dados que se repetiam para formar as

categorias, pois, durante as entrevistas, percebemos aspectos semelhantes sinalizados pelos professores e pelos estudantes.

Para a organização das categorias de análise, produzimos gráficos organizadores com os temas/respostas que se repetiam, ou, ainda, que surgiam como algo diferente das outras respostas. Os gráficos permitiram compreender quais eram os dados mais relevantes e, por meio desses instrumentos visuais, cinco grupos importantes se formaram. A partir daí as categorias foram nomeadas.

#### 5.4 Produção de categorias e análise de dados

Após a geração de dados por meio de entrevistas em Libras, estes dados foram transcritos para o português e, a partir daí, examinados pela análise de conteúdo de Bardin (1977). A análise de conteúdo dos dados de entrevistas de participantes surdos que passaram por transcrições da Libras para o Português já foi utilizada em outras pesquisas, como as de Lopes e Leite (2011) e Figueiredo e Molon (2016). Esta análise se dá “[...] em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 1977, p. 95).

A pré-análise iniciou durante as entrevistas, pois, enquanto os entrevistados respondiam, os dados foram cruzados e hipóteses foram surgindo sobre como agregar os dados que estavam sendo cruzados. A pré-análise se estendeu até a leitura e conhecimento dos dados transcritos e foram sendo pensadas as categorias, fato que começou a se concretizar durante a exploração do todo material. A partir daí, os dados foram organizados em categorias e analisados e interpretados sob a luz da Teoria Histórico-Social.

Após a apreciação dos dados, podemos dar início a categorização e nomeá-las. As categorias organizadas para a compreensão dos dados foram:

- a) estratégias dos professores para estabelecer a interação;
- b) condições tecnológicas dos alunos;
- c) condições das famílias apoiarem o ensino remoto – comunicação;
- d) realização das atividades;
- e) interações fora do espaço do ensino remoto.

Para a análise dos dados são trazidos excertos das entrevistas com o objetivo de auxiliar nas interpretações e inferências. Lembrando que as entrevistas foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2021.

### **a) Estratégias dos professores para estabelecer a interação**

Assim como na pesquisa de Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), que analisou a educação de surdos na pandemia, percebemos que os professores utilizam diferentes estratégias para estabelecer interação com os alunos. A estudante Framboesa destaca: *“Professores mandam atividade pelo WhatsApp, se tiver dúvida pode chamar professor no privado que explica em Libras”* (FRAMBOESA, 2021).

Entendemos que, para o professor, naquele momento, o mais importante era estabelecer a interação para proporcionar o aprendizado, pois os professores se colocavam à disposição para o uso de vídeos via *WhatsApp*.

A professora Amora comenta outras estratégias: *“Então não fazemos a videochamada, mas eu gravo fazendo as explicações em Língua de Sinais. Eu mando as atividades em Word”* (AMORA, 2021).

Notamos que foram utilizadas algumas estratégias para que os conteúdos pudessem chegar aos estudantes, por meio de gravações e em arquivo *Word*, que eram colocadas no *WhatsApp* e no *Google Drive*.

O professor Pêssego comenta sobre a necessidade de permitir um tempo para que os alunos se encontrassem: *“Alguns professores ofereceram depois da aula durante dez minutos para estudantes poderem bater um papo para manter contato em Libras e com colegas”* (PÊSSEGO, 2021).

Esta estratégia de interação foi interessante, pois mantinha os estudantes em contato direto uns com os outros, por um tempo, sem estarem envolvidos com os conteúdos, e sim, para uma conversa informal.

Segundo a professora Amora, explicações mais detalhadas podem fazer com que os estudantes compreendam com mais clareza. Ela cita um exemplo:

Estava organizando uma aula sobre o aniversário de Pelotas. Falamos sobre alguns sinais dos lugares da cidade, localizações, do centro, dos bairros, do interior. E então uma foto para eles fazerem as relações. E ainda tem a legenda embaixo. Então eles têm esses três estímulos para irem fazendo as relações. Eu acho melhor. Vou colocando as fotos junto com a sinalização (AMORA, 2021).

Ao perguntar se suas aulas são todos os dias, a professora Amora responde que não, que são três vezes por semana. Outra vez questiono: uma ou quatro horas?

Lembrando que a aula não é síncrona, não é por videochamada. Eu mando um vídeo, mais ou menos às 13:30. Primeiro mando um vídeo de boa tarde.guardo. Depois mando a atividade. Aí aguardo uns 10 minutos. Mando o vídeo, até mais ou menos 14:10 vou mandando aos poucos. Porque o celular dos pais vai vibrando e mandando as notificações. Porque se eu mando tudo de uma vez, o celular vibra uma vez só e eles ignoram. Aí às 14:30 eles precisam me mandar a atividade (AMORA, 2021).

Tem uma hora limite para mandar as respostas?

Eles precisam estar atentos que a professora está online ali. Porque caso precise tirar alguma dúvida, fazer uma videochamada, caso eu precise fazer algum vídeo explicando de novo... é só me chamar. Os pais podem me chamar. Mas os pais nunca me chamam, muito pouco. Por isso eu vou insistindo em mandar as coisas aos poucos. Porque se mando tudo de uma vez, vibra uma vez só o celular. Se eu for mandando aos poucos, cada mensagem será uma notificação. Aí eles pensam: "o que está acontecendo, o que é isso?". Aí pegam o celular e percebem que precisa fazer a atividade. É uma estratégia de ir mandando aos poucos (AMORA, 2021).

A busca dos professores por diferentes estratégias de interação é um dado similar ao encontrado em outros estudos, como o de Machado e Davi (2021). As autoras compreenderam, a partir de sua pesquisa, que durante as aulas remotas os professores foram apontados como principal suporte para garantir o acesso à aprendizagem dos estudantes surdos. São eles que mediam a relação entre a família, escola e situações de aprendizagem através de estratégias didáticas e adaptações das atividades, a fim de promover minimamente o direito à educação na pandemia.

Percebemos que os recursos tecnológicos foram os mesmos encontrados na pesquisa de Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020), tais como *Whatsapp*, *Youtube*, *Drives*, *Zoom*, todos de uso aberto. Os dados corroboram com os achados de Prietch (2014) de que há uma disponibilização restrita de tecnologias da informação e comunicação a serem utilizadas na educação de estudantes surdos.

## **b) Condições tecnológicas dos alunos**

Um dos critérios de seleção dos estudantes era justamente ter condições tecnológicas, portanto os três entrevistados não tiveram queixas acerca de suas

condições para o estudo remoto, como manifestou a estudante Cereja: *“Tem internet e está boa, uso em casa, uso celular próprio”* (CEREJA, 2021).

Esta estudante possuía boa conexão de internet e tinha seu próprio celular para acessar o ensino remoto. Assim como Cereja, a maioria dos estudantes usa mais o celular do que o computador, destacado na entrevista da professora Maçã:

Os alunos usam mais o celular. Acho que só um aluno tem computador. Mas não tem câmera nesse computador. Então usa a câmera do celular para língua de sinais e o computador [para acompanhar as aulas] também. Isso é um aluno. Todos os outros usam o celular. É difícil porque as aulas são no Zoom<sup>2</sup>, sabe? (MAÇÃ, 2021).

Podemos perceber a dificuldade de compartilhamentos durante a aula, de acordo com o relato, pois o uso do aplicativo no computador e no celular é diferente. No computador, todas as pessoas presentes virtualmente nas reuniões podem se ver, pois há espaço na tela do computador, enquanto na tela do celular apenas quatro participantes podiam ser vistos na mesma hora. Dessa forma, na hora da aula, a professora que está com o computador nem sempre sabe quais estudantes estão participando. Então, quando eles querem interagir, sinalizar, precisam que a professora faça o sinal do colega que vai “sinalizar”, procuram o colega e então este pode sinalizar. Esta queixa apareceu, também, nos dados de Machado e Davi (2021), pois as mães entrevistadas comentaram que o problema dos celulares é o tamanho da tela que é muito pequena e dificulta a visualização das atividades.

Um outro desafio enfrentado pela escola tem a ver com os alunos que possuem além da surdez, dificuldades motoras ou visuais, como comenta o professor Pêssego: *“Tem uma estudante que é surda e, também, tem baixa visão. Ela precisa de acesso visual maior do que a tela do computador”* (PÊSSEGO, 2021).

Então, a escola, preocupada com esta situação, tomou a decisão de visitar a estudante. Alguns professores foram até a casa dela para propor o uso de tecnologias adaptadas. A proposta foi a de oferecer uma câmera que seria acoplada à televisão. Assim, a estudante teve acesso aos conteúdos e discussões por meio desta tecnologia, teve uma boa visualização, com um campo visual ampliado. Podemos dizer que esta estratégia apoiou as necessidades básicas educacionais naquele momento, durante a pandemia.

---

<sup>2</sup> O Zoom Meetings é um aplicativo que permite realizar reuniões virtuais de maneira muito simples, tanto pelo celular quanto pelo computador. Disponível em: <https://edu.gcfglobal.org/pt/conhecendo-zoom/o-que-e-e-para-que-serve-o-zoom/1/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

Com relação aos outros estudantes, o professor Pêssego esclareceu que: “[...] não perdem a língua de sinais, pois eles têm celular e tecnologia bem evoluída e isso ajuda muito, eles têm como manter a língua de sinais, tem muitos vídeos na tecnologia. Eles ainda sinalizam bem” (PÊSSEGO, 2021).

Podemos inferir com esta fala do professor Pêssego, que é surdo, conhece os estudantes e há muito tempo os acompanha, que para este grupo de estudantes com tais características não houve prejuízo da Libras.

O professor acrescenta ainda que, para os estudantes que não possuíam aparelhos celulares, mas que tinham internet, a escola providenciou os aparelhos por meio do *telemarketing* da escola.

A professora Amora (2021) comenta que os “pais emprestam o celular para os filhos”, pois nem todos os estudantes deste contexto têm seus próprios celulares. Por outro lado, não ficam sem interagir e podem participar da aula, pois os pais estão atentos às suas necessidades escolares e emprestam os seus dispositivos.

A precariedade tecnológica representada na dificuldade de acesso à internet e no tamanho da tela são dados a serem problematizados no ensino de estudantes surdos. De acordo com Vygotsky (1991), destacamos que:

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem papel de meio na formação do conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo (VYGOTSKY, 1991, p. 48).

Como já discutido, a interação com estudantes surdos deve ser em Libras, estabelecendo a relação palavra-sinal. Assim, a mediação pode ser prejudicada pelo tamanho da tela e pela velocidade da internet que, muitas vezes, interrompe a sinalização e prejudica a prosódia da Libras. Além disso, a sinalização em tela não permite a visualização adequada dos diferentes parâmetros das Línguas de Sinais.

### **c) Condições das famílias apoiarem o ensino remoto – comunicação**

Os dados nos levaram a perceber que as famílias ajudam na resolução das atividades, sendo a participação da mãe mais ativa do que a do pai, como comenta a estudante Framboesa (2021): “Mãe ajuda temas, pai pouco”. Por sua vez, a família

das estudantes Cereja e Laranja se comunica muito bem com elas e, assim, ajuda nas tarefas escolares. Cereja (2021) diz que *“Comunica bem com a família”*, e Laranja (2021) destaca que *“Eu e minha família nos comunicamos bem, pais já fizeram curso de Libras”*. Percebe-se que as famílias estão comprometidas com o desenvolvimento dos filhos e com o desempenho escolar.

Entendemos que, por mais que os pais sejam comprometidos com a vida escolar dos filhos, alguns precisam trabalhar e não têm o tempo integral para acompanhar as aulas remotas. Este é o caso dos alunos da professora Amora, pois segundo relata *“Os pais dos meus alunos têm dificuldade de participar das atividades propostas pois trabalham”* (AMORA, 2021).

Além disso, a professora destaca que existe um *déficit* na comunicação entre uma mãe e seus filhos. Amora relata que uma mãe pediu para ela explicar para seu filho o porquê de ele precisar dormir à noite e parar de jogar vídeo game, pois tinha que estar bem-disposto para a aula no dia seguinte. Assim, além das preocupações com as atividades escolares, a professora é solicitada a conversar com os estudantes sobre assuntos cotidianos como este.

Ainda analisando os depoimentos da professora Amora, percebe-se que é preciso ter atenção com o volume das informações, ou seja, dos conteúdos, para que aconteça a devida compreensão.

Depois, vai-se aumentando a quantidade de informação. Vou aumentando ou diminuindo a informação dependendo da situação. É minha estratégia. Mas em casa é diferente. A família já aceitou a surdez. Mas poucos... a mãe, o pai, que se colocam a favor da comunicação em Libras, mas a comunicação em Libras não é fluente! (AMORA, 2021).

A professora ressalta que nem todas as famílias são fluentes e nem todos sabem manter uma comunicação, pois desconhecem a língua de seus filhos. Outro exemplo que ilustra a falta de comunicação entre pais de surdos neste contexto é trazido pela professora Amora, quando explica que uma mãe lhe pediu como explicar para seu filho de que as uvas não estavam na época de produção e venda.

Semana passada, a mãe me mandou mensagem pelo WhatsApp perguntando como explicar para o filho que nesse período do ano não é época de uvas, não tem uva para vender. A Mãe não sabia como explicar. Eu fui bem direta, até não sei se fui mal-educada. A mãe me disse que sabia Libras mas... não sabia como explicar. Então eu lembrei de um calendário que temos, com os dias, meses. Olhando pro calendário dá pra ver que nesse momento não é época de Uva. Só em dezembro, janeiro, fevereiro e março. E janeiro, fevereiro e março já passou. E o próximo dezembro ainda demorará a chegar (AMORA, 2021).

Seguindo seu raciocínio, a professora comenta:

[...] também dá fazer um desenho e ir colocando para lembrar que ainda vai demorar para chegar tal mês, ou se vai demorar ou chegar mais rápido determinado mês. Agora, o mês que estamos, podemos comer maçã, bergamota... E assim, o aluno vai entendendo e aprendendo o conteúdo e fazendo relações com as coisas da sua vida (AMORA, 2021).

Outro exemplo trazido pelo professor Pêssego evidencia a falta de comunicação em casa entre pais ouvintes e filhos surdos. Ele comentou: *“um estudante pediu intérprete para a sua mãe entender, também para o dia do pai gostaria de trazer intérprete. Acho triste, é um problema sério”* (PÊSSEGO, 2021).

Na fala da estudante Framboesa, percebemos da mesma forma uma falha na comunicação quando ela expõe que: *“Minha mãe sabe Libras, pai pouco, família sabe pouco, só gesto aponta dedos, pegar. Bater papo muito pouco”* (FRAMBOESA, 2021). Embora a mãe da estudante seja fluente, Framboesa demonstra que tem pouca interação linguística com seu pai.

Os dados são parecidos com os de Machado e Davi (2021), que questionaram mães sobre a participação delas na vida escolar dos filhos durante a pandemia. Todas as mães foram enfáticas ao afirmar que ajudam com as atividades escolares que vêm para casa. Do grupo, três relataram ter dificuldade de orientar os filhos na realização das atividades por não dominarem a Libras. O estudo de Alves e Gomes (2020) também desvelou a dificuldade das famílias em oferecer suporte ao aprendizado da criança surda durante a pandemia. A situação de dificuldade de comunicação entre as crianças e suas famílias é preocupante, pois, como comenta Rego (2007), a interação da criança com adultos do seu grupo social é fundamental para a formação do comportamento e do pensamento humano.

Essa lacuna de interação com as famílias e o distanciamento da escola pode estar prejudicando linguisticamente alguns alunos, como comentou a professora Maçã, que sente uma diferença na sinalização de alguns alunos, depois do surgimento da pandemia:

Eu acho que depende. Tem alguns alunos do 6º ano e do 7º ano, eu acho, que pioraram na Libras, porque teve essa diminuição da interação com os amigos, menos bate-papo, mesmo por videochamada, ficou pouco. Então eu acho que alguns alunos do 6º ano e do 7º ano pioraram, porque a família não sabe Libras (MAÇÃ, 2021).

A professora reforça a diferença de sinalização em alguns estudantes:

Mas eu acho que alguns alunos perderam um pouco. Por exemplo, tem uma aluna do 7º ano que percebeu e me avisou: “Eu não estou entendendo, eu não estou entendendo, tem pouca Libras na minha casa”. Ela já me avisou. Ela perdeu um pouquinho. Eu sinto que alguns deles perderam um pouquinho (MAÇÃ, 2021).

Esta é uma preocupação com estudantes dos 6º e 7º anos, pois, como postula Vygotsky (1991, p. 44), “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”. Porém, quando se refere aos alunos do 8º e 9º anos, a situação é outra.

Mas os do 8º ano e do 9º ano eu acho que continuam iguais a antes, porque eles batem muito papo com os amigos por videochamada, estão sempre interagindo, é normal pra eles. Isso os alunos do 8º ano e do 9º ano, mas os do 6º e 7º ano eu acho que perderam um pouco. Porque a comunicação desses alunos é só na aula (MAÇÃ, 2021).

É perceptível a relação entre as condições tecnológicas dos alunos, as habilidades linguísticas familiares e as dificuldades linguísticas que alguns estudantes estão apresentando. O tamanho das telas dos celulares dificulta a visualização da Libras, além do fato de muitas famílias não conseguirem suprir as necessidades linguísticas na comunicação com os seus filhos.

Uma das mães do estudo de Machado e Davi (2021), acredita que o seu filho não está aprendendo nada nas aulas remotas. Ela ressalta a falta de convivência do filho com os outros estudantes surdos, por acreditar que o aprendizado da Libras acontece mais efetivamente por meio da socialização e convivência com outras pessoas surdas, ao que está completamente correta.

Essas percepções são preocupantes à medida em que Davis, Setúbal e Espósito (1998) argumentam que a possibilidade do ser humano se constituir enquanto sujeito e de se apropriar das conquistas anteriores da espécie humana está, de um lado, condicionada ao desenvolvimento do sistema nervoso e, de outro, à qualidade das trocas que se dão entre os homens, ou seja, à qualidade do processo educativo do qual faz parte.

#### d) Realização das atividades

Esta categoria revelou que, depois que os estudantes se adequaram ao ambiente virtual, as atividades eram entregues via *WhatsApp* e, também, postadas no *Drive*. Dessa forma, Laranja (2021) diz: “*Faço atividades escritas e vídeos e mando por WhatsApp para professores*”. É preciso lembrar que, no início, foi necessário um período de adaptação, como se verifica nas palavras de Framboesa (2021): “*Não tenho dificuldade nas aulas remotas, no começo 2020, não estava entendendo mexer e 2 dias depois já aprendi e já adaptei rapidinho*”.

A professora Maçã relata que não se sentiu muito à vontade até se adaptar a essa nova realidade de aulas remotas:

Eu sinalizo, e o aluno está longe... eu não consigo... me dá quase vontade de pular na tela e estar na casa do aluno para explicar. Porque eu sinto que o conteúdo é melhor explicado no presencial, no remoto é mais difícil. Às vezes eu sinto que eu não consigo explicar perfeitamente. O presencial é melhor (MAÇÃ, 2021).

Ainda sobre as atividades, a professora complementa:

Às vezes os alunos não conseguem copiar o conteúdo, é difícil, eu mando pelo *WhatsApp* ou pelo *Drive* as atividades. Porém, se os alunos acharem que as letras estão pequenas para ler pelo celular, eles podem ir na escola pegar a folha impressa, voltam para casa e fazem a atividade. Depois de fazerem as atividades eles pegam esta folha e colam em seus cadernos, mas eu prefiro que os alunos escrevam, copiem, eu acho que fica melhor. Mas sim, dá para ir pegar a folha impressa... (MAÇÃ, 2021).

Sendo assim, percebemos que a escola disponibiliza o material impresso para a realização das atividades e tenta dar o respaldo necessário para o acesso aos conteúdos trabalhados, para os estudantes que querem fazer uso deste material.

O professor Pêssego colocou-se à disposição dos estudantes para esclarecer suas dúvidas, mas lembra que apenas nos horários escolares, como registra sua fala: “*os estudantes podem me chamar no privado se tiver alguma dúvida das atividades. Segunda a sexta, menos no final de semana*” (PÊSSEGO, 2021).

Sobre a postagem das atividades, Amora relata que:

[...] Uso as estratégias da forma que dá... Às vezes eu procuro usar uma boa internet para gravar os vídeos, ter uma boa qualidade que ajude com que os alunos prestem mais atenção no vídeo. Vídeos com fundo neutro, ir mostrando o que preciso mostrar na explicação, com fotos e tendo essa qualidade. Aí eu mando a atividade. Mas... eu coloco esse vídeo no YouTube (AMORA, 2021).

Uma das estratégias desta professora é a utilização de vídeos complementares, pois destaca: *“O que eu acho interessante é usar vídeos complementares. Não é o vídeo principal. O principal sou eu quando me gravo em Língua de Sinais. Coloco no YouTube, mas também subo um vídeo complementar”* (AMORA, 2021).

Para esclarecer uma dúvida, questionamos a professora Amora: “Você manda o vídeo pelo YouTube e, também, as atividades. Os alunos respondem e mandam pra ti?”. Ela, então, explicou:

Sim, eles mandam fotos/*prints* pelo Grupo do *WhatsApp*. Estamos todos no grupo: Eu, a professora de Libras, a diretora, coordenadora, e os membros da família. Então, eles mandam as fotos e *prints* para o grupo do *WhatsApp* e eu registro. Depois eu salvo e guardo as atividades (AMORA, 2021).

Machado e Davi (2021) fazem referência ao papel dos professores durante a pandemia. Comentam que, para os professores, o ensino remoto é desafiador, sobretudo, por parte de alguns que não eram muito familiarizados com tecnologias digitais. No entanto, a categoria vem se reinventando por meio de orientações, momentos formativos e estudos autônomos, a fim de viabilizar e melhorar a qualidade do trabalho docente.

Outro questionamento foi lançado a professora Maçã sobre o aprendizado dos estudantes: “Os alunos têm conseguido desenvolver e aprender os conteúdos? Ou não, estão encontrando algumas barreiras para aprender o conteúdo?”. Ao que a professora respondeu:

Eu acho que o grupo do 9º ano está desenvolvendo muito bem, está ótimo. Porque os alunos têm interesse, têm vontade, estão pensando no Ensino Médio, estão focados, fazem todo o tema, fazem as atividades, fazem perguntas, fazem tudo. Nas aulas remotas eles interagem. Eu não fico dando a aula sozinha, [falando sozinha], a turma interage junto. Então eu acho que eles estão ótimos (MAÇÃ, 2021).

Podemos perceber que os estudantes se adaptaram rapidamente a esta nova realidade, embora na escola não tinham o costume de utilizar os aplicativos mencionados, nem mesmo os seus celulares para a aprendizagem do conteúdo.

Há que se destacar que a Diretora da escola relatou que, antes da Pandemia, os alunos não frequentavam o laboratório de informática, pois os computadores eram muito antigos, ou defasados, quebrados, além do fato de que a rede de internet não dava conta de vários computadores serem utilizados ao mesmo tempo. Com isso,

podemos imaginar que não foi fácil, nem para professores, nem para os alunos, incorporarem as novas formas de desenvolver atividades escolares. Além disso, há o fato de que, no Rio Grande do Sul, existe a Lei Nº 12.884, de 3 de janeiro de 2008, que proíbe a utilização de aparelhos de telefonia celular dentro das salas de aula, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, indicando que os telefones celulares devem ser mantidos desligados, enquanto as aulas estiverem sendo ministradas.

Inferimos ainda, que tanto os professores como os estudantes não tinham grandes experiências no uso das tecnologias digitais para ensinar, aprender, organizar e participar de atividades síncronas que demandassem de interações sociais na aprendizagem. De acordo com Davis, Setúbal e Espósito (1998), as interações sociais contribuem para a construção do saber e, por esta razão, são consideradas educativas, especialmente, aquelas que exigem coordenação de conhecimentos, articulação de ação, superação de contradições, entre outros.

Para Alves e Gomes (2020), a interação dos alunos surdos com seus professores e colegas “tornou-se ainda mais dificultada e distante devido a complicadores, como a falta de acesso à internet, a ausência do campo visual ou de fatores que interferem na utilização deste recurso” (ALVES; GOMES, 2020, p. 337). A dificuldade de interação com os professores é um dado que pode impactar negativamente no aprendizado, pois, de acordo com Vygotsky (1991), os conceitos científicos das crianças se formam no processo de aprendizado em colaboração com o adulto.

#### **e) Interações fora do espaço do ensino remoto**

Esta categoria permitiu concluirmos que a maioria dos estudantes mantém contato fora do espaço dedicado aos estudos, inclusive alguns dos entrevistados fazem visitas presenciais. Portanto, acreditamos que outros estudantes que não participaram das entrevistas possam ter se encontrado presencialmente também.

A estudante Framboesa (2021), assim, manifestou: “*converso com amigos surdos por webcam fora da aula*”. Cereja (2021), por sua vez, indicou: “*converso com colegas fora de aula por webcam*”. Na fala de Laranja (2021), contudo, está o seguinte registro: “*não converso fora da aula com meus amigos. Mas vou à casa da amiga,*

*surda com baixa visão*”. O professor Pêssego (2021) afirma, sem muitos detalhes: *“estudantes têm contato com surdos fora da aula, sim”*.

Além dos encontros de sala de aula, a escola esteve preocupada com a interação dos estudantes fora do seu espaço e organizou um evento por meio do aplicativo *Zoom*. Para esse encontro, convidou um ator empírico surdo de Pernambuco, o Jadson C. Rodrigues, para interagir com os estudantes para comemorar o dia de Libras, dia 22 de abril. O ator realizou diferentes atividades de interação com os estudantes, vestiu-se de palhaço e fez muitas brincadeiras. Ele é bem popular em algumas comunidades surdas brasileiras. Por intermédio desta ação, percebe-se o envolvimento e a preocupação da escola com as questões ligadas à interação dos estudantes fora do espaço escolar.

A importância da interação com os pares ou com os adultos mais experientes é, para os surdos, fundamental com relação ao modelo linguístico. Já dizia Vygotsky (1991), que “na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1991, p. 89).

Nesse sentido, a necessidade em possibilitar momentos de encontro, sejam virtuais ou não, tem a ver com o papel central que a escola de surdos desempenha na vida dos estudantes surdos, que se viu prejudicada pelo ensino remoto decorrente do distanciamento social.

Machado e Davi (2021) relatam que as mães entrevistadas em sua pesquisa entendem que a escola possui um papel representativo na vida dos filhos surdos. As narrativas das mães revelaram que a escola bilíngue é de fundamental importância na vida do estudante. Foram destacadas em suas falas três elementos – autonomia, comunicação e socialização – como elementos que demarcam seu papel inclusivo.

Diante de tudo o que foi exposto, consideramos que a pesquisa foi muito importante para que novos conhecimentos fossem adquiridos tanto pela pesquisadora como para educadores e estudantes de escolas bilíngues de todas as regiões que sentiram na pele as dificuldades comunicacionais durante a pandemia do Covid-19.

Acreditamos que toda a comunidade escolar aprendeu muito com a pandemia, pois embora tenha sido algo negativo porque ceifou muitas vidas, as novas estratégias desenvolvidas pelos professores poderão continuar existindo no cotidiano desta escola.

Almejamos, ainda, pelo fato de os estudantes produzirem seus vídeos na realização das tarefas, que eles sigam com esse tipo de atividade onde possam estar utilizando a sua língua para a apresentação de trabalhos e os mesmos fiquem registrados em Libras.

## 6 Considerações finais

Esta dissertação teve como foco compreender o impacto da pandemia do Covid-19 na educação de estudantes surdos. A pesquisa aconteceu com seis sujeitos de uma escola bilíngue para surdos a fim de compreender quais os efeitos da pandemia nas interações escolares entre professores, estudantes surdos e seus familiares. Para atingir os objetivos, foram realizadas entrevistas com dois professores ouvintes e um surdo, três estudantes surdos desta instituição, de forma *online* e em Libras. As entrevistas foram gravadas em vídeo e depois transcritas para o Português, para que os dados produzidos fossem analisados, categorizados e interpretados.

Retomamos aqui os objetivos específicos, no intuito de destacar aquilo que foi possível ou não de ser alcançado, seja na sua totalidade ou parcialmente, bem como a forma utilizada para obter tais resultados.

Quanto ao objetivo 'identificar as estratégias que as escolas estão utilizando para promover interação linguística com e entre os estudantes surdos', conseguimos constatar alguns processos e técnicas utilizadas pelos professores como, por exemplo, ao final da aula remota disponibilizar um tempo para os alunos conversarem livremente, e não perderem contato entre si e com a sua língua. Outra estratégia foi dos professores se mostrarem flexíveis ao uso de vídeos via *WhatsApp*, de criarem vídeos explicativos e complementares para os estudantes e se colocarem disponíveis tanto aos alunos quanto aos seus familiares para promover a interação linguística.

Com relação ao segundo objetivo, o de 'identificar as principais dificuldades no ensino remoto para professores e para estudantes', destacamos algumas dificuldades comuns encontradas na maioria dos entrevistados mesmo que, com o passar do tempo, fossem se adaptando à nova realidade, mas os problemas persistiam em menor grau, ou seja, parcialmente. Em alguns casos, houve dificuldades técnicas, de internet, computadores e celulares que, aos poucos, foram se ajustando no dia a dia. Outras dificuldades mencionadas se referem a carência de computadores ou *notebooks* em casa, pois a plataforma *Zoom* não comporta todos os estudantes na tela quando a chamada é feita pelo celular. No computador todos poderiam se ver e interagir e o professor poderia saber quais estudantes estavam participando da aula.

Quanto ao terceiro objetivo que visava ‘compreender quais as percepções de professores e estudantes surdos sobre as interações linguísticas durante a pandemia’, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de nem todas as famílias serem fluentes em Libras, como no exemplo da mãe que não conseguia explicar para o seu filho o porquê de não existir uva naquela época do ano. Esse foi apenas um, entre tantos exemplos da falta de comunicação em casa. Sendo assim, é necessário e urgente ampliar as habilidades linguísticas das famílias para que todos possam interagir, para que haja aprendizado e troca de informações, tanto no seio familiar quanto na escola. Por falta dessas interações, algumas vezes o ensino ficou defasado, pois os pais não entendiam as dúvidas dos filhos, ou estes não os contatavam porque sabiam que seus pais não iriam compreendê-los, e por isso, pouco solicitavam o auxílio do professor que estava disponível para tais necessidades. Neste período de aulas remotas, a interação familiar era de suma importância para a aprendizagem dos estudantes.

O último objetivo almejava ‘desvendar possíveis situações de exclusão na educação de surdos e descobrir os meios que a escola encontrou para suprir as necessidades educativas desses estudantes’. Sendo assim, podemos destacar que diante das atuais circunstâncias, a escola e os professores buscaram desenvolver um trabalho diversificado, fazendo uso de diferentes materiais para dar conta do ensino, tais como: fotos, figuras com legendas, produção de vídeos, vídeos complementares, plataformas de estudo, armazenamento *online*, grupos no *WhatsApp*, entre outros.

Foi possível compreender as dificuldades que tanto professores como estudantes passaram durante a pandemia. Mas, ao mesmo tempo, percebe-se o quanto todos estavam preocupados em manter uma relação que desse conta de sanar as dificuldades, tanto de aprendizagem quanto de interação com os pares e a Libras.

As questões sociais sempre foram e serão uma condição de inclusão ou de exclusão dos sujeitos em qualquer espaço que transitem, seja na escola, no trabalho, em pequenos ou grandes grupos, enfim, na sociedade em geral. Com a comunidade surda não é diferente. A falta de internet com boa velocidade, de equipamentos (computadores, notebook, tablets, celulares, etc) que pudessem proporcionar melhor interação, a carência comunicacional entre pais, filhos e escola, a falta de uma formação em Libras para os familiares, a escassez e disponibilidade de cursos de formação docente que capacitam o profissional para trabalhar com as tecnologias educacionais, são alguns fatores que provocam o distanciamento em relação àquilo que pretendemos alcançar.

Mesmo assim, o papel da escola foi muito importante para minimizar impactos ainda mais devastadores na educação, pois encontrou meios para suprir as necessidades dos estudantes, para dar condições de acesso ao conhecimento, se mobilizou, disponibilizou material impresso para aqueles que não tinham internet ou aparelhos para participarem do ensino remoto, entre outros. Cabe destacar, que tais movimentos da escola e dos professores foram fundamentais para fazer o aluno se sentir incluído neste processo de aprendizagem remota. Da mesma forma, podemos dizer que ficou evidente que a mediação é essencial para um bom desenvolvimento cognitivo, social e psicológico, assim como a interação entre os pares linguísticos envolvendo adultos que fazem uso da língua de sinais.

Observamos, também, que o léxico da Libras foi ampliado, mesmo que de forma minimalista e diferente do que seria na escola, pois a Libras é uma língua viva que vai se moldando para suprir as necessidades de comunicação. Durante a pandemia, vários sinais emergiram e outros foram divulgados e aprendidos pela comunidade surda como, por exemplo, os sinais de coronavírus, quarentena, pandemia, ensino remoto, e tantos outros.

Neste estudo, encontramos dados que poderão contribuir de alguma forma para educação de surdos tanto em situação pandêmica como não pandêmica. O estudo demonstra que algumas possibilidades e estratégias utilizadas podem ser aportes para uma prática voltada a educação de surdos. A utilização da tecnologia com vídeos em Libras, por exemplo, deveria ser seguida e mantida na prática diária.

Enfim, percebemos que várias histórias que ocorreram com o povo surdo, por muitos e muitos anos, sempre foram histórias de lutas e superações. A interação linguística de crianças e adolescentes surdos durante a pandemia é mais uma delas. Acreditamos na importância deste estudo para as comunidades surdas, pois algumas percepções dos participantes revelaram que as preocupações com relação à interação e atrito linguístico eram, e sempre serão, pertinentes.

## Referências

ACADEMIA DE LIBRAS. **Primeira Escola de Surdos no Brasil 1857**. Disponível em: <https://academiadelibras.com/blog/primeira-escola-de-surdos-no-brasil-1857/>. Acesso em: 01 mar. 2020.

ALMEIDA, M. E. B. **Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia**: uma experiência na pós-graduação. Revista Práxis Educacional v.17, n.45, p. 1-29, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.83244>. Acesso em: 11 abr. 2021.

ALVES, J. F.; GOMES, J. de S. **Educação de pessoas surdas em tempos de pandemia**: linguagem e relações de poder. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 325-338 – (jun.– out. 2020) Educação e Democracia em Tempos de Pandemia. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51903>. Acesso em: 22 jan. 2022.

AMARAL, M. A. F. (Prefácio). *In: Um olhar sobre a educação contemporânea* [recurso eletrônico]: abrindo horizontes, construindo caminhos. v. 1. Jenerton Arlan Schütz *et al.* (org.). Cruz Alta: Ilustração, 2020.

BARDIN, I. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União, ed 53, seção 1, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 26 dez. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 356, de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020.** Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCov). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/821803.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos/2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Legislação Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/818741/decreto-6949-09>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília – DF, Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/projeto-de-lei-n-8-035-2010>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde - **Resposta nacional e internacional de enfrentamento ao novo coronavírus.** Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/resposta-brasileira-a-emergencia>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CAMPELLO, A. R. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos Estudos Surdos II.** Ronice Muller de Quadros e Gladis Perlin (org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história...** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, 2014, p.71-92. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CAPOVILLA, F. **A evolução das abordagens à educação da criança surda: do oralismo à comunicação total e desta ao bilinguismo.** In: CAPOVILLA, Fernando; RAPHAEL, Walkiria. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. Volume II: Sinais de M a Z. São Paulo: EDUSP, 2001.

CARVALHO JUNIOR, C. P. **Impacto das aulas remotas para estudantes com surdez.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/impacto-das-aulas-remotas-para-estudantes-com-surdez/>. Acesso em: 22 out. 2020.

CASTBERGGARD. Disponível em: [https://cbg-dk.translate.goog/da/?x\\_tr\\_sl=da&x\\_tr\\_tl=pt&x\\_tr\\_hl=pt-BR&x\\_tr\\_pto=nui,sc](https://cbg-dk.translate.goog/da/?x_tr_sl=da&x_tr_tl=pt&x_tr_hl=pt-BR&x_tr_pto=nui,sc). Acesso em: 11 nov. 2021.

CLAROS-KARTCHNER, R. La Inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol 3, No. 1, 63-75, 2009.

COELHO, L.; PISONI, S. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação.** 2012. Disponível em: [https://napne.santarosa.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/27/2019/03/vygotsky\\_sua\\_teor%C3%ADa\\_e\\_a\\_influ%C3%AAncia\\_na\\_educacao-1.pdf](https://napne.santarosa.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/27/2019/03/vygotsky_sua_teor%C3%ADa_e_a_influ%C3%AAncia_na_educacao-1.pdf). Acesso em: 17 fev. 2021.

CONSTANTINO, A. L. A.; DORNELES, A. M. **Educar para alteridade na formação de professores de química: experiências vividas com a educação de surdos.** Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade. V. 05, ed. especial, abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1138>. Acesso em: 25 jan. 2022.

COSTA, O. S. **Uma ideia na mão e uma câmera na cabeça: cinema na educação bilíngue de surdos e surdas.** 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13024/Texto%20tese%20Otavio.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 mar. 2021.

DAVIS, C.; SETÚBAL, M. A.; ESPÓSITO, Y. **Papel e valor das interações sociais em sala de aula.** Caderno de Pesquisas, São Paulo, 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1168/1173>. Acesso em: 23 jan. 2022.

FEDERAÇÃO MUNDIAL DOS SURDOS. Disponível em: <http://wfdeaf.org/get-involved/wfd-events/international-week-deaf/internationalweekofthedeaf/>. Acesso em: 08 mar. 2021.

FELIX, J. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

FIGUEIREDO, S. S.; MOLON, S. I. **Preconceito e bullying na constituição de uma professora de libras**: experiências de uma surda. Revista Educação Especial, vol. 29, núm. 56, septiembre-diciembre, 2016, pp. 723-735. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313148347018.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: A Interação no Ensino/Aprendizagem de Língua 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, V. M. **Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngue que atua na educação de surdos**. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/1328444>. Acesso em: 3 abr. 2021.

FORMOZO, D. P. **Currículo e educação de surdos**. Dissertação de Mestrado. Histórico da Escola Especial Professor Alfredo Dub. 2009. Disponível em: <https://www.alfredodub.com.br/Home>. Acesso em: 01 abr. 2021.

KARNOPP, L. B. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1999.

KIPPER, D. **Práticas matemáticas visuais produzidas por alunos surdos**: entre números, letras e sinais. Dissertação de Mestrado não publicada. Santa Cruz: UNISC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/811>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LABORIT, E. **O voo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LABORIT, E. **O grito da gaivota**. Lisboa: Editorial Caminho, 2000.

LACERDA, C.B. F.; SANTOS L. F.; CAETANO J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. 2013. Disponível em: <https://ufscarlibras.blogspot.com/2016/08/estrategias-metodologicaspara-o-ensino.html>. Acesso em: 23 jan. 2021.

LADD, P.; GONÇALVES, J. C. Culturas Surdas e o desenvolvimento de Pedagogias Surdas. *In*: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (org.). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

LEBEDEFF, T. B.; MADEIRA, D. de S. **As crônicas de Jorge Sérgio L. Guimarães e as representações da surdez entre as décadas de 1950 E 1960**. Reflexão e Ação, 23(3), 173-192, 2015.

LEBEDEFF, T. B. **° Aprendendo a ler “com outros olhos”**: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel Nº 36 - Pelotas, maio/agosto 2010, p. 175-195.

LEBEDEFF, T. B.; GRUTZMANN, T. P. **Inclusão escolar, ensino de matemática e pandemia**: algumas considerações. RBECM, Passo Fundo, v. 3, n. 3, p. 777-789, ed. espec. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/11835>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LOPES, M. A. C.; LEITE, L. P. **Concepções de surdez**: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, n.2, p.305-320, Mai-Ago, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/6JbrW5QPLd9V37FSM4XJ7jH/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2022.

LUCAS, R. **Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apoia a escola de surdos**. Revista da Feneis. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 40, set./nov., 2010.

MACHADO, L. B.; DAVI, L. M. **O papel de mães frente à educação e inclusão de estudantes surdos em tempos de pandemia**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.8, n.1, p. 55-70, Jan-Jun, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/12454/8288>. Acesso em: 28 set. 2021.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO. Pelotas-RS, PPGE - UFPel, 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Y. C. A.; CELINO, S. D. M.; FRANÇA, I. S. X.; PAGLIUCA, L. M. F.; COSTA, G. M. C. **Conhecimento e fonte de informações de pessoas surdas sobre saúde e doença**. p. 549-560, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2015.v19n54/549-560/pt>. Acesso em: 04 mar. 2021.

OLIVEIRA, A. O. A. **Libras, ASL, português e inglês nas aulas de língua inglesa em turma de alunos surdos**: o papel da mediação e do trabalho colaborativo em atividades de modalidade escrita e sinalizada. Dissertação de Mestrado não publicada. São Leopoldo: Unisinos – PPG em Linguística Aplicada, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9774>. Acesso em: 23 jan. 2022.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Pandemia de doença por coronavírus (COVID-19)**. Disponível em: [www.who.int/covid-19](http://www.who.int/covid-19). Acesso em: 25 mar. 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**: efeitos na docência universitária. Tese de Doutorado não publicada. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185151?show=full>. Acesso em: 2 fev. 2022.

PINHEIRO, D. Produções surdas no YouTube: consumindo a cultura. *In*: KARNOPP, K.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (org.). **Cultura Surda na Contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. da ULBRA, 2011, p. 29-40.

PIZZO, A. L.; QUADROS, R. M. **Formação Específica de Língua de Sinais**.

Disponível em:

[https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto\\_Base\\_Aquisi\\_o\\_de\\_Linguas\\_de\\_sinais\\_.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_Linguas_de_sinais_.pdf).

Acesso em: 01 abr. 2021.

PRIETCH, S. **Aceitação de Tecnologia por Estudantes Surdos na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Tese não publicada. São Paulo: Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185152>. Acesso em: 20 jan. 2022.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REICHERT, A. R. **DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA À LIBRAS:**

Problematizando processos de tradução de provas de vestibular. 2015. 138 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5720/Andre+Ribeiro+Reichert.pdf;jsessionid=43714FB90909F49E0E759812DA4F8D38?sequence=1>.

Acesso em: 25 nov. 2018.

REVISTA DA FENEIS. **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**. Publicação trimestral., n. 40, set./nov., 2010. Disponível em:

[https://issuu.com/feneisbr/docs/revista\\_feneis\\_40](https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_40). Acesso em: 9 mar. 2021.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SETEMBRO AZUL. Disponível em: <https://www.setembroazul.com.br/setembro-azul-feneis.html>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. **Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015476, p. 1-17, 2020. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15476>. Acesso em: 22 jan. 2022.

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

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Tese de doutorado em educação, na linha de pesquisa Educação e Processos Inclusivos. Florianópolis, Editora UFSC, 2008.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). 2009. Acesso em: 5 mar. 2020.

THOMA, A.S. *et al.* **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014. 23 p. (Grupo de Trabalho designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 09 mar. 2021.

THOMA, A. **Identidades e diferença surda constituídas pela avaliação**. In: THOMA, A.; KLEIN, M. (org.). **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 49-68.

TREVISAN, S.F. **Enem em Libras e a avaliação da educação básica pelo olhar dos surdos Trabalho de conclusão de final de curso (TCC)**. Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/ Língua Portuguesa (TILSP). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): UFSCar, São Carlos, 2019.

VELHO DALL'ASTRA, P. **A importância da língua de sinais para a pessoa surda: a noção de inclusão associada ao sentimento de pertencimento no espaço escolar**. Revista Educação Especial - Universidade Federal de Santa Maria - vol.28, nº51 jan/abril 2015, p.117-129.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WITCHES, P. H.; LOPES, M. C. **Forma de vida surda e seus marcadores culturais**. Educação em Revista [online]. 2018, v. 34. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698184713>. Acesso em: 2 fev. 2022.

## **Apêndices**

## **Apêndice A - Entrevistas**

### PARTICIPANTES DA PESQUISA

- Três estudantes surdos com idades entre 10 e 15 anos
- Três professores: um surdo e dois ouvintes

### DURAÇÃO

- As entrevistas durarão em torno de uma hora cada.

### CONTATO

- Se precisares fazer contato comigo para esclarecer alguma dúvida, ou saber mais sobre a pesquisa, podes enviar vídeos em Libras ou mensagens escritas em português para a pesquisadora responsável, Aline de Castro Kaster Fetter, telefone/WhatsApp (53) 981132343.
- Se concordar em participar da pesquisa, peço que se manifeste, indicando seu nome e se concorda em ser entrevistado e se preferes que seu nome não seja mencionado. Neste caso, você pode sugerir como gostaria de ser chamado.

### **Questões pensadas para os professores**

1. Todos os estudantes têm acesso à internet?
2. Todos os estudantes têm aparelhos eletrônicos para acessarem as aulas? Quais? Celular, notebook, computador, ...? Qual é o mais utilizado?
3. Com os alunos que não têm acesso à internet, de que forma é realizado o atendimento para que eles possam continuar estudando? Quais são as estratégias utilizadas para estes estudantes? Como a escola consegue perceber o desenvolvimento linguístico destes estudantes?
4. Com a pandemia e o isolamento social, de que forma a escola organizou as aulas para os estudantes? Todas as aulas síncronas? Como funcionam as aulas remotas com relação aos conteúdos e atividades?
5. Quais as estratégias utilizadas para dar conta deste novo panorama na educação? Quais estratégias a escola está utilizando para que os estudantes tenham contato uns com os outros?

6. Como os estudantes apresentam as atividades em Libras?
7. Houve mudança de comportamento dos estudantes por estarem isolados, ou seja, a escola percebeu se estão mais tímidos ou estão se desenvolvendo naturalmente como no ensino presencial?
8. Como a escola percebe o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes?
9. Os estudantes fazem vídeos? A escola faz vídeos com os conteúdos para os estudantes assistirem e estudarem novamente fora da aula síncrona?
10. Como está a participação da família nas atividades propostas pela escola? A escola promoveu alguma atividade específica envolvendo os pais, como festas online, festa de São João, aniversário da escola, ou festa de Natal? A família buscou aprender mais a Libras na quarentena ou você acha que o surdo se isola cada vez mais na quarentena?
11. Teve encontro de surdos online pelo dia do surdo?
12. A escola percebeu se houve prejuízo no desenvolvimento linguístico dos estudantes? De que forma?
13. Quais as principais dificuldades encontradas no ensino remoto?
14. Teve alguns pontos positivos? Quais?

### **Questões pensadas para os estudantes**

1. Como é o acesso da tua internet? Tens internet em casa? Ou vai na casa de alguém da família?
2. Qual aparelho eletrônico que tu mais utilizas para assistir as aulas remotas? Celular, notebook, computador, ...?
3. Quais são as estratégias utilizadas pelos professores?
4. Como está a tua linguagem? Estás usando Libras bem, ou às vezes esquece algum sinal, pela falta de contato?
5. Tu participas de todas as aulas que a escola organiza pela internet?
6. Como tu percebes as aulas? Estás aprendendo ou está mais difícil de entender por que não é aula presencial?
7. Como tu fazes as atividades? Na hora da aula, ou depois que termina a aula na internet? Tu fazes vídeos?
8. Como tu apresentas as atividades?
9. Os professores fazem vídeos para estudar depois da aula? As aulas podem ser gravadas?
10. Há aulas junto com os colegas? Podem interagir, conversar, trocar ideias sobre os estudos durante a aula?

11. Tu tens contato online com outros surdos fora da aula? Conte como é esse contato.
12. Tua família sabe Libras? Conversam em casa? A tua família te ajuda nas atividades propostas pela escola? A escola fez atividades para envolver todos os alunos online, como festa de são João, aniversário da escola, ou festa de Natal? A tua família aprendeu mais a Libras na quarentena? Teve encontro de surdos online pelo dia do surdo?
13. Quais as principais dificuldades encontradas no ensino remoto?
14. Teve alguns pontos positivos? Quais?

## **Apêndice B - Termo de Assentimento do Aluno**

Este documento, intitulado “Termo de Assentimento da Criança”, contém uma explicação sobre o que vamos fazer durante esta pesquisa da UFPEL, do Programa de Pós-Graduação em Letras, sob a orientação da professora Tatiana Bolivar Lebedeff, e quais são teus direitos de participante. O título da pesquisa é: Análise do impacto da pandemia do coronavírus (Covid-19) nas interações escolares de estudantes surdos da escola localizada no Rio Grande do Sul.

Depois de lermos juntos, tu poderás mostrar para teus pais ou para um responsável antes de assiná-lo e dizer se tu queres participar da pesquisa, nos ajudando neste trabalho. Durante a realização da pesquisa, tu também podes mudar de ideia em qualquer momento e desistir de participar dela, ok?

### **O que será feito na pesquisa?**

- A pesquisa vai ser realizada em videoconferência da UFPEL, em horários que vou combinar contigo e com os teus pais ou responsável, e vamos conhecer os materiais que vocês usam em aula: quais os vídeos utilizados, materiais digitais ou impressos, o uso da Libras e do português, e a literatura que circula nas aulas remotas. Vamos verificar a cultura surda, discutir e verificar a tua opinião sobre os materiais utilizados pela escola na pandemia.
- Como quero conhecer a tua opinião sobre a aulas remotas, vamos fazer algumas filmagens e registros do que tu sinalizares.
- Caso tu não queiras participar das filmagens, tu não precisarás fazer isso.
- Caso tu não gostes do encontro, tu poderás deixar de participar.
- Tudo aquilo que a gente fizer nos encontros vai ser guardado por nós de forma bastante segura.
- Tua opinião (em sinais) e trabalhos vão ser utilizados na pesquisa. Mas não vamos usar teu nome verdadeiro. Nas pesquisas, a gente costuma inventar um nome diferente para ninguém nos reconhecer. Mas tu vais poder reconhecer pela transcrição da tua sinalização. Caso tu prefiras ser nomeado e identificado, respeitaremos tua posição e utilizaremos teu nome verdadeiro.
- Tua participação é muito importante para conhecermos melhor o que tu pensas sobre as aulas remotas da escola.

Depois de ter lido/visto e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu, ..... (teu nome completo) aceito participar, dos seguintes procedimentos:

- entrevistas
- disponibilização de materiais impressos ou digitais

Sobre o uso dos nomes na pesquisa:

- quero usar meu nome verdadeiro
- quero que seja usado um nome fictício. Sugestão de nome fictício:

.....

As informações e esclarecimentos deste Assentimento foram disponibilizadas através da Libras em:

- Vídeo em Libras
- Tradução pela pesquisadora

Local e data:....., ..... de..... de 2021.

\_\_\_\_\_  
Nome do estudante

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO ESTUDANTE

## **Apêndice C - Termo de Consentimento aos Pais ou Responsável**

Este documento, intitulado “Termo de Consentimento dos Pais ou Responsável”, contém uma explicação sobre o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são os direitos do participante. O título da pesquisa é: Análise do impacto da pandemia do coronavírus (Covid-19) nas interações escolares de estudantes surdos de uma escola localizada no estado do Rio Grande do Sul

Depois de lermos juntos, tu podes assiná-lo e dizer se tu autorizas o aluno sob tua responsabilidade a participar da pesquisa, nos ajudando neste trabalho.

### **O que será feito na pesquisa?**

Esta pesquisa busca compreender qual o impacto da pandemia nas interações escolares de estudantes surdos. Sendo assim, com esta pesquisa, pretendo compreender as estratégias utilizadas na educação de surdos para garantir interação social com pares linguísticos, ou seja, usuários de Libras.

A pesquisa tem como objetivos específicos:

- a) Identificar as estratégias de interação que as escolas estão utilizando para promover interação linguística com e entre estudantes surdos.
  - b) Identificar as principais dificuldades no ensino remoto para professores e para estudantes.
  - c) Compreender quais as percepções de professores e estudantes surdos sobre as interações linguísticas durante a pandemia.
  - d) Desvendar possíveis situações de exclusão na educação de surdos e descobrir os meios que a escola encontrou para suprir as necessidades educativas desses estudantes.
- A pesquisa vai ser realizada em videoconferência pela plataforma WEBCONF da UFPEL, em horários que vou combinar contigo e vamos conhecer os materiais a que o estudante tem acesso durante as aulas: quais os vídeos utilizados, materiais digitais ou impressos, o uso da Libras e do português, e a literatura que circula nas aulas remotas. Vamos verificar as estratégias linguísticas e comunicativas, discutir e verificar a opinião do estudante sobre os materiais utilizados pela escola na pandemia.
  - A participação é voluntária, ou seja, não haverá compensação econômica.

- Como quero conhecer a opinião do estudante sobre a aulas remotas, vamos fazer algumas filmagens e registros.
- Caso o estudante não queira participar das filmagens, ele/ela poderá não fazê-lo.
- Caso ele/ela não goste do encontro, poderá deixar de participar.
- Tudo aquilo que a gente fizer nos encontros vai ser guardado por nós de forma bastante segura.
- A opinião do estudante (em sinais) e trabalhos vão ser utilizados na pesquisa. Mas não vamos usar o nome verdadeiro. Nas pesquisas, a gente costuma inventar um nome diferente para ninguém nos reconhecer. Mas o estudante vai poder reconhecer pela transcrição da sinalização. Caso o estudante prefira ser nomeado e identificado, será respeitada a posição e utilizado o nome verdadeiro.
- A participação do estudante pelo qual você é responsável é muito importante para compreendermos melhor os efeitos da pandemia no desenvolvimento de crianças e adolescentes surdos.
- 

Depois de ter lido/visto e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu, ..... (teu nome completo) autorizo a participação do estudante ..... (nome completo), dos seguintes procedimentos:

- ( ) entrevistas
- ( ) disponibilização de materiais impressos ou digitais

As informações e esclarecimentos deste Termo foram disponibilizadas através da Libras, em:

- ( ) Vídeo em Libras
- ( ) Tradução pela pesquisadora

Local e data:....., ..... de..... de 2021

---

ASSINATURA DO PAI OU RESPONSÁVEL

## **Apêndice D - Termo de Consentimento do Professor**

Este documento intitulado “Termo de Consentimento do Professor”, contém uma explicação sobre o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são teus direitos de participante. O título da pesquisa é: Análise do impacto da pandemia do coronavírus (Covid-19) nas interações escolares de estudantes surdos de uma escola localizada no estado do Rio Grande do Sul.

Depois de lermos juntos, tu podes assiná-lo e dizer se tu queres participar da pesquisa, nos ajudando neste trabalho. Durante a realização da pesquisa, tu também podes mudar de ideia em qualquer momento e desistir de participar dela, ok?

### **O que será feito na pesquisa?**

Esta pesquisa busca compreender qual o impacto da pandemia nas interações escolares de estudantes surdos. Sendo assim, com esta pesquisa, pretendo compreender as estratégias utilizadas na educação de surdos para garantir interação social com pares linguísticos, ou seja, usuários de Libras.

A pesquisa tem como objetivos específicos:

- e) Identificar as estratégias de interação que as escolas estão utilizando para promover interação linguística com e entre estudantes surdos.
  - f) Identificar as principais dificuldades no ensino remoto para professores e para estudantes.
  - g) Compreender quais as percepções de professores e estudantes surdos sobre as interações linguísticas durante a pandemia.
  - h) Desvendar possíveis situações de exclusão na educação de surdos e descobrir os meios que a escola encontrou para suprir as necessidades educativas desses estudantes
- 
- A pesquisa vai ser realizada em videoconferência pela plataforma WEBCONF da UFPEL, em horários que vou combinar contigo e vamos conhecer os materiais que tu usas em aula: quais os vídeos utilizados, materiais digitais ou impressos, o uso da Libras e do português, e a literatura que circula nas aulas remotas. Vamos verificar as estratégias linguísticas e comunicativas, discutir e verificar a tua opinião sobre os materiais utilizados pela escola na pandemia.
  - A participação é voluntária, ou seja, não haverá compensação econômica.

- Como quero conhecer a tua opinião sobre a aulas remotas, vamos fazer algumas filmagens e registros.
- Caso tu não queiras participar das filmagens, tu não precisarás fazê-lo.
- Caso tu não gostes do encontro, tu poderás deixar de participar.
- Tudo aquilo que a gente fizer nos encontros vai ser guardado por nós de forma bastante segura.
- Tua opinião (em sinais) e trabalhos vão ser utilizados na pesquisa. Mas não vamos usar teu nome verdadeiro. Nas pesquisas, a gente costuma inventar um nome diferente para ninguém nos reconhecer. Mas tu vais poder reconhecer teus próprios trabalhos. Caso tu prefiras ser nomeado e identificado, respeitaremos tua posição e utilizaremos teu nome verdadeiro.
- Tua participação é muito importante para conhecermos melhor o que tu pensas sobre as aulas remotas da escola.

Depois de ter lido/visto e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu,

..... (teu nome completo) aceito participar, dos seguintes procedimentos:

- ( ) entrevistas
- ( ) disponibilização de materiais impressos ou digitais

Sobre o uso dos nomes na pesquisa:

- ( ) quero usar meu nome verdadeiro
- ( ) quero que seja usado um nome fictício. Sugestão de nome fictício:

.....

As informações e esclarecimentos deste Assentimento foram disponibilizadas através da Libras, em:

- ( ) Vídeo em Libras
- ( ) Tradução pela pesquisadora

Local e data:....., ..... de..... de 2021.

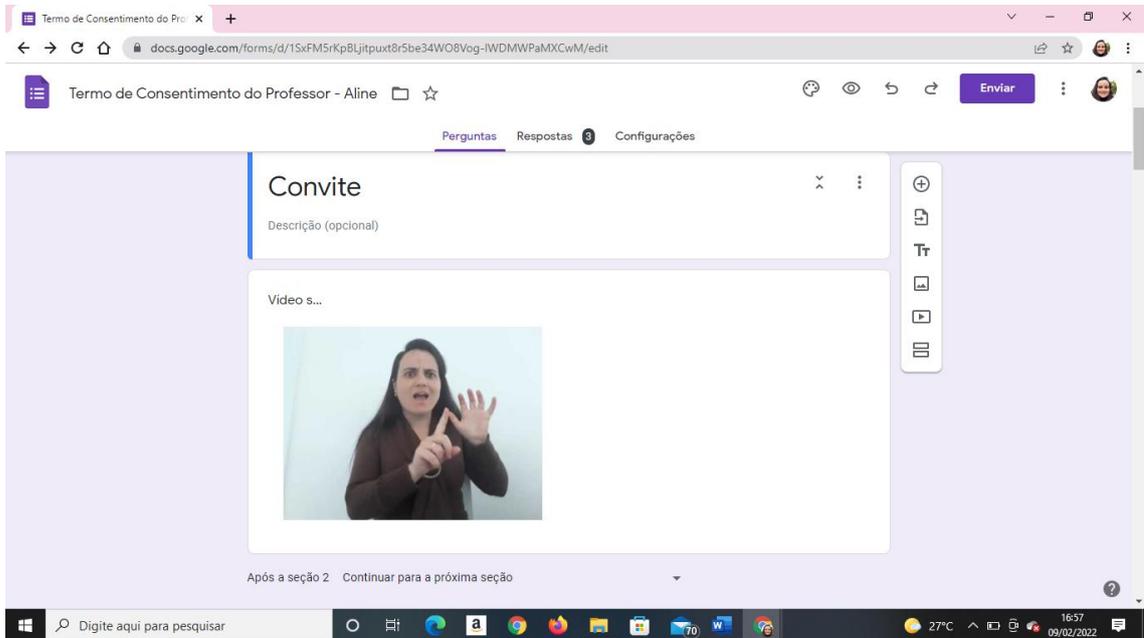
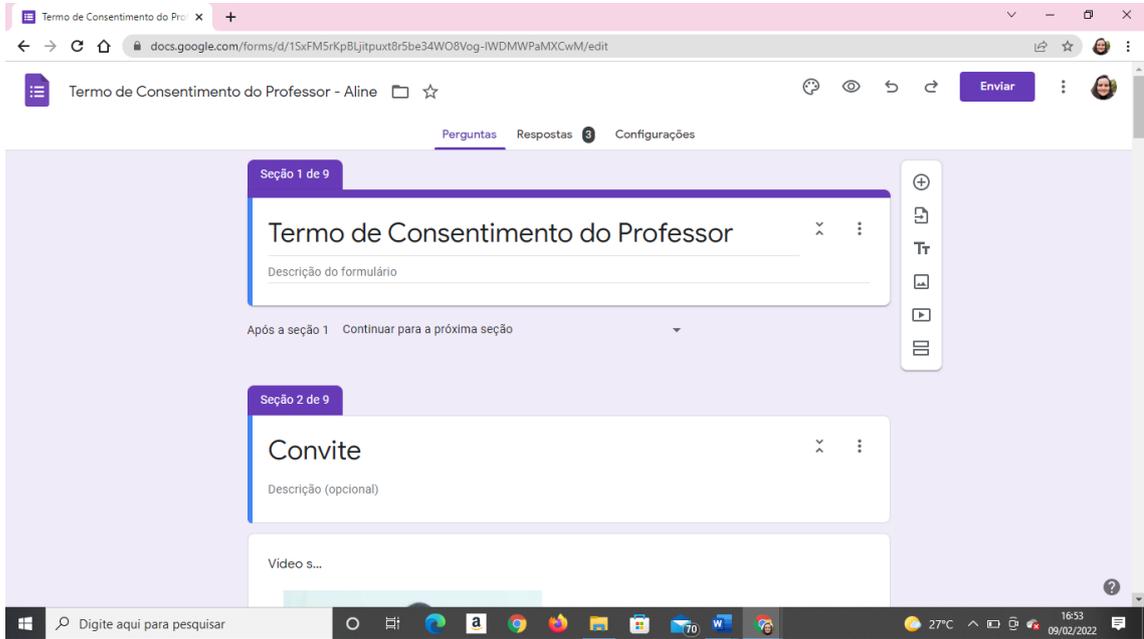
---

Nome do (a) professor (a)

---

ASSINATURA DO (A) PROFESSOR (A)

## Apêndice E - Prints do Termo de Consentimento do Professor



Termo de Consentimento do Professor - Aline

docs.google.com/forms/d/1SxFM5rKpBjUjtpuxt8r5be34WO8Vog-IWDMWPaMXCwM/edit

Perguntas Respostas 8 Configurações

Seção 3 de 9

### Objetivos na pesquisa

Descrição (opcional)

Video s...



Enviar

16:59 09/02/2022

Digite aqui para pesquisar

Windows taskbar icons: Edge, Amazon, Chrome, Firefox, Mail, Calendar, Photos, Word, OneDrive, File Explorer, Settings, Network, 27°C, 09/02/2022

Termo de Consentimento do Professor - Aline

docs.google.com/forms/d/1SxFM5rKpBjUjtpuxt8r5be34WO8Vog-IWDMWPaMXCwM/edit

Perguntas Respostas 8 Configurações

Seção 4 de 9

### Participação é voluntária

Descrição (opcional)

Video s...



Enviar

17:00 09/02/2022

Digite aqui para pesquisar

Windows taskbar icons: Edge, Amazon, Chrome, Firefox, Mail, Calendar, Photos, Word, OneDrive, File Explorer, Settings, Network, 27°C, 09/02/2022

Termo de Consentimento do Pro... x +

docs.google.com/forms/d/1SxFM5rKpBLjtpuxt8r5be34WO8Vog-IWDMWPaMXCwM/edit

Termo de Consentimento do Professor - Aline

Perguntas Respostas 0 Configurações

Video s...



Aceita ser voluntário? \*

Sim

Não

Enviar

27°C 17:01 09/02/2022

Termo de Consentimento do Pro... x +

docs.google.com/forms/d/1SxFM5rKpBLjtpuxt8r5be34WO8Vog-IWDMWPaMXCwM/edit

Termo de Consentimento do Professor - Aline

Perguntas Respostas 0 Configurações

Seção 5 de 9

### Não tem prejuízo

Descrição (opcional)

Video s...



Enviar

27°C 17:02 09/02/2022

Termo de Consentimento do Pro... x +

docs.google.com/forms/d/1SxFM5rKpBLjtpuxt8r5be34WO8Vog-IWDMWPaMXCwM/edit

Termo de Consentimento do Professor - Aline ☆

Perguntas Respostas 0 Configurações

Seção 6 de 9

### Sobre o uso dos nomes na pesquisa

Descrição (opcional)

Video s...



Windows taskbar: Digite aqui para pesquisar, 27°C, 17:02, 09/02/2022

Termo de Consentimento do Pro... x +

docs.google.com/forms/d/1SxFM5rKpBLjtpuxt8r5be34WO8Vog-IWDMWPaMXCwM/edit

Termo de Consentimento do Professor - Aline ☆

Perguntas Respostas 0 Configurações

Video s...

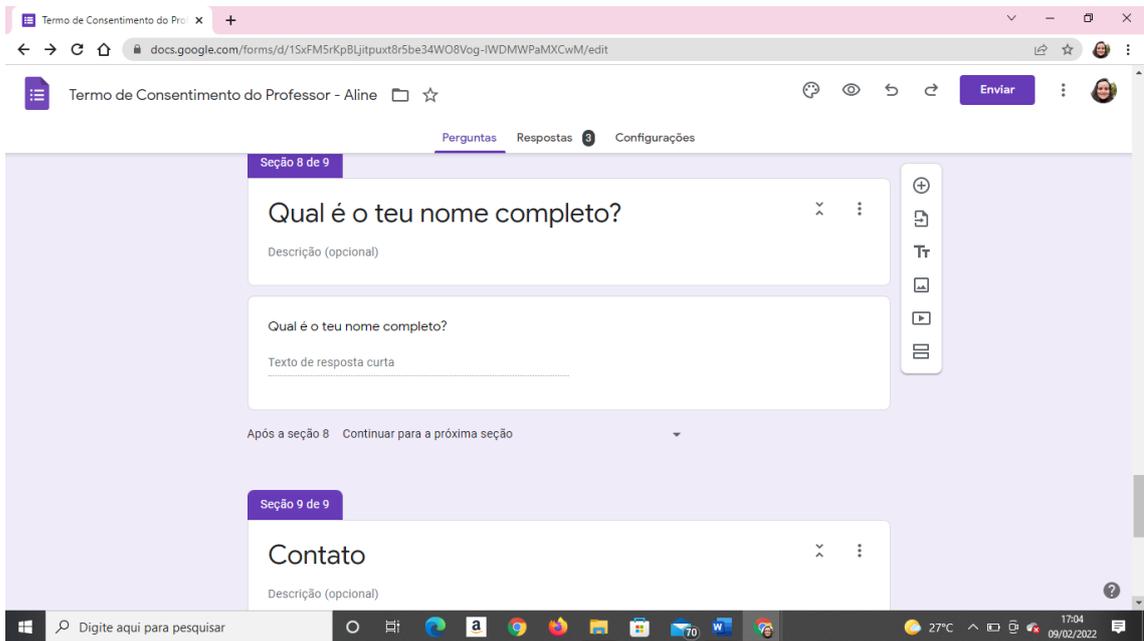
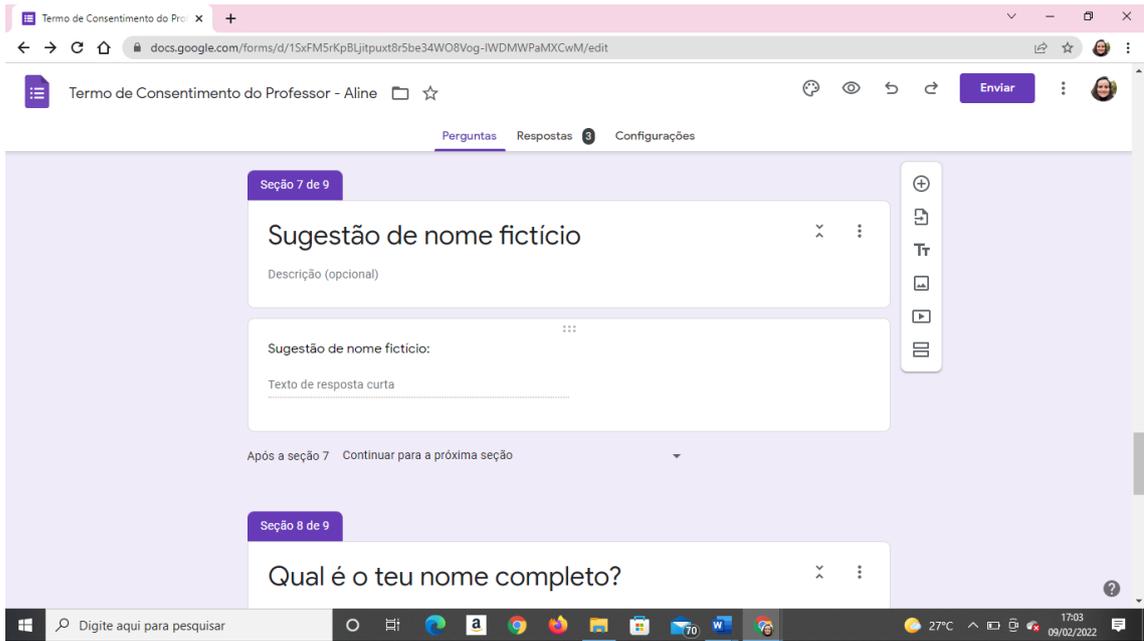


Nome verdadeiro ou fictício?

Nome verdadeiro

Nome fictício

Windows taskbar: Digite aqui para pesquisar, 27°C, 17:03, 09/02/2022



Termo de Consentimento do Pro... x +

docs.google.com/forms/d/15xFM5rKpBLjtpuxt8r5be34WO8Vog-IWDMWPaMXCwM/edit

Termo de Consentimento do Professor - Aline

Perguntas Respostas 3 Configurações

Seção 9 de 9

### Contato

Descrição (opcional)

Video s...



Enviar

Windows taskbar: Digite aqui para pesquisar, 27°C, 17:04, 09/02/2022

Termo de Consentimento do Pro... x +

docs.google.com/forms/d/15xFM5rKpBLjtpuxt8r5be34WO8Vog-IWDMWPaMXCwM/edit

Termo de Consentimento do Professor - Aline

Todas as alterações foram salvas no Google Drive

Perguntas Respostas 3 Configurações



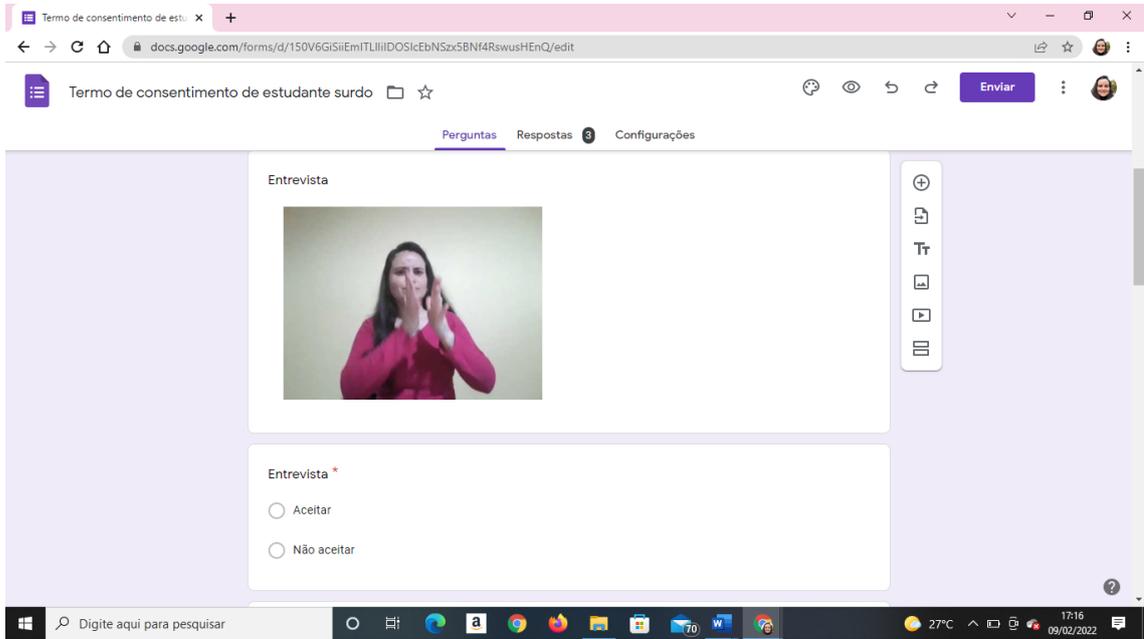
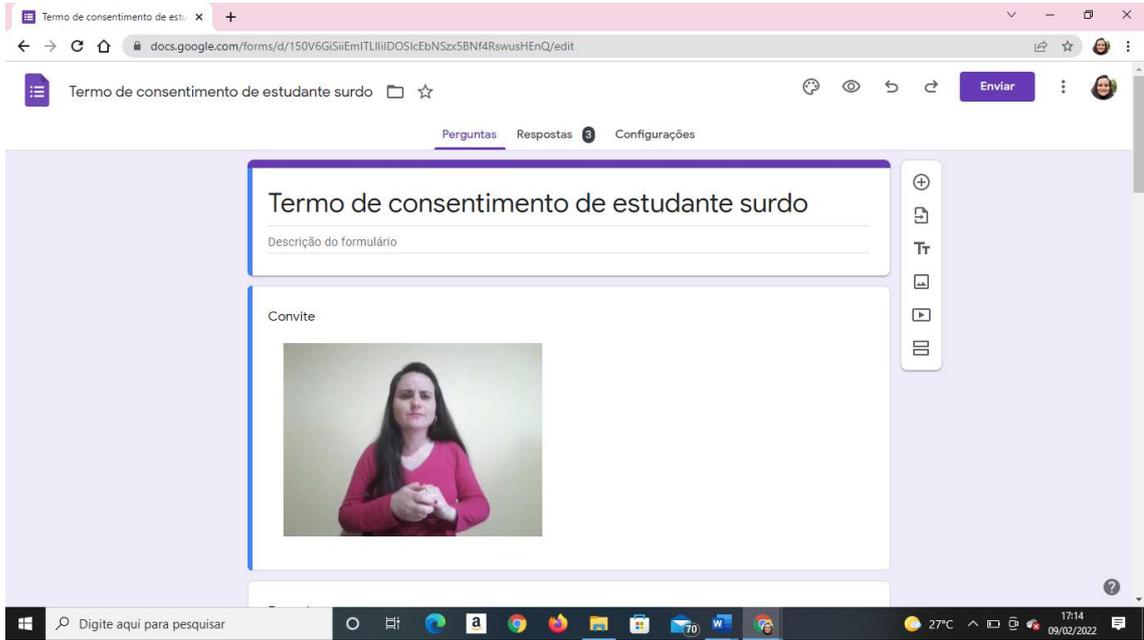
Pesquisadora: Aline de Castro e Kaster  
email: alinelibras@gmail.com / (53) 981132343  
Orientadora: Tatiana Bolivar Lebedeff  
email: tblebedeff@gmail.com / celular: (53) 991149494

Descrição (opcional)

Enviar

Windows taskbar: Digite aqui para pesquisar, 27°C, 17:06, 09/02/2022

## Apêndice F - Prints do Termo de Assentimento de Estudante Surdo



Termo de consentimento de est. x +

docs.google.com/forms/d/150V6GiSiEmITLIIIIDOSIcEbNSzx5BNf4RswusHEnQ/edit

Termo de consentimento de estudante surdo

Perguntas Respostas 3 Configurações

Nome verdadeiro ou falso?



Nome verdadeiro ou falso? \*

Verdadeiro

Falso

Enviar

27°C 17:16 09/02/2022

Termo de consentimento de est. x +

docs.google.com/forms/d/150V6GiSiEmITLIIIIDOSIcEbNSzx5BNf4RswusHEnQ/edit

Termo de consentimento de estudante surdo

Perguntas Respostas 3 Configurações

Nome falso



Nome falso

Texto de resposta curta

Contato

Enviar

26°C 17:17 09/02/2022

Termo de consentimento de est... x +

docs.google.com/forms/d/150V6GiSiiEmITLIIIIDOSicEbNSzx5BNf4RswusHEnQ/edit

Termo de consentimento de estudante surdo

Perguntas Respostas 3 Configurações

Contato



Contato

- Aline 53981132343
- Aline - alinelibras@gmail.com
- Profa Orientadora Tatiana 53991149494

Enviar

26°C 17:19 09/02/2022

Termo de consentimento de est... x +

docs.google.com/forms/d/150V6GiSiiEmITLIIIIDOSicEbNSzx5BNf4RswusHEnQ/edit

Termo de consentimento de estudante surdo

Perguntas Respostas 3 Configurações

Contato



Contato

- Aline 53981132343
- Aline - alinelibras@gmail.com
- Profa Orientadora Tatiana 53991149494
- Profa Orientadora Tatiana - tblebedeff@gmail.com

Enviar

26°C 17:19 09/02/2022