

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

JULIANA DA SILVA

**ENSINO DE ALUNOS SURDOS SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA PANDEMIA
DE COVID-19**

São Leopoldo

2024

JULIANA DA SILVA

**ENSINO DE ALUNOS SURDOS SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA PANDEMIA
DE COVID-19**

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

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2024

|

S586e Silva, Juliana da.
Ensino de alunos surdos sob a perspectiva de professoras da educação básica a partir da pandemia de covid-19 / Juliana da Silva. – 2024.
97 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2024.

“Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza”

1. Educação inclusiva de surdos. 2. Ensino remoto.
3. Libras. 4. Língua portuguesa – Escrita. I. Título.

CDU 81'33

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

JULIANA DA SILVA

**“ENSINO DE ALUNOS SURDOS SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19”**

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

APROVADA EM 25 DE MARÇO DE 2024.

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. GRACIELE KRAEMER - UFRGS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADORA



PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

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

AGRADECIMENTOS

Primeiramente A Deus, por me prover força e orientação para concluir este trabalho. Sem Sua presença constante, nada disso teria sido possível.

À minha orientadora, Dra. Cátia de Azevedo Fronza, cuja sabedoria, paciência e dedicação guiou meu caminho ao longo destes desafiadores, mas gratificantes, dois anos. Sua orientação foi inestimável para a realização deste trabalho.

Estendo meus sinceros agradecimentos às professoras que compuseram a Banca de Qualificação, Dra. Dorotea Frank Kersch e Dra. Graciele Marjana Kraemer. Suas análises criteriosas e contribuições perspicazes foram essenciais para qualificar minha pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, por proporcionar a realização desta dissertação.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa FALESCBRAS, verdadeiros companheiros de jornada. Obrigada por compartilharem materiais, por cada conversa enriquecedora, por todos os incentivos e, acima de tudo, por caminharmos juntos nesta trilha de pesquisa.

A todos os colegas e professores que cruzaram meu caminho durante esta etapa, contribuindo com conhecimentos e experiências que fomentaram novas aprendizagens e me moldaram como pesquisadora.

Às professoras participantes desta pesquisa, que generosamente compartilharam suas valiosas experiências. Suas histórias foram a chave que abriu as portas para a conclusão deste trabalho.

Ao meu esposo, meu mais profundo amor e gratidão. Foi mais do que um porto seguro; foi a força que me impulsionou a seguir adiante, a acreditar nos meus sonhos, mesmo quando a dúvida ecoava em meu coração. Sua fé inabalável em mim, sua compreensão pelos meus momentos de ausência e apoio incondicional foram as bases que me sustentaram nesta caminhada.

Aos meus pais e irmão, pilares de amor e compreensão, obrigada por aceitarem minhas ausências, por celebrarem meus pequenos triunfos e por me incentivarem a perseguir este sonho até o fim. Sua torcida e orgulho, encorajaram-me a não desistir.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe (Piaget, 1978, p. 246).

RESUMO

Diante das inúmeras adversidades causadas pelo contexto pandêmico da Covid-19, o setor educacional passou por uma necessidade de reinvenção para garantir a continuidade do ensino à classe estudantil. Com a migração das aulas presenciais para o ensino remoto, professores e estudantes se viram diante de uma nova perspectiva de ensino, incluindo os alunos surdos. Nesse sentido, é de extrema importância voltar-se o olhar para a educação desses indivíduos. Esta pesquisa tem como objetivo compreender e analisar o ensino e aprendizagem de alunos surdos durante a pandemia, sob a perspectiva de professoras da Educação Básica. Pretende-se destacar os avanços e desafios enfrentados por esse grupo em meio a esse cenário atípico, que incluiu o uso de plataformas de aulas online e a necessidade de reclusão social, limitando a interação com a comunidade escolar. Para a geração de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas no formato remoto, através da plataforma *Teams*, com quatro professoras da região do Vale do Rio dos Sinos, as quais tiveram alunos surdos durante o período de interrupção do ensino presencial. Para o alcance do objetivo pretendido, foram analisadas as falas das participantes, compreendendo seu contexto de atuação no ensino de estudantes surdos em salas de aula consideradas inclusivas. Para a análise dos dados, dialogamos com Goldfeld (1997), Lacerda (1998), Quadros (2005), Strobel (2009), Muck (2009), Oliveira (2021) e Santos (2021), entre outros autores, que possibilitam uma reflexão sobre o contexto educacional dos surdos. Cabral *et al.* (2020), Nascimento (2021) e Cavalcante (2020), por sua vez, voltam-se a aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de alunos surdos no contexto pandêmico, momento ao qual se referem as entrevistadas. Os dados analisados revelam impactos substanciais do ensino remoto para alunos surdos durante a pandemia, com desafios socioeconômicos, incluindo falta de acesso à internet e recursos tecnológicos. A ausência de conhecimento linguístico em língua de sinais no ambiente doméstico foi outra barreira significativa. Alunos surdos com proficiência em língua de sinais mantiveram interações linguísticas durante o ensino remoto, sem retrocessos após o retorno às aulas presenciais. No entanto, aqueles que iniciaram tardiamente enfrentaram dificuldades, necessitando reiniciar o aprendizado da Libras ao retornarem ao ensino presencial, conforme destacado pelas

experiências das professoras. Evidenciam-se, assim, desafios enfrentados por alunos surdos durante a pandemia e a crucial necessidade de adaptação para superá-los, apontando para a urgência de implementar mais e novas políticas e práticas educacionais que atendam às suas necessidades, especialmente em contextos de crise.

Palavras-chave: Ensino remoto; Educação Inclusiva de surdos; Pandemia; Libras; Língua Portuguesa escrita.

LISTA DE QUADROS

<u>Quadro 1: Informações acadêmicas e profissionais das participantes.....</u>	<u>49</u>
<u>Quadro 2: Roteiro de perguntas feitas às professoras participantes da pesquisa.....</u>	<u>51</u>
<u>Quadro 3: Informações gerais sobre as entrevistas</u>	<u>51</u>
<u>Quadro 4: Unidades de análise e objetivos específicos</u>	<u>52</u>
<u>Quadro 5: Unidades de análise</u>	<u>55</u>
Quadro 1: Informações acadêmicas e profissionais das participantes.....	46
Quadro 2: Roteiro de perguntas feitas às professoras participantes da pesquisa.....	48
Quadro 3: Informações gerais sobre as entrevistas	48
Quadro 4: Unidades de análise e objetivos específicos	49
Quadro 5: Unidades de análise	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 O PERCURSO EDUCACIONAL DO SURDO	17
2.2 CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL	21
2.3 ESPECIFICIDADES DA LIBRAS	26
2.4 ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS E ESCOLAS INCLUSIVAS	28
2.5 ADAPTAÇÕES E IMPACTOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS	38
3 METODOLOGIA	47
3.1 ASPECTOS ÉTICOS	47
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	48
3.3 GERAÇÃO DE DADOS	50
4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	54
4.1 ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS ADOTADAS NO ENSINO REMOTO PARA ALUNOS SURDOS DURANTE O CONTEXTO PANDÊMICO	55
4.2 DESAFIOS DO ENSINO REMOTO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS	71
4.3 IMPACTO DO ENSINO REMOTO NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DOS ALUNOS SURDOS	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	91
1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 O PERCURSO EDUCACIONAL DO SURDO	14
2.2 CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL	18
2.3 ESPECIFICIDADES DA LIBRAS	23
2.4 ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS E ESCOLAS INCLUSIVAS	25
2.5 ADAPTAÇÕES E IMPACTOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS	35

3 METODOLOGIA	44
3.1 ASPECTOS ÉTICOS.....	44
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	45
3.3 GERAÇÃO DE DADOS.....	47
4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	51
4.1 ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS ADOTADAS NO ENSINO REMOTO PARA ALUNOS SURDOS DURANTE O CONTEXTO PANDÊMICO.....	52
4.2 DESAFIOS DO ENSINO REMOTO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS.....	67
4.3 IMPACTO DO ENSINO REMOTO NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DOS ALUNOS SURDOS.....	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	88

1 INTRODUÇÃO

Minha jornada como pesquisadora teve início com a realização deste Mestrado, uma etapa que, embora desafiadora, tem se revelado um rico percurso de aprendizado e descobertas. À medida que avanço nesse campo, desenvolvo um apreço crescente pelo processo.

Em 2017, concluí minha graduação pela Unisinos, com o trabalho de conclusão na área de literatura, intitulado *Espaço conventual e vida religiosa das mulheres em Portugal e no Brasil: da história para a literatura luso-brasileira*. Depois disso, iniciei minha trajetória profissional como docente, na cidade de São Leopoldo, em duas escolas estaduais, uma de ensino fundamental níveis I e II, e a outra de ensino médio. Permaneço lecionando nessas instituições até o presente momento. Tais experiências profissionais têm me permitido traduzir na prática todo o conhecimento adquirido ao longo da minha jornada acadêmica.

No ano de 2020, durante uma conversa casual com um ex-colega da graduação, recebi o convite para participar das reuniões online do grupo de pesquisa *Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita*, coordenado pela professora Cátia de Azevedo Fronza, do qual meu colega fazia parte. À medida que interagía com o grupo, comecei a compreender as propostas de pesquisa que estavam sendo desenvolvidas. Essa experiência despertou em mim um forte interesse pelo campo da pesquisa, sobretudo pelos projetos relacionados aos alunos surdos. No final de 2021, decidi submeter minha candidatura ao programa de Mestrado em Linguística Aplicada¹ da Unisinos. Com o êxito da aprovação, o curso me proporcionou uma série de aprendizados significativos ao longo deste caminho, que culminaram no momento atual.

Minha atuação como docente me permitiu interagir com alunos em situações de inclusão, como aqueles com autismo e deficiência visual. Contudo, meu contato com alunos surdos se deu especialmente por meio de visitas esporádicas à sala de

¹ Apesar de ter alcançado nota 6 na avaliação da área Linguística e Literatura realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), quadriênio 2017-2021, em 2022, o programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), iniciou o processo de desativação, assim como outros 11 cursos da pós-graduação, por decisão institucional. A Unisinos justificou tal ação em razão da necessidade de sustentabilidade financeira. Infelizmente, no âmbito do PPGLA e dos demais cursos, o prejuízo acadêmico supera o econômico, pois estão sendo encerrados espaços de pesquisa de excelência, impactando em âmbito regional, estadual, nacional e internacional.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma das escolas onde leciono. A professora responsável pelo atendimento aos alunos surdos tem conhecimento da minha área de pesquisa e, em ocasiões específicas em que estou na escola, convida-me a visitar as sessões de atendimento a esses alunos.

Independentemente da minha atuação profissional direta ou indireta com os alunos surdos, entendo que estudos como este, que abordam a realidade educacional dos alunos surdos em escolas regulares inclusivas, são de extrema relevância. Tais pesquisas buscam contribuir para a satisfação das necessidades educacionais dessa comunidade, auxiliando a promover a inclusão que vai além do que as políticas públicas pregam em seus documentos.

Entendo que a essência da inclusão educacional reside em estabelecer a interação social entre a diversidade de alunos que constituem os ambientes escolares, de forma que seja possível reconhecer e valorizar a diversidade e as diferenças individuais de cada sujeito.

Desse modo, a interação social nos espaços escolares sempre foi um fator importante que contribui para que os indivíduos possam se constituir como sujeitos integrantes de uma determinada comunidade, bem como no seu desenvolvimento individual. De acordo com Vygotsky (1998, p. 8), é por meio das interações que o sujeito se desenvolve. Nesse sentido, é nas interações sociais que o processo de comunicação acontece entre os indivíduos, contribuindo para a troca de experiências e conhecimentos, favorecendo a construção de identidades dos sujeitos. Moreira (1999, p. 110) aponta que "os processos mentais superiores têm origem nos processos sociais, ou seja, só a partir da socialização é que o sujeito se torna capaz de se desenvolver cognitivamente".

Sabe-se que o desenvolvimento da linguagem humana, ocorre por meio da comunicação em diferentes contextos, provocando uma transformação social.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1998, p. 79).

Pensando nesses pressupostos, entendo que, para a contínua evolução na aprendizagem da educação dos surdos, o espaço escolar exerce grande influência

para a troca de relações sociais e, em alguns casos, é o único meio de contato que o aluno surdo possui com os seus pares. É na troca de experiências com os colegas e professores que o aprendizado acontece. Segundo Souza e Góes (1999, p. 15),

A experiência do surdo no cotidiano escolar, ao lado dos colegas ouvintes, seria assim vista como elemento integrador. É como se, para o aluno surdo, fosse mais importante a convivência com os colegas “normais” do que a própria aquisição de conhecimento mínimo necessário para sua, aí sim, possibilidade de integração social.

Com a pandemia da Covid-19, as interações dos alunos surdos com os outros integrantes da comunidade escolar foram interrompidas. Esse fato pode ter culminado em uma estagnação (ou até retrocesso) no processo de ensino e aprendizagem dessa classe.

Frente a esse cenário, os meios tecnológicos e as ferramentas digitais se tornaram instrumentos fundamentais com a suspensão das aulas presenciais. Com o intuito de mediar o contato de professores e alunos, as aulas remotas foram uma das principais soluções para o período. No entanto, esse meio pode não ter se configurado como um facilitador para os alunos, no caso deste estudo em específico, para o alunado surdo, por diferentes fatores, entre eles: a questão socioeconômica; a falta de interação presencial, pois o surdo necessita do contato com o outro para estabelecer a sua comunicação; a falta de conhecimento no manuseio com as ferramentas tecnológicas, em específico com plataformas de aulas online.

Nesse contexto, como questão norteadora deste trabalho, busca-se saber como se deu o processo de ~~ensino e aprendizado~~ensino e aprendizagem de alunos surdos na pandemia, através de aulas remotas, pela perspectiva das professoras, em escolas de ensino regular da educação básica de ensino. Tem-se como objetivo geral compreender e analisar o ~~ensino e aprendizado~~ensino e aprendizagem de alunos surdos durante a pandemia, sob a perspectiva de professoras da Educação Básica. Incluem-se como objetivos específicos os seguintes:

- 1) entender como as professoras realizaram o ensino dos alunos surdos no contexto pandêmico;
- 2) identificar, a partir dos relatos das professoras, os desafios do ensino remoto para o ensino e aprendizagem de alunos surdos;

- 3) analisar, junto às docentes, quais foram os efeitos causados no desenvolvimento da linguagem de alunos surdos durante o ensino remoto.

Esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, área multidisciplinar que visa à investigação das práticas linguísticas em situações reais de comunicação e o desenvolvimento de abordagens práticas para resolver questões relacionadas à linguagem (Rojo, 2006). Nesse sentido, como apontam Ostermann e Guimarães (2019), a educação de surdos, com ênfase na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na língua portuguesa escrita, é uma frente de estudo da Linguística Aplicada, pois busca refletir sobre a educação bilíngue para surdos, considerando políticas, implicações e impactos em sua escolarização. Sob essa perspectiva, busca-se proporcionar aos surdos e ouvintes contextos linguísticos e culturais enriquecedores que os preparem para a comunicação tanto em Libras quanto em língua portuguesa escrita nas comunidades surda e ouvinte.

Tais aspectos estão diretamente relacionados a situações reais de comunicação e a questões de linguagem. Ao explorar as interações sociais e o processo educacional de alunos surdos no cenário remoto, esta pesquisa se alinha com os princípios da Linguística Aplicada, que envolve não apenas a compreensão teórica, mas também a aplicação prática de conhecimentos linguísticos para enfrentar desafios reais, capaz de promover impacto e mudança social (OSTERMANN; Guimarães, 2019). Através do estudo das práticas de ~~ensino e aprendizagem~~ ensino e aprendizagem de alunos surdos durante a pandemia, busca-se contribuir para a reflexão de como esse período pode ter impactado na experiência educacional e linguística desses alunos.

Assim, o presente estudo oferece uma contribuição relevante para o campo da Linguística Aplicada, ao abordar as implicações práticas da educação de surdos no contexto da pandemia e analisar como as mudanças nas práticas de ~~ensino e aprendizagem~~ ensino e aprendizagem afetaram o desenvolvimento da linguagem e a interação social dos alunos surdos. Através da perspectiva das professoras e suas experiências no ensino remoto, busca-se compreender os desafios e as oportunidades enfrentadas, permitindo uma análise crítica da eficácia das abordagens utilizadas.

Com base no exposto, a seguir, apresentam-se brevemente os pressupostos teóricos que orientarão a discussão sobre o ensino e aprendizagem de alunos

surdos, principalmente quando o foco está no uso da língua portuguesa escrita e da Libras durante o período pandêmico. Este capítulo está subdividido em cinco tópicos que abordam aspectos relacionados ao percurso educacional do surdo, contexto de educação bilíngue, especificidades da Libras, escolas bilíngues e escolas inclusivas, bem como as adaptações e impactos das interações virtuais e as barreiras socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes.

No terceiro capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos, com informações sobre as participantes da pesquisa e geração de dados.

O quarto capítulo reflete sobre os dados gerados a partir das entrevistas e da análise das experiências das docentes que vivenciaram o ensino remoto na pandemia.

As considerações finais estão no quinto capítulo, sintetizando as principais descobertas e destacando as implicações da pesquisa.

Após as indicações que norteiam esta dissertação, a seguir, apresentam-se os estudos teóricos que contribuirão para a discussão dos tópicos abordados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No âmbito desta dissertação, este capítulo se revela como um alicerce sólido para a compreensão das complexas dinâmicas que envolvem o ensino e o aprendizado dos alunos surdos. São apresentados quatro tópicos que delimitam e estruturam as bases conceituais do estudo. Inicialmente, abordam-se nuances do desenvolvimento linguístico e identitário desses indivíduos no contexto educacional. Em seguida, adentra-se nas discussões sobre o ambiente educacional e a relevância da abordagem bilíngue no país. A terceira seção se debruça sobre o que se assume como escolas bilíngues e escolas inclusivas e suas implicações para a aprendizagem dos alunos surdos. Por fim, explora-se o papel das tecnologias na educação dos estudantes surdos diante no cenário educacional pandêmico, aprofundando a discussão sobre como essas ferramentas impactaram o processo de ~~ensino e aprendizado~~ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

2.1 O PERCURSO EDUCACIONAL DO SURDO

Ao longo da história, os surdos enfrentaram inúmeras adversidades quanto ao reconhecimento social de sua identidade, cultura e conquistas de direito educacional. Durante muito tempo, foram considerados como seres “anormais” e eram excluídos da sociedade, pois, se entendia que, para integrar-se a ela, era necessário ouvir e falar (Strobel, 2009).

A partir da perspectiva de Strobel (2009), Lacerda (1998), Januzzi (2012), Goldfeld (1997), Baggio e Casa Nova (2012) e Fronza e Muck (2012), busca-se compreender o papel das interações sociais e da comunicação no processo de aprendizagem dos sujeitos surdos ao longo da história.

Na Idade Antiga, pelo fato de os surdos não se comunicarem através da oralidade, eram considerados como seres incapazes de pensar, sendo excluídos da sociedade sem direito à educação (Lacerda, 1998). Ainda de acordo com Lacerda (1998), na Idade Média, com o poder da igreja, os surdos passaram por inúmeras privações, dentre elas a proibição de receberem heranças e casarem-se. Com os votos de silêncio praticados dentro dos mosteiros, os monges passaram a usar gestos para comunicação entre si.

A educação dos surdos foi influenciada por diversas correntes filosóficas. Inicialmente, acreditava-se que os surdos deveriam superar sua surdez e aprender a se comunicar oralmente como os ouvintes. No entanto, ao longo do tempo, tornou-se cada vez mais evidente que os surdos naturalmente buscavam expressar-se por meio de gestos e sinais, revelando uma forma de comunicação intrinsecamente ligada à sua identidade (Strobel, 2009).

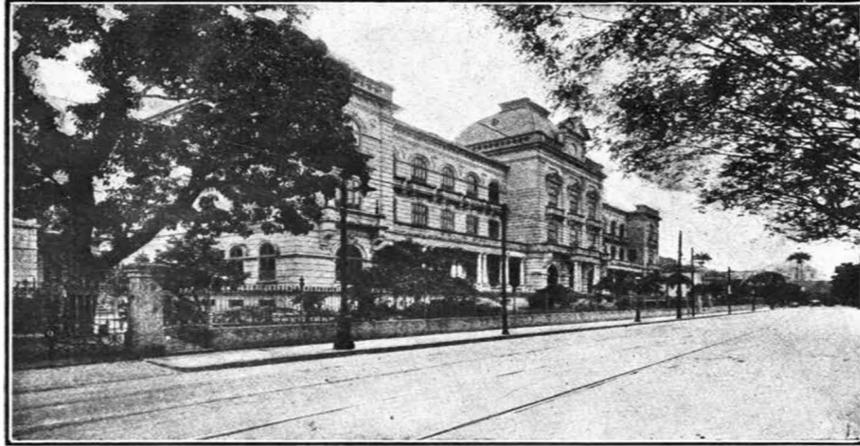
Em meados do século XIX, começam a surgir na Europa alguns estudos e correntes filosóficas sobre a educação dos surdos. Nesse contexto, alguns estudiosos interessados no assunto marcaram a história educacional dos surdos:

- O monge Pedro Ponce de León, por fazer uso de sinais para a comunicação dentro dos mosteiros que adotavam votos de silêncio, padronizou alguns sinais que facilitavam a comunicação (Januzzi, 2012).
- O espanhol Juan Pablo Bonet foi considerado inventor do alfabeto manual a partir dos sinais criados por Pedro Ponce de León (Goldfeld, 1997).
- O alemão Samuel Heinicke, que abolia qualquer tipo de comunicação gestual, centralizou suas técnicas somente com o “oralismo puro” (Strobel, 2009).
- O francês Charles Michel L’Epée criou a primeira escola para surdos na França, em 1771, desenvolvendo sinais para o ensino e comunicação dos seus alunos (Goldfeld, 1997).
- Em 1760, foi criada por Thomas Braidwood a primeira escola para surdos da Inglaterra (Goldfeld, 1997).
- Em 1814, foi fundada por Gallaudet e Laurent Clerc a primeira escola para surdos dos Estados Unidos (Strobel, 2009).

No Brasil, a história de educação para surdos inicia em 1855, com o francês Eduard Ernest Huet, que trabalhava com a educação de filhos surdos da nobreza (Strobel, 2009). Em 1857, foi fundado por Dom Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto de Surdos Mudos (ISM), através da Lei nº 839. A instituição permanece até os dias atuais como referência na educação de surdos, porém com o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos. Segundo Strobel (2009, p. 24), “Foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)”.

Na imagem abaixo, é possível visualizar a fachada do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no ano de 1926. O INES tem uma história respeitável e desempenha um papel fundamental na educação de surdos no Brasil.

Figura 1: INES 1926 - antiga fachada do prédio



Fonte: Brasil (2022).

Em 1880, na Itália, foi realizado o Congresso de Milão, com o objetivo de padronizar a educação dos surdos, pois havia muitas divergências quanto aos métodos empregados para o ensino. A partir de uma votação com os membros presentes, regressivamente extinguiu-se o gestual como meio de comunicação e como método de ensino dos surdos, admitindo-se somente a oralidade como mecanismo de instrução. Conforme explica Strobel (2009, p. 12),

ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral.

Tal proibição vigorou por muitos anos e repercutiu por inúmeros países, inclusive no Brasil. O objetivo era amenizar a diferença dos surdos com relação aos ouvintes (Strobel, 2009).

No ano de 1970, novas expectativas de liberdade de comunicação começam a reaparecer. Surge a comunicação total, que defendia toda e qualquer forma de comunicação entre os surdos: leitura labial, gestos, mímica e oralismo. Cada um desses métodos tem o objetivo de tornar a comunicação mais acessível para as pessoas surdas, considerando suas necessidades individuais e preferências, conforme apontam Baggio e Casa Nova (2012, p. 39),

[...] seja a língua de sinais, a linguagem oral ou os códigos manuais, bem como o uso de aparelhos de amplificação sonora, trabalho de desenvolvimento de pistas auditivas e leitura orofacial para facilitar a comunicação com pessoas surdas.

Somente no final do século XX, o *bilinguismo* surge com a concepção de comunicação entre os surdos em duas línguas: a língua de sinais como a língua materna, e a língua de seu país como segunda língua, tanto oral quanto escrita. Segundo Fronza e Muck (2012, p. 49),

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

O sistema educacional para o surdo no Brasil é pautado pelo bilinguismo, sendo a língua de sinais brasileira (Libras) a primeira língua do surdo, e a língua portuguesa na forma escrita a segunda língua, conforme descrito na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 06 de julho de 2015. É dever do poder público assegurar a “[...] IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Brasil, 2015).

Diante do exposto, é possível constatar os avanços e conquistas significativos alcançados pela comunidade surda ao longo da história. Todavia, mesmo com esses progressos, ainda há desafios e lacunas a serem superados, especialmente quando comparado com o público ouvinte. Nesse contexto, a educação bilíngue emerge como uma abordagem fundamental para garantir o reconhecimento e valorização dos direitos linguísticos da comunidade surda, bem como a igualdade de oportunidades educacionais. Em razão disso, a seguir será apresentada a discussão sobre a importância de um ensino pautado no bilinguismo no contexto educacional dos surdos no Brasil, destacando as bases teóricas e a importância de promover a interação entre a língua de sinais e a língua portuguesa escrita.

2.2 CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

A perspectiva da educação bilíngue tem sido objeto de estudo e debate por diversos pesquisadores (Quadros, 1997; Quadros; Karnopp, 2004; Lima, 2004; Quadros, 2005; Santana, 2007; Muck, 2009; Silva, 2015; Witches; Zilio, 2018; Oliveira, 2021; Santos, 2021). Tais estudos têm contribuído significativamente para compreender a importância da abordagem bilíngue no contexto educacional dos surdos e suas implicações para o desenvolvimento linguístico e cognitivo desses indivíduos, bem como no respeito à cultura e individualidade de grupo. A luta por educação bilíngue para surdos é apresentada como uma perspectiva educacional que busca não apenas transformar um histórico de insucesso na escolarização, mas também confrontar as práticas pedagógicas dominantes em abordagens como o oralismo e a comunicação total, que têm sido adotadas no ensino de surdos e ainda continuam a influenciar essa área educacional (Muck, 2009).

A abordagem bilíngue na educação de surdos reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua (L1) dos surdos, e sua aquisição deve ocorrer o mais precoce possível. Essa perspectiva valoriza a utilização da Libras como meio natural de comunicação e instrução, a fim de proporcionar um ambiente linguístico adequado às necessidades dos alunos surdos e promover a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais como base para o aprendizado, a construção do conhecimento e um dos meios de aquisição da L2, língua portuguesa na modalidade escrita (Quadros; Karnopp, 2004). Nesse sentido, Witches e Zilio (2018) afirmam que um ambiente linguístico favorável à educação de surdos compreende, além da aquisição da primeira e segunda línguas, o uso irrestrito da língua de sinais, não excluindo o contato do aluno surdo com as demais línguas que estejam envolvidas em sua educação bilíngue.

Em 2002, com a Lei nº 10.436, a Língua Brasileira de Sinais passa a ser considerada como o meio de comunicação oficial entre a comunidade surda.

Entretanto, a citada Lei não anula o uso da língua portuguesa na modalidade escrita, como indica o trecho seguinte, conforme Brasil (2002),

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de

natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Com base no que está indicado pela Lei nº 10436, assume-se que o aprendizado do aluno surdo deve ocorrer na modalidade bilíngue, ou seja, que tenha, em certa medida, proficiência em Libras (L1) e na língua portuguesa escrita (L2), de modo que atenda as suas necessidades comunicacionais (Santos, 2021).

Ainda segundo Santos (2021), a Libras faz uso da linguagem gestual. É através do campo visual que o surdo experiencia o mundo em que vive, no qual absorve e produz aprendizados. As manifestações culturais e o diálogo com os seus pares ocorrem através da mediação do olhar. De acordo com Santos (2021, p. 39),

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

A LS desempenha um papel fundamental na vida do aluno surdo, não apenas como um traço identitário, mas também como um importante recurso para a aquisição e desenvolvimento da LP. A educação bilíngue de surdos é fundamentada no reconhecimento da identidade e cultura surda, assim como na promoção de uma educação inclusiva eficiente. Para Quadros (1997), essa abordagem reconhece a diversidade linguística e cultural dos surdos, oferecendo oportunidades de desenvolvimento pleno e participação social. Além disso, ressalta a importância do acesso à língua de sinais desde a primeira infância, permitindo a construção de uma base sólida para o desenvolvimento da linguagem e o alcance de habilidades linguísticas e comunicativas.

Muck (2009) já indicava que o bilinguismo, apesar de reconhecido e defendido no âmbito acadêmico e escolar, ainda é implementado de maneira equivocada e utópica em ambientes de ensino para surdos. Para Quadros (2005), o contexto bilíngue para surdos é singular, pois envolve duas modalidades de línguas distintas - espaço-visual e oral, requerendo que o surdo aprenda a língua de sinais como língua materna - L1, e a língua portuguesa como segunda língua - L2. Entretanto, a definição de língua materna aplicada à língua de sinais gera diversas

incertezas, uma vez que muitos surdos, filhos de pais ouvintes, em aproximadamente 90% dos casos de surdez, são inicialmente expostos à língua oral, usada por seus pais. A língua de sinais frequentemente só é acessada quando chegam à escola (Lima, 2004). Tal aspecto é reforçado por Witches e Zilio (2018, p. 34) no que tange à oposição de um ambiente linguístico favorável para o aluno surdo.

[...] a privação linguística é uma recorrência em crianças surdas que nascem e crescem em famílias de pessoas ouvintes. Enquanto o aluno que ouve adquire a primeira língua geralmente antes do período escolar e chega à escola com língua adquirida (o que possibilita a aprendizagem em língua portuguesa), o aluno surdo não encontra as mesmas condições quando sua família ignora a importância de uma estimulação linguística precoce. Para esses casos, o desenvolvimento linguístico do aluno surdo tem início a partir de sua escolarização.

Por outro lado e em consonância com a temática de educação bilíngue defendida por este trabalho, faz-se referência a Muck (2009), quando diz que, para o efetivo sucesso de um ensino bilíngue para os alunos surdos, é necessário priorizar o aprendizado precoce da língua de sinais pelas crianças surdas, seguido pelo desenvolvimento da língua portuguesa escrita na escola. Sob essa perspectiva, Muck (2009, p. 28-29), ressalta também que,

Assim, a criança chegará ao ambiente escolar com uma língua formal constituída, a língua de sinais, e a única preocupação da escola será com o ensino do português, sua L2. Embora utópico, isso seria o ideal no ensino de surdos.

No entanto, essa perspectiva apontada por Muck (2009) ainda não se confirma na realidade atual, pois muitos surdos iniciam seu processo de alfabetização imediatamente na L2 sem terem adquirido plenamente a língua de sinais (L1). Essa situação evidencia as dificuldades enfrentadas pelos surdos no contexto educacional, uma vez que o acesso à sua língua natural é essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional (Oliveira, 2021).

Ao encontro desse aspecto, Santana (2007) destaca outros desafios linguísticos enfrentados pelos surdos para além da escola, como a significativa dificuldade de aceitação por parte de pais ouvintes em relação a crianças surdas, que pode repercutir negativamente na valorização da língua de sinais como língua materna. Essa falta de reconhecimento do círculo familiar com a L1 dos surdos pode comprometer o processo de aprendizagem da L2, impactando diretamente na

formação da identidade e no desenvolvimento integral dessas crianças. Por outro lado, as famílias que reconhecem a importância do ensino bilíngue entendem que é de responsabilidade da escola fornecer o ensino da língua de sinais. Essa perspectiva é reforçada por Oliveira (2021) e, de forma complementar, volto-me novamente ao pensamento de Santana (2007), uma vez que o conhecimento de uma língua é considerado social e não individual, porque a linguagem se desenvolve, evolui e é mantida dentro de um contexto comunitário. Ela é um sistema de comunicação que depende da interação social para sua existência e contínua renovação. Mesmo que o aprendizado de uma língua envolva o desenvolvimento de habilidades individuais, esse conhecimento é profundamente enraizado e moldado pelas convenções, histórias e necessidades do grupo social ao qual o indivíduo pertence. Nesse sentido, a família também precisa ter o entendimento da dimensão social e cultural da língua, sem ignorar o fato de que ela é uma ferramenta essencial para a interação e a construção de significados entre os membros de uma comunidade linguística. Ao se considerar a língua como algo meramente individual ou apenas aprendida e usada no espaço escolar, há, portanto, uma falta de compreensão sobre sua relevância no estabelecimento de laços familiares e sociais (Oliveira, 2021).

Oliveira (2021) também discute o fato de que muitos surdos adquirem e utilizam pelo menos três línguas em seu cotidiano. Essas línguas incluem os chamados "sinais caseiros", que são sinais criados no contexto familiar quando a família não tem conhecimento da Libras. Essa situação pode ocorrer em famílias em que a língua de sinais não é conhecida ou não é utilizada de forma efetiva, levando o surdo a aprender e utilizar múltiplas línguas para se comunicar em diferentes situações.

Retomo aqui a colocação de Muck (2009) sobre a relevância do contato das crianças surdas com a língua de sinais e a partir dela o [ensino e aprendizagem](#) da língua portuguesa na modalidade escrita dentro do ambiente escolar. A pesquisadora aponta para que os profissionais da educação reconheçam a importância de priorizar a língua de sinais no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Ao valorizar a língua de sinais como L1, o surdo se reconhece como sujeito cultural, integrante de uma comunidade surda com sua própria língua e cultura. Atentar-se para esse aspecto é essencial para proporcionar um ambiente

educacional inclusivo e respeitoso às especificidades linguísticas dos alunos surdos, permitindo-lhes uma educação mais eficaz e enriquecedora.

Outro aspecto importante a ser tratado no contexto do bilinguismo educacional para o público surdo é evidenciado por Quadros e Karnopp (2004), que há muito enfatizam a importância da formação de professores capacitados para atuar na educação bilíngue de surdos. Os profissionais devem ser fluentes em Libras e possuir conhecimento teórico e prático sobre a língua e cultura dos surdos. Essa formação especializada é essencial para garantir uma prática pedagógica eficiente e promover a inclusão dos alunos surdos no ambiente escolar. Witchs e Zilio (2018) também destacam a importância de professores e outros profissionais que trabalham com os alunos surdos aprofundarem seus conhecimentos para além do domínio da língua, de forma que proporcionem um ambiente linguístico apropriado para o contexto no qual esses alunos estão inseridos.

Diante do exposto, valho-me de Quadros (2005) e Quadros e Karnopp (2004) para dizer que, infelizmente, o contexto brasileiro de grande parte das escolas de educação bilíngue para surdos enfrenta desafios e demanda políticas públicas que garantam sua implementação efetiva. Na perspectiva da defesa da educação inclusiva, é imprescindível não apenas proclamar princípios, mas também garantir a efetividade das ações necessárias para sua concretização.

Para viabilizar uma educação inclusiva e bilíngue para alunos surdos, torna-se essencial oferecer oportunidades de formação continuada aos professores, possibilitando-lhes uma maior aproximação com a realidade de seus alunos em sala de aula. Nesse sentido, Silva (2015, p. 62-63) defende que

[...] é fundamental pensar em processos de formação que levem em consideração a constituição de um professor que aposta na reflexão, compreendendo a não linearidade desse processo formativo, na medida em que ele se constrói a partir do contexto da ação docente e percebendo que o refletir ocorre nos entremeios a partir do processo formativo.

É imprescindível, portanto, fornecer o suporte de profissionais intérpretes, bem como todos os recursos necessários para que as instituições de ensino possam amparar e efetivamente promover um ambiente bilíngue e inclusivo para esses estudantes. Somente assim será possível assegurar uma educação que reconheça e valorize a identidade e cultura dos surdos, proporcionando-lhes oportunidades igualitárias de aprendizado e desenvolvimento (Oliveira, 2021).

Diante dos desafios e necessidades apresentadas sobre a educação bilíngue de surdos no cenário brasileiro, a discussão lança um olhar sobre a língua de sinais. Em razão disso, na seção seguinte, será abordada a importância da Libras, destacando seu papel na inserção social e na autonomia dos indivíduos surdos.

2.3 ESPECIFICIDADES DA LIBRAS

Retomando o que já foi exposto anteriormente, entende-se que Libras desempenha um papel importante na inserção social e na autonomia dos surdos, permitindo-lhes comunicar-se de maneira eficaz e participar das dinâmicas sociais. A sua inserção abre caminhos para a educação inclusiva e o reconhecimento cultural da comunidade surda.

No aprendizado da língua portuguesa escrita, a Libras se mostra igualmente fundamental. Ao oferecer aos surdos um primeiro idioma, estabelece a base cognitiva e linguística necessária para a aquisição do português como segunda língua. Essa abordagem bilíngue não apenas facilita o processo de aprendizagem, mas também valoriza a identidade linguística do aluno surdo (Quadros; Karnopp, 2004).

Como uma língua espaço-visual, possui uma estrutura gramatical própria, distinta do português. Essa característica sublinha a importância de reconhecer a Libras como um sistema linguístico complexo e rico, capaz de expressar qualquer conceito abstrato ou concreto, similar às línguas orais-auditivas (Santos, 2021). Diferentemente das línguas orais-auditivas, como a língua portuguesa, a língua de sinais é percebida visualmente e produzida no espaço. Isso significa que sua gramática e sintaxe são organizadas de maneira a serem expressas por meio de gestos, expressões faciais e movimentos corporais (Silva; Quadros, 2023). Tem regras gramaticais próprias, por meio dos sinais, verificam-se as categorias gramaticais, como substantivos, verbos, adjetivos, além de estruturas específicas para formação de frases, negações, perguntas, entre outros (Nunes, 2023). Além disso, apresenta variações regionais, com sinais específicos em diferentes partes do Brasil (Quadros; Schimiedt, 2006). A comunicação em Libras é altamente expressiva, utilizando não apenas as mãos, mas também expressões faciais e corporais para conferir tom, emoção e ênfase. A Libras, por sua vez, também

expressa múltiplas informações simultaneamente, característica conhecida como não linearidade (Silva *et al.*, 2023).

Quando relacionamos a Língua Brasileira de Sinais com a língua portuguesa, observamos um contraste significativo, principalmente devido à modalidade oral-auditiva desta última. Essa diferença de modalidade gera desafios no processo educacional de surdos, especialmente no aprendizado da língua portuguesa escrita como segunda língua (Nunes, 2023). Por isso, ao introduzir a língua portuguesa a esses alunos, é essencial destacar e explorar as diferenças entre ambas as línguas. Assim, também se indica a importância de ensinar a língua portuguesa, considerando diferenças estruturais que não são presentes na língua de sinais, tais como conetivos, preposições e conjugação verbal (Steyer, 2020).

Embora apresentem contrastes, essa relação linguística abre campo para práticas educacionais bilíngues, onde ambas as línguas se complementam. A Libras permite que os alunos surdos tenham acesso ao conteúdo educacional em sua língua natural, enquanto a língua portuguesa escrita abre portas para a comunicação e interação com a sociedade ouvinte (Silva *et al.*, 2023). Da mesma forma, o bilinguismo promove um desenvolvimento cognitivo mais rico, por meio do qual o aprendizado de uma língua não interfere, mas complementa e enriquece o aprendizado da outra (Witchs; Zilio, 2018). Nesse sentido, a integração da Libras e da língua portuguesa nas escolas promove uma maior inclusão dos surdos, valorizando sua identidade linguística e cultural, ao mesmo tempo em que facilita a comunicação com a comunidade ouvinte (Santos, 2021).

A inclusão da Libras no currículo escolar não apenas atende a uma exigência legal, mas também serve como um passo importante na valorização dessa língua e na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva (Nunes, 2023). No entanto, cabe salientar que, apesar dos avanços na trajetória histórica da Libras, com um reconhecimento crescente tanto na sociedade quanto nos ambientes educacionais, ainda enfrentamos desafios significativos.

Reconhecendo a importância da inclusão da Libras no currículo escolar como um marco tanto legal quanto social para a educação inclusiva, a próxima seção explora a dinâmica das escolas bilíngues e inclusivas, destacando experiências e desafios enfrentados por alunos surdos no Brasil.

2.4 ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS E ESCOLAS INCLUSIVAS

A discussão sobre a educação bilíngue para alunos surdos no Brasil traz à tona a relevância de discutir também o contexto de escolas bilíngues e escolas inclusivas que atendam às necessidades específicas dos estudantes surdos. Diversos pesquisadores como Lebedeff (2004), Fernandes (2006), Lacerda (2006), Rodrigues (2006), Carvalho (2009), Fronza (2012), Giordani (2015), Fröhlich (2018), Martins (2018), Witches e Zilio (2018), Melo (2020), Steyer (2020) Witches e Lopes (2020) e Santos (2021) têm procurado analisar e compreender as dificuldades enfrentadas nesses ambientes educacionais, bem como propor medidas de melhorias para garantir uma educação inclusiva e bilíngue mais eficiente e igualitária para os alunos surdos no Brasil. Essas pesquisas têm sido fundamentais para embasar políticas públicas e medidas de aprimoramento no campo educacional.

Antes de adentrar a esses diferentes conceitos, cabe ponderar que a já citada lei nº 13.146 de 2015 é o documento que embasa a inclusão de pessoa com deficiência nos espaços da educação básica, as escolas inclusivas. Conforme descrito no seu artigo 28, é assegurado ao surdo o acesso à escola regular e à vida comunitária, além do acesso à educação bilíngue, à visibilidade da língua brasileira de sinais - Libras, à complementação da comunicação através de recursos de tecnologia assistiva, aos profissionais de apoio e às práticas pedagógicas.

Cabe indicar também que, durante o processo de pesquisa, foi possível verificar que os documentos oficiais utilizam a nomenclatura de “escolas inclusivas” para se referirem às instituições que promovem a inclusão de alunos com deficiência. Dessa forma, este estudo obedecerá ao que consta na legislação citada anteriormente, assim como na cartilha da Educação Inclusiva (Brasil, 2004). Tal documento tem o objetivo de orientar as escolas sobre a educação inclusiva, remodelando uma nova realidade educacional para as pessoas com deficiência.

[...] o Brasil começa a construir um novo tempo para transformar essa realidade. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, assume o compromisso de apoiar os estados e municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade (Brasil, 2004, p. 4).

Em adição aos documentos citados, tem-se a Recomendação de Políticas de Educação Inclusiva, criada em 2022 pela organização Todos pela Educação (TPE).

Seu objetivo é orientar governos estaduais e federais na elaboração de uma agenda para a Educação Básica brasileira, bem como recomendações de políticas para a melhoria da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Hoje, no Brasil, a Educação Especial assume uma perspectiva inclusiva, ou seja, pressupõe que todos os estudantes devem conviver e compartilhar o mesmo ambiente de ensino e aprendizagem, livres de discriminação injustas de qualquer natureza, participando e aprendendo junto dos demais. Nesse sentido, a escola inclusiva valoriza as potencialidades de cada sujeito e dá condições para que todos aprendam e se desenvolvam integralmente (TPE, 2022, p. 4).

Apesar de estar indicado na legislação, observa-se que as orientações presentes nesses documentos oficiais frequentemente divergem da realidade enfrentada pela maioria das instituições escolares brasileiras. Essa discrepância entre as orientações e a prática, será discutida ao longo deste tópico.

Para Melo (2020), a educação de alunos surdos no Brasil se dá através de escolas bilíngues ou por meio do ensino regular em escolas inclusivas. No entanto, a primeira nem sempre é uma opção acessível a todos, e a escola inclusiva torna-se a única alternativa disponível para o aluno surdo.

Faz-se importante ressaltar que, embora haja diferenças significativas entre os espaços educacionais alguns anteriormente conhecidos como escolas especiais para surdos, e mais recentemente designadas como escolas bilíngues, conforme descrito nos estudos de Witchs e Lopes (2020, p. 215), “[...] algumas destas escolas se transformaram em escolas bilíngues para surdos, abandonando o título de especial”. Tanto as escolas bilíngues quanto as inclusivas têm o propósito de integrar alunos surdos no sistema educacional regular, conforme orientado pela Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, reconhecendo a importância de oferecer oportunidades de aprendizado para os estudantes surdos em um ambiente inclusivo (Santos, 2021).

Ao abordar a educação bilíngue para o discente surdo no âmbito do ensino regular, considera-se uma educação inclusiva, a qual deve ter um olhar individualizado para as diferenças de cada aluno. Nesta direção, Santos (2021, p. 19) afirma que

[...] todos que compõem a comunidade escolar precisarão não só absorver o discurso de inclusão, mas, sobretudo, assumir posturas que demonstrem o respeito ao nível, ao desenvolvimento e às capacidades que cada um apresenta, conforme suas especificidades.

De acordo com as pesquisas citadas sobre os processos e os ambientes educacionais destinados aos alunos surdos, evidenciam-se distinções entre escolas bilíngues para surdos e escolas inclusivas. Há diferenças significativas em suas abordagens educacionais, objetivos e práticas pedagógicas.

As escolas bilíngues para surdos têm como princípio central a valorização da língua de sinais como língua materna dos alunos surdos, reconhecendo-a como a primeira língua (L1) a ser adquirida e utilizada no processo de ensino e aprendizagem. Essas instituições promovem um ambiente linguístico acessível, no qual a língua de sinais é utilizada de forma natural, possibilitando a plena comunicação e interação entre professores, colegas e alunos surdos (Lebedeff, 2004).

Em contrapartida, as escolas inclusivas de educação regular tendem a priorizar o ensino em língua oral, com a língua portuguesa sendo central no processo educacional. Embora a legislação brasileira tenha estabelecido diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, incluindo os surdos, na rede regular de ensino, na prática, muitas dessas escolas não estão preparadas para atender as necessidades específicas dos alunos surdos. Isso pode resultar em um ambiente linguístico desfavorável para os alunos surdos, como falta de recursos adequados, professores não fluentes em LS e metodologias pouco adaptadas (Fernandes, 2006; Lacerda, 2006; Carvalho, 2009).

Em consonância com essa perspectiva, Fernandes (2006) afirmava que a Libras é colocada em segundo plano na escola, limitando suas contribuições ao surdo. Faz-se necessário que a L1 do surdo esteja ao centro da metodologia escolar inclusiva, ocupando o mesmo lugar que a língua portuguesa no currículo educacional, pois “o uso da língua de sinais precisa ir além da tradição de conteúdo, para ser vista como língua de uma comunidade, com história e estrutura gramatical” (Melo, 2021, p. 34).

As lacunas entre esses dois tipos de escolas são significativas e impactam diretamente na qualidade da educação oferecida ao alunado surdo. Em consonância com Lebedeff (2004), Rodrigues (2006) afirma que, nas escolas bilíngues, o ensino é pautado na língua de sinais como meio de comunicação e instrução, o que proporciona um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado dos alunos surdos. Por outro lado, Fronza (2012) aponta a falta de preparo dos profissionais nas

escolas inclusivas e a predominância do ensino oral gerando dificuldades de compreensão e aprendizado para os alunos surdos.

Martins (2018) também aborda que as escolas inclusivas possuem falta de recursos e apoio especializado, como intérpretes de Libras e materiais pedagógicos adaptados. Essa carência pode dificultar o acesso à informação e a participação plena dos alunos surdos nas atividades escolares. Para Giordani (2015), as escolas bilíngues têm como objetivo não apenas o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também a construção de sua identidade e pertencimento à comunidade surda, valorizando sua cultura e história. Essa dimensão socioemocional é muitas vezes negligenciada nas escolas regulares de inclusão, onde os alunos surdos podem enfrentar maior isolamento e dificuldades para se expressar plenamente.

Lacerda (2006, p. 166) destaca que a educação inclusiva não é um trabalho simples de ser exercido, por isso precisa-se atentar para “[...] cuidados individualizados, revisões curriculares que não ocorrem apenas pelo empenho do professor, mas que dependem de um trabalho de discussão e formação que envolve custos e que tem sido muito pouco realizado”. Para que isso ocorra, os ambientes educacionais inclusivos devem considerar as particularidades e especificidades de cada aluno, proporcionando espaços e práticas pedagógicas que contribuam para a sua aprendizagem e desenvolvimento linguístico. Steyer (2020) aborda que os cursos de formação oferecem aos professores a oportunidade de refletirem sobre sua própria prática pedagógica, possibilitando que busquem abordagens e métodos alternativos de ensino, além de adotarem uma visão do aluno surdo como um sujeito inserido em contextos sociais, históricos e culturais específicos. De acordo com Melo (2021), os professores precisam estar preparados e amparados para trabalhar com a diversidade de alunos surdos e ouvintes em sala de aula. Essa pluralidade, presente nos espaços educacionais, exige do professor de sala inclusiva planejamentos pedagógicos distintos: um destinado aos alunos ouvintes e outro aos alunos surdos. Com relação a este último, é de suma importância que o docente se valha de metodologias visuais para mediar a construção da aprendizagem e a compreensão dos sinais pelo aluno surdo.

Promover a inclusão é um grande desafio para todos, principalmente para professores que precisam planejar e implementar estratégias para atender todos os alunos em sala de aula (Fronza, 2012). Como aponta Santos (2021), é preciso levar em consideração que a instituição escolar (equipe diretiva, supervisores e

principalmente professores) não consegue dar conta sozinha da demanda inclusiva, a ponto de voltar-se para as particularidades de cada aluno, oferecer um planejamento pedagógico adequado que atenda as demandas de ensino e aprendizagem dos alunos da educação especial. É necessário apoio do Estado, principalmente no que tange à contratação de profissionais capacitados, no caso do alunado surdo, tradutores intérpretes de língua de sinais para mediar o ensino e aprendizagem entre professores e alunos em sala de aula. Conforme argumenta Rodrigues (2006, p. 310),

Promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar as carências. Por isso não pensamos que seja defensável um sistema de EI que repouse inteiramente nas atitudes mais ou menos idealistas e éticas do professor. Sem mais recursos para as escolas, será muito difícil que ela seja capaz de aumentar seu leque de respostas. As escolas funcionam, em regra, muito perto de seu limite máximo de resposta - mesmo quando não adotam modelos inclusivos. Se vamos pedir às escolas para diversificar sua resposta e criar serviços adaptados a populações que antes nunca lá estiveram, é essencial que mais recursos humanos e materiais sejam endereçados à escola. A EI pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção de que possua os recursos necessários para fazer face aos problemas.

Nesse sentido, fazem-se necessárias medidas efetivas que sejam capazes de sanar as dificuldades enfrentadas pelo ensino inclusivo na instituição escolar, bem como o aperfeiçoamento dos espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e materiais pedagógicos que contribuam no processo de ensino (Rodrigues, 2006). Em consonância, Fröhlich (2018, p. 67) pontua que o AEE é fundamental para efetivar a inclusão, além de ser “[...] de extrema necessidade e importância para que, atualmente, possamos garantir e promover, muitas vezes de forma mínima, movimentos de inclusão escolar nas escolas comuns, bem como alguns direitos sociais”.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 e parecer CNE/CEB nº 13/2009 estabelecem a disponibilidade desses espaços nas instituições de ensino, para o atendimento especializado aos alunos (Brasil, 2009). No caso do aluno surdo, este atendimento disponibiliza serviços e estratégias de acessibilidade que, de acordo com Santos (2014, p. 23), são capazes de eliminar “barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. Witches e Zilio (2018) alertam que o AEE, embora seja um suporte educacional, não se configura

como ambiente propício para o ensino bilíngue de alunos surdos. A atual abordagem pode não estar favorecendo a construção de um ambiente linguístico enriquecedor para a efetiva educação bilíngue desses alunos, visto que a língua não é simplesmente uma habilidade individual, mas um fenômeno que se concretiza e se expressa por meio das interações sociais, desenvolvendo-se em contextos compartilhados.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um apoio pedagógico com o propósito de complementar o ensino e atender os alunos com deficiências no contraturno, que estejam matriculados no ensino regular. No entanto, essa não é uma realidade para a grande maioria das escolas, seja pela falta de investimento ou pela falta de profissionais habilitados a trabalhar nesses espaços. A falta de suporte às escolas, para que estas possam garantir a permanência e uma educação de qualidade aos alunos com deficiência, é uma das grandes problemáticas que devem ser suprimidas pelo Estado (Santos, 2021).

Portanto, enquanto o Atendimento Educacional Especializado (AEE) representa um passo importante na eliminação de barreiras para a aprendizagem e participação dos alunos surdos, há desafios para uma implementação eficaz e a promoção de uma educação bilíngue adequada. As limitações no ambiente do AEE, juntamente com a falta de recursos e profissionais qualificados, retratam a necessidade crítica de um suporte estatal ampliado e direcionado. Para avançar em direção a uma educação inclusiva, é imperativo que as políticas educacionais sejam revisadas e fortalecidas, assegurando que todas as escolas tenham os meios necessários para atender às necessidades específicas dos alunos surdos, assim como para os demais estudantes.

No Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, as pessoas com deficiência passam a ser reconhecidas como sujeitos de direito com autonomia para fazerem suas próprias escolhas, conquistando assim o acesso à educação. A referida Lei, que ampara a inclusão de alunos com deficiência, não minimiza o fato de que as “coisas” precisam funcionar na prática. A realidade das escolas de ensino regular pouco ou nada condiz com o que está escrito nos documentos oficiais. Conforme indica Carvalho (2009, p. 79),

[...] a letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas

nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato.

Retomo aqui Rodrigues (2006) sobre o papel exercido pelos professores no ambiente de sala de aula com alunos surdos. Nesse sentido, os documentos oficiais que amparam a educação bilíngue no Brasil afirmam que os profissionais devem deter conhecimentos sobre a língua de sinais. De acordo com a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior (Brasil, 2021).

A partir do exposto por Rodrigues (2006) e apresentado pela Lei nº 14.191 sobre a importância de profissionais da educação dominarem a Libras, considera-se necessário ponderar que a referida regulamentação não condiz com a realidade que compõe tanto as escolas bilíngues quanto as escolas inclusivas brasileiras. De acordo com Fernandes (2006) e Giordani (2015), a escola bilíngue é composta, em sua maioria, por profissionais ouvintes, mas alguns não possuem conhecimento profundo em Libras. Para Lebedeff (2004) e Martins (2018), no contexto da educação inclusiva, o processo de ensino e aprendizagem, no cotidiano do aluno surdo, se dá prioritariamente através da língua oral. Este fato evidencia a falta de conhecimento dos professores que lecionam para a classe estudantil surda.

Melo (2021) afirma que as adversidades do setor educacional em relação ao alunado surdo são de conhecimento da comunidade surda, que defendem a inclusão da Libras no currículo e uma educação bilíngue. Assim, para que as escolas regulares de ensino inclusivo e os espaços de ensino bilíngue proporcionem um processo de evolução no ensino e na aprendizagem para os estudantes surdos, é preciso reestruturar tal sistema educacional. No entanto, dois aspectos se fazem fundamentais nesse processo. O primeiro é com relação ao aperfeiçoamento profissional de professores, com uma formação continuada, reflexiva e coletiva, conforme defende Rodrigues (2006). O segundo aspecto trata de abandonar a crença que considera o lugar da língua de sinais como à margem do processo metodológico (Fernandes, 2006). Sobre esse último, Witches e Lopes (2020) problematizam o fato de as políticas educacionais para surdos no Brasil não

promoverem plenamente o uso da Libras como primeira língua devido à ênfase na inclusão de surdos em escolas regulares, onde o português é a principal língua, quando dizem que

[...] as políticas linguísticas de educação de surdos oferecem diretrizes que não sustentam o posicionamento do par linguístico Libras/Português [...] torna-se complexo dinamizar a forma como a língua de sinais pode ocupar o papel de primeira língua, em uma instituição na qual a principal língua e também língua de instrução é a língua oficial do país (Witchs; Lopes, 2020, p. 215).

Ressalta-se, portanto, a urgência de uma reforma educacional profunda que não apenas reconheça, mas efetivamente integre a Libras como pilar central no ensino de alunos surdos. A transformação necessária abrange tanto a capacitação contínua de professores para lidar com a diversidade linguística em sala de aula quanto à reavaliação das políticas educacionais vigentes. Essas políticas devem ser revistas para garantir que a educação bilíngue não seja apenas um ideal, mas uma prática efetiva. O desafio é criar um ambiente educacional onde a língua de sinais seja vista não como uma adição ao currículo, mas como um direito linguístico fundamental, assegurando a todos os alunos surdos a oportunidade de um aprendizado pleno e inclusivo.

Para Melo (2020), a maioria das escolas no Brasil oferece apenas o ensino em língua oral, deixando de contemplar a importância da língua de sinais como língua materna dos alunos surdos. Essa escassez de escolas com ensino bilíngue contribui para a exclusão linguística e educacional desses estudantes, dificultando o acesso a uma educação de qualidade que valorize e respeite a identidade e cultura surda (Melo, 2020).

Esse distanciamento com a cultura surda levanta uma problemática enraizada socialmente. Embora já se tenha evoluído muito ao longo da história sobre a comunidade surda, é preciso atentar para a questão do preconceito, ainda muito presente na sociedade atual. Tal problemática tem contribuído para casos de abandono e desistência antes da conclusão do ciclo escolar desses alunos, como já apontava Carvalho (2009).

De acordo com Rodrigues (2006), histórias marcadas por preconceitos e adversidades não têm sido enfrentadas unicamente pela comunidade surda. Os demais grupos de pessoas com outras deficiências também enfrentaram (e ainda enfrentam) inúmeras batalhas por reconhecimento, diante da sociedade como

sujeitos integrantes, principalmente no que se refere o direito à educação que atenda e contemple as suas necessidades.

Conforme discutido até o momento, é incontestável a relevância de se promover uma transformação significativa na abordagem educacional destinada aos alunos surdos no Brasil. Segundo Karnopp (2004), as limitações observadas na oferta de escolas bilíngues, aliadas à persistente presença de preconceitos e exclusão linguística, expõem a necessidade urgente de se consolidar um ambiente educativo que respeite a identidade e a cultura surda, proporcionando oportunidades de aprendizado eficazes e inclusivas. Ainda de acordo Karnopp (2004), a constatação de que a realidade muitas vezes se distancia das orientações documentais denota a complexidade do desafio, mas também ressalta a importância de ações concretas que possam alinhar a educação para surdos aos princípios de equidade, respeito e reconhecimento. Embora os obstáculos sejam significativos, a busca por uma educação que efetivamente atenda às necessidades dos estudantes surdos é uma jornada fundamental, capaz de refletir os valores de uma sociedade inclusiva e consciente das múltiplas dimensões da diversidade humana (Karnopp, 2004).

Considerando o panorama apresentado sobre as escolas bilíngues e inclusivas para surdos no Brasil, a discussão naturalmente converge para o importante papel dos educadores nesse contexto. A formação de professores para a educação de surdos emerge como um dos pilares fundamentais para a superação dos desafios discutidos, particularmente no que tange à necessidade de alinhamento entre a prática pedagógica e as orientações documentais.

Como já tem sido destacado neste trabalho, a educação de surdos é alvo de discussões e debates intensos no Brasil, especialmente no que tange às metodologias de ensino e à formação docente. Também já foi mencionado que a Lei nº 10.436/2002, ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, e o Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta, constituem marcos legais que sublinham a importância da educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) para a comunidade surda. Contudo, conforme apontam Kraemer, Lopes e Zilio (2020), a formação de professores para atuar nesta área ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de preparo dos profissionais, escassez de materiais didáticos adequados e a valorização insuficiente da Libras e da cultura surda. Tais desafios evidenciam a urgência de repensar a

formação docente sob uma perspectiva bilíngue, que incorpore ambas as línguas como meio de instrução. Prado (2017) destaca que os professores devem ser preparados para trabalhar com a Língua Brasileira de Sinais, precisam compreender as especificidades da cultura surda e atuarem de forma crítica e reflexiva em prol dos direitos dessa comunidade, a fim de proporcionar uma educação verdadeiramente inclusiva.

O documento "A Educação que Nós Surdos Queremos", elaborado em 1999, representou um marco na luta por políticas educacionais mais inclusivas, enfatizando a necessidade de formação de professores surdos e bilíngues. A carência de docentes com essas características nas escolas reforça que ainda há necessidade de investimentos nessa área (Kraemer; Lopes; Zilio, 2020). Além disso, a criação do curso de Pedagogia com ênfase na educação bilíngue pelo INES visa suprir essa lacuna, voltado à formação de professores e gestores educacionais, tanto surdos quanto ouvintes, preparando-os para atuar em contextos inclusivos e interculturais (Kraemer; Zilio, 2020).

Assumir a educação de surdos sob uma perspectiva inclusiva e bilíngue requer um comprometimento contínuo com a formação docente, com a revisão de práticas pedagógicas, políticas públicas e estruturas educacionais. É necessário investir na capacitação de professores e na criação de ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem a identidade surda. Isso não significa apenas atender a um direito, mas também enriquecer o cenário educacional em sua diversidade, em sua essência, transformando-o em um potente recurso pedagógico.

Partindo do cenário apresentado, este trabalho se compromete a compreender e analisar o ensino e aprendizagem dos estudantes surdos no ensino remoto, durante a pandemia de Covid-19. Na seção seguinte, valho-me de pesquisadores com estudos a partir do ano de 2020, os quais refletem sobre esse período. Tais pesquisas propuseram-se a analisar o momento atípico enfrentado pela classe estudantil em geral (surdos e ouvintes). No caso dessa pesquisa, a ênfase está sobre o alunado surdo.

2.5 ADAPTAÇÕES E IMPACTOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

A abrupta transição para o ambiente virtual, impulsionada pelas restrições sanitárias, trouxe desafios únicos e demandou adaptações significativas. Pesquisadores como Bunzen (2020), Cabral *et al.* (2020), Cavalcante *et al.* (2020), Coscarelli (2020), Paiva (2020), Rojo (2020), Kersch (2021), Nascimento *et al.* (2021) e Kraemer e Zilio (2022) têm explorado as repercussões dessa mudança no cenário educacional dos surdos. Suas contribuições são fundamentais para entender as adaptações necessárias e os impactos cognitivos, linguísticos e sociais que o ensino remoto trouxe para essa comunidade específica.

Diante das inúmeras (des)informações e incertezas, estudantes de todos os níveis de escolaridade sentiram-se perdidos. O que muitos acreditavam ser um curto período de tempo estendeu-se por dois longos anos. As crianças e os adolescentes precisaram afastar-se completamente de qualquer interação social que não fosse do seu convívio doméstico.

Sabe-se que a pandemia, causada pela Covid-19 no início de ano de 2020, além de uma grande avalanche de óbitos e pessoas internadas nos hospitais, desestruturou o sistema de saúde de inúmeros países, os quais certamente não estavam preparados para enfrentar tal adversidade. As pessoas viram-se obrigadas a mudar suas rotinas e foram submetidas ao isolamento em suas residências por tempo indeterminado, abdicando da vida em sociedade e da interação com as pessoas do seu círculo de convívio.

Se a sociedade como um todo, bem como o sistema de saúde que praticamente entrou em colapso, sofreram com as consequências, o que dizer do sistema educacional? Este também se viu obrigado a procurar alternativas que minimizassem os estragos causados pelo momento pandêmico.

Em março de 2020, foi instituída pelo Ministério da Educação a Portaria nº 343, a qual tratava da alteração das aulas presenciais para o formato de aulas ministradas em ambientes digitais durante o período da pandemia de Covid-19 (Brasil, 2020). Desse modo, ficou estabelecida a garantia da continuidade educacional para todos os estudantes.

Diante dessa situação, as instituições rapidamente recorreram ao uso das tecnologias para continuar oferecendo o ensino aos seus estudantes, migrando, em

sua maioria, para as aulas remotas. Assim, “em meio a uma crise sanitária mundial que obrigou um terço da humanidade a ficar em casa, e criando novas dinâmicas profissionais virtuais, a distância, o ofício dos professores e educadores foi um dos que sofreu” (Cabral *et al.* 2020, p. 50).

A rápida mudança para o uso da tecnologia digital trouxe desafios e transformou a forma como as interações sociais e acadêmicas aconteceram, migrando do presencial para o ambiente online. Conforme mencionado por Paiva (2020, p. 57),

[...] Ter de usar tecnologia digital da noite para o dia realmente complicou a vida das pessoas e fez também com que várias práticas sociais da linguagem que, até então, se realizavam presencialmente se reorganizassem na web (aulas, reuniões, eventos acadêmicos etc.).

Diante das complicações e da necessidade de reorganização das práticas sociais da linguagem em ambiente virtual, causadas pela adoção repentina de tecnologias digitais, é importante definir e contextualizar o conceito de ensino remoto. Segundo Coscarelli (2020), essa abordagem educacional é uma modalidade de educação que se desenrola a distância, fazendo uso de tecnologia digital e recursos online para aprimorar a comunicação e a mediação de conhecimento entre professores e alunos. Essa forma de ensino demonstra maior utilidade em cenários nos quais a educação presencial não é viável, tais como períodos de pandemia, situações de emergência ou para alcançar estudantes em localidades geograficamente distantes.

[...] Chamamos ensino remoto e não educação a distância (EaD), porque é uma ação emergencial, são cursos presenciais, que, devido aos impedimentos impostos pela fácil disseminação do coronavírus, impedem os estabelecimentos de ensino de manterem suas atividades presenciais (Coscarelli, 2020, p. 15).

Além disso, se a situação para a classe estudantil parecia complicada, para os alunos surdos foi ainda pior. Mesmo em condições normais da sociedade, sem o contexto de pandemia, os alunos surdos encontram inúmeras barreiras de preconceitos e indiferenças, bem como a de acesso e permanência na escola. Este cenário é resultado de uma herança cultural da sociedade.

Historicamente, as pessoas com deficiências e a comunidade surda enfrentam a eliminação, a exclusão e a segregação como forma de

preconceito e de discriminação em virtude da supervalorização da capacidade física, sensorial e cognitiva na sociabilidade capitalista (Maior, 2015, p. 43).

Kraemer e Zilio (2022) também destacam a desafiadora situação educacional dos surdos, uma desigualdade que atravessa gerações e que está enraizada em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Esse contraste ficou ainda mais evidenciado –pela pandemia: “a educação de surdos, em um contexto de ensino remoto ou de ensino híbrido, agudiza processos históricos de desigualdades educacionais” (Kraemer; Zilio, 2022, p. 6).

Além da desigualdade e carência na aprendizagem do alunado surdo, agravada pelo ensino remoto, é preciso levar em consideração que, em muitos casos, o único meio de interação que os estudantes surdos possuíam era na escola (Nascimento *et al.*, 2021). A interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem e na aquisição de habilidades comunicativas. Para Kraemer e Zilio (2022), no contexto do ensino remoto, exigido pela pandemia Covid-19, percebe-se a complexidade de garantir um processo educacional que proporcione as condições necessárias para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos indivíduos surdos. De acordo com as autoras,

[...] Quando este contato é limitado a poucas horas semanais e restrito substancialmente do diálogo com os colegas surdos, certamente desencadeiam-se interrupções significativas no aprendizado, na comunicação e nos processos de interação entre pares (Kraemer; Zilio, 2022, p. 8).

Essa restrição de diálogo entre os alunos surdos e professores ocasionada pelo ensino remoto pode comprometer a compreensão da articulação dos sinais da Libras, dificultando o entendimento do interlocutor, já que muitos pontos de articulação envolvem a cabeça, as mãos, o tronco e o espaço neutro. Os estudos de Kraemer e Zilio (2022, p. 10) exemplificam essa questão.

[...] imaginemos uma situação de aula por videoconferência em que a professora aponta para um aluno. Ao apontar para a câmera, a apontação não se refere a um objeto ou sujeito, pois está direcionado a qualquer um que esteja na videoconferência [...] assim, essa situação evidencia as limitações da comunicação no ensino remoto para os alunos surdos, onde o gesto de apontar perde seu referencial específico.

A intenção do gesto em indicar um objeto ou sujeito específico pode não ocorrer durante os encontros remotos, tornando o gesto genérico.

Outro fator que representou um entrave para a prática educacional em tempos de pandemia Covid-19 refere-se ao aspecto socioeconômico. Grande parte dos estudos disponíveis sobre o processo educacional desse período, independentemente do nível, educação especial ou não, aborda essa problemática que historicamente permeia o nosso país e que foi acentuada durante a pandemia. Tal aspecto representou um dos maiores ou o principal obstáculo à continuidade da educação para uma grande parte da classe estudantil no Brasil. Como diz Coscarelli (2020, p. 16), “Para muitas famílias, falta tanta coisa que parece loucura falar que acesso à internet é prioridade”. A restrição de acesso à internet ou ao telefone celular, dificultou o acompanhamento das atividades escolares. Essa problemática fez com que muitos estudantes deixassem de acompanhar as aulas online, optando, em alguns casos, por buscar as atividades impressas na escola. Nesse contexto, Cavalcante *et al.* (2020, p. 4) apontam que:

[...] Um exemplo de como diferentes grupos são afetados de maneiras distintas se refere às condições domiciliares. Com o fechamento das escolas, a maior parte do ensino deve se materializar nas residências, com condições que não são as mesmas entre alunos, podendo haver diferenças no acesso à internet, no ambiente de estudo, na educação dos outros moradores que possam auxiliar na realização das atividades, no acesso a livros e materiais escolares etc.

As adversidades socioeconômicas afetaram todas as esferas da sociedade, impactando a educação de modo muito intenso. No caso dos alunos surdos, além de questões socioeconômicas, nos deparamos com a falta de conhecimento por parte das famílias em relação à Língua Brasileira de Sinais. Para Nascimento *et al.* (2021), o fato de que muitos surdos nascem em famílias de pais ouvintes impede em grande parte que a comunicação se dê por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Isso contribuiu para a estagnação ou até mesmo retrocesso quanto à aquisição do conhecimento linguístico do estudante surdo no período pandêmico, pois, a escola, na maioria dos casos, era o único espaço em que eles estavam em contato com a língua. Complementando essa perspectiva, Kraemer e Zilio (2022) indicam que as oportunidades para os pais acompanharem de forma eficaz o progresso da aprendizagem de seus filhos diminuem perante o ensino remoto, e isso resulta em lacunas significativas no desenvolvimento de aprendizagem dos alunos surdos. Na continuidade desta reflexão, para Kraemer e Zilio (2022, p. 9),

[...] educação se desenvolve não só no ambiente escolar, como também em qualquer espaço, a proposição de ambientes linguísticos favoráveis aponta um desconhecimento sobre as condições linguísticas do ambiente familiar de surdos. Lacunas significativas no desenvolvimento linguístico e cognitivo de alunos surdos expõem fragilidades para a promoção da cidadania linguística.

Compreende-se que o contato com a Libras desempenha um papel vital no processo de alfabetização do surdo, não se limitando apenas ao ambiente escolar. Ocorre fundamentalmente no ambiente doméstico e nos diversos espaços sociais. Sabe-se que a interação linguística familiar se torna fundamental para o sucesso e a qualidade de vida dos alunos surdos. Fortalece, além dos laços familiares, a plena participação na sociedade a partir do desenvolvimento das habilidades linguísticas essenciais para o sucesso educacional e profissional.

A remodelação pedagógica do ensino remoto demandou a realização de um trabalho em conjunto entre escola, professores, alunos e família. Com a interrupção das aulas presenciais, foi de extrema importância a participação e cooperação das famílias junto aos estudantes. Além da necessidade de readaptação com relação aos seus compromissos profissionais, a família precisou assumir o papel de “educador”, possibilitando, em alguns casos, uma maior interação familiar, auxiliando os alunos na construção do seu conhecimento, assessorando, ensinando e apoiando até o ponto em que lhes era possível. Como destacam Nascimento *et al.* (2021, p. 98),

A família passa a ser corresponsável no processo de ensino aprendizagem, uma vez que necessita acompanhar de perto as aulas e atividades escolares repassando à escola o feedback de como o aluno está respondendo a todo esse novo contexto.

Além dos entraves enfrentados pela classe estudantil frente às turbulências causadas pela pandemia no setor educacional, o corpo docente também precisou lidar de forma abrupta com outros desafios desse período. Segundo Cabral *et al.* (2020), as novas metodologias das práticas pedagógicas e o (des)conhecimento frente ao uso das tecnologias digitais que mediaram as aulas remotas delimitaram-se como barreiras para grande parte dos professores, que não estavam preparados para trabalhar neste cenário. É importante salientar que alguns professores possuíam pouco ou nenhum conhecimento com as ferramentas digitais. Segundo Cabral *et al.* (2020, p. 50),

[...] professores que tinham pouco ou nenhum contato com as novas tecnologias digitais começaram, abruptamente, a planejar aulas mediadas por telas junto a seus coordenadores (muitas vezes igualmente não qualificados para tais ações), ao mesmo tempo em que descobriram sobre o funcionamento de ferramentas tecnológicas.

Coscarelli (2020) e Rojo (2020) destacam os desafios enfrentados por educadores durante a pandemia, apontando para as dificuldades de acesso a recursos tecnológicos necessários para a condução de aulas online. Elas observam que muitos professores tiveram de utilizar seus próprios equipamentos e conexões à internet, muitas vezes sem receber suporte financeiro das instituições de ensino, além de precisarem dedicar mais tempo à preparação das aulas, apesar de a carga horária e de o número de aulas permanecerem os mesmos. Essas condições sublinham as adversidades adicionais impostas aos docentes no contexto do ensino remoto emergencial.

O engajamento dos profissionais de educação quanto ao aprendizado e uso de novos recursos tecnológicos não foi uma resposta pontual ao contexto pandêmico, mas estendeu-se para além desse período. A busca pela atualização reflete no comprometimento dos profissionais em oferecer um fazer pedagógico mais dinâmico e adaptado aos desafios contemporâneos. No entanto, cabe pontuar para a necessidade iminente de políticas que priorizam e amparam financeiramente a formação continuada de professores no contexto das tecnologias digitais é essencial para o avanço da educação. Em um mundo cada vez mais orientado pela tecnologia, os educadores desempenham um papel fundamental na preparação dos alunos para um futuro digital. Ao investir em programas de formação, as políticas educacionais capacitam os professores a adotar abordagens pedagógicas inovadoras, integrando eficazmente as tecnologias em suas práticas de ensino. Para Bunzen (2020, p. 26), “[...] Há muitas possibilidades de realizar um trabalho mais interativo e dialógico, mas precisamos de políticas públicas que invistam seriamente em formação de professores para o “-novo-” contexto.”

Assim, a qualificação de professores se mostra necessária em mais esse ponto da pesquisa, tal como abordado na reflexão sobre ensino bilíngue para alunos surdos. A pandemia confirmou que investir na formação docente frente ao uso das tecnologias digitais tornou-se emergencial para aprimorar as práticas pedagógicas com os mais variados grupos de alunos que constituem a instituição escolar. Mostrando-se como um importante instrumento de acompanhamento na evolução

das novas gerações, como também para estarmos preparados caso surjam outros “imprevistos” ou “catástrofes”, como foi a pandemia Covid-19. Nesse sentido, Kersch (2021, p. 21 e 25) sustenta que:

[...] O grande desafio, que já existia antes, mas que a docência pandêmica reforçou, é o investimento na formação de professores, tanto inicial quanto continuada. [...] Precisamos, pois, de políticas públicas para investimento na formação de professor. É urgente investir na formação continuada de quem está em serviço.

Relacionado à qualificação profissional de professores, cabe abordar o ensino remoto no contexto das escolas inclusivas que recebem alunos surdos e que necessariamente deveriam dispor de um intérprete em Libras ou professor que conhecesse a língua de sinais. No entanto, a realidade é outra. Em grande parte dos casos, não há investimento ou profissional habilitado para tal atuação.

O ideal seria que todas as videoaulas, tanto síncronas quanto assíncronas, contassem com a interpretação de vídeo em Libras para que o aluno surdo pudesse evoluir na construção do seu conhecimento e se sentisse como parte do grupo, com uma maior interação com os professores e demais colegas. Novamente, Nascimento *et al.* (2021, p. 99) chamam atenção para a necessidade de profissional capacitado.

A dificuldade de educar na pandemia decorre também do acesso a formações pedagógicas adequadas para a atuação docente no ambiente virtual. Ser docente no novo contexto requer novas estratégias de reorganização do planejamento de ações, elaboração de materiais, construção de planos, colaboração dos serviços de apoio – intérpretes e guias intérpretes - de orientação (alunos e famílias) e acesso à formação bilíngue na modalidade remota.

Atualmente, a perspectiva que se tem é de um "novo normal", ou seja, nada mais será exatamente como antes da pandemia Covid-19, principalmente no que tange ao uso das novas tecnologias. Novas ferramentas digitais surgiram, e as existentes foram aperfeiçoadas, com o intuito de facilitar e integrar as diversas comunidades. Com relação a isso, aulas, reuniões, palestras, conferências, entre outros encontros, que antes eram apenas presenciais, seguirão em grande parte de forma online. Isso promove a participação de um número maior de pessoas, sem a necessidade de custos com deslocamento e permanência.

Diante de todas essas possibilidades vivenciadas na atualidade, seria contraditório continuar a proporcionar esses meios e facilidades apenas para o público ouvinte. Em uma era em que muito se fala de inclusão social, se faz

necessário que um leque maior de instruções perante as novas tecnologias seja estendido também ao público surdo. Segundo Nascimento *et al.* (2021, p. 98), essa mudança de paradigma não se restringe apenas ao uso das tecnologias, mas também “as práticas de ensino às quais estávamos habituados não são mais adequadas. A educação inclusiva que vinha, a passos lentos, sendo construída, precisará ser revista para se adequar a esse “novo normal””.

Kraemer e Zilio (2022, p. 9) destacam a necessidade de investimentos que valorizem os aspectos linguísticos dos alunos surdos, quando dizem que:

[...] A partir de uma perspectiva de justiça social que contemple o coletivo, verifica-se que promover a cidadania linguística para os sujeitos surdos requer investimentos amplos na compreensão dos aspectos que concretizam a estrutura e os elementos morfológicos da língua. Isso não está restrito ao espaço escolar e deve ser significado no ambiente familiar e em distintos contextos sociais, para que assim a comunicação, a interação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos surdos sejam potencializados em contextos múltiplos.

Assim, para que o surdo tenha autonomia digital, é fundamental que as plataformas de aulas online, além dos tutoriais em língua portuguesa escrita, que já existem, disponibilizem um tutorial também em Libras, ainda inexistente. Para aumentar o número de usuários surdos em contato com as ferramentas tecnológicas, sem que precisem do auxílio de outra pessoa, para lhes colocar em contato com a plataforma, é preciso investir. É necessário injetar, na educação da comunidade surda, meios que lhe permitam autonomia, independência e, principalmente, incluir-se de fato na sociedade. Silva (2010, p. 132) já afirmava que

[...] é preciso conhecer as novas formas digitais que promovem a autonomia, manuseio de informações, ganhando sentido nas ações de cada um, deixando de ser mero receptor para emissor de informações. Dessa forma, nesse contexto, a missão dos professores é contribuir de forma significativa no processo de ensino aprendizagem, tendo como aliada a tecnologia.

Por fim, embora tenhamos nos deparado com inúmeras barreiras durante a pandemia Covid-19, a escola continua sendo um importante espaço de ~~ensino e aprendizagem~~ensino e aprendizagem, bem como das valiosas trocas e interações entre os sujeitos que nela se encontram. À vista disso, valho-me das palavras de Kersch (2021, p. 23):

[...] A pandemia também evidenciou que podemos aprender em todos os lugares, mas a escola é a agência de letramento por excelência. É nela que aprendemos a conviver com a diferença, nos apercebemos das desigualdades e começamos a combatê-las. É ela o espaço para proteger as diferenças e, numa perspectiva crítica, ajudar na construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária, uma vez que TODOS têm direito a ela (ainda que nem sempre tenham tido o direito de permanecer nela).

Portanto, a pandemia ressaltou a importância da escola como agente na formação cidadã e na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Além de mediar o conhecimento, a escola é um espaço que busca extinguir as diferenças apontadas pela sociedade. Seus muros representam pontes que conectam realidades distintas, que promovem e ensinam sobre a tolerância e a compreensão entre os sujeitos que fazem parte da escola.

Após as ponderações com base no diálogo realizado com diversos estudos, a seguir apresenta-se a metodologia utilizada nesta pesquisa, destacando o contexto, participantes e os procedimentos para geração e análise dos dados.

3 METODOLOGIA

Esta é uma investigação de natureza qualitativa, pois, como refere Creswell (2010, p. 162), “na pesquisa qualitativa, a intenção é explorar o conjunto complexo de fatores que envolvam o fenômeno central e apresentar as perspectivas e significados variados dos participantes”. Tal afirmação alinha-se diretamente à perspectiva deste estudo, que busca evidenciar situações vivenciadas a partir das experiências das participantes, permitindo que essas vozes ganhem destaque e contribuam para uma visão abrangente e multifacetada do fenômeno em análise. Nesse sentido, para a geração de dados, esta pesquisa se valeu de entrevistas semiestruturadas com as participantes, gravadas no formato remoto, através da plataforma *Teams*.

O contato com as colaboradoras da pesquisa ocorreu a partir da indicação de alguns colegas de trabalho desta pesquisadora. Em um primeiro momento, houve uma interação informal com professores que trabalharam com alunos surdos no período da pandemia. Essas potenciais participantes da pesquisa também sugeriram outros professores que poderiam colaborar com o trabalho.

O contato inicial se deu através de conversas de *WhatsApp*, com o objetivo de alinhar a intenção da proposta de pesquisa. Nesse momento, a pesquisadora apresentou o seu vínculo com a universidade e com o grupo de pesquisa FALESCBRAS do qual participa. Posteriormente, foi questionado se essas professoras haviam lecionado durante a pandemia para alunos surdos, através de aulas remotas. Quatro dentre os seis docentes lecionaram remotamente para alunos surdos e alunos ouvintes nesse período.

Na sequência deste capítulo, apresentam-se os princípios éticos que guiaram os procedimentos adotados nesta pesquisa em relação às participantes do estudo. Em seguida, caracterizam-se as colaboradoras envolvidas. Por fim, há a indicação das unidades de análise dos dados produzidos e da abordagem metodológica empregada.

3.1 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa recebeu aprovação em 19/12/2022, por meio do parecer consubstanciado do CEP Unisinos, conforme CAAE nº

65637122.0.0000.5344, parecer nº 5.827.245. Mediante a aprovação do projeto, foi então retornado o contato via *WhatsApp* com as colaboradoras para apresentar a proposta de estudo e efetivar o convite de participação na pesquisa. A partir da confirmação das professoras, de acordo com a disponibilidade de cada uma, ocorreram entrevistas individuais online, mediadas via plataforma *Teams*. Tal formato facilitou o encontro com as professoras, adequando-se melhor à disponibilidade de suas agendas profissionais e pessoais. As participantes foram informadas sobre as características da pesquisa, sua participação e garantias. Dessa forma, estabeleceram-se combinações com a pesquisadora que garantissem o bem-estar das participantes e sua permanência na pesquisa.

Após todas as orientações e combinações acerca das etapas da pesquisa, as professoras confirmaram suas presenças por meio da assinatura digital no respectivo Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Cabe ressaltar que as participantes fazem parte das redes de educação básica na esfera municipal, estadual e privada. Por se tratar de uma pesquisa que leva em conta apenas a perspectiva e experiência das docentes sobre o ensino e aprendizagem de alunos surdos a partir do contexto de pandemia, não se valeu do uso de espaços das instituições de educação para a realização das entrevistas, o que justifica a ausência da Carta de Anuência Institucional e a falta de menção das instituições neste trabalho.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para atender aos objetivos desta investigação, como já anunciado, foi realizado o contato com professores que trabalharam em escolas do ensino regular inclusivo e/ou que lecionaram para alunos surdos e ouvintes durante o contexto de pandemia Covid-19.

Participaram da pesquisa quatro professoras: três delas atuam em diferentes escolas de ensino regular na região do Vale do Rio dos Sinos/RS e uma leciona no estado do Maranhão/MA. Todas as professoras trabalharam com alunos surdos durante a pandemia Covid-19, porém em contextos de atuação distintos: uma como professora de língua inglesa para surdos, uma como professora de Libras para alunos surdos, uma como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e uma como intérprete de Libras para alunos surdos.

Anterior ao contexto pandêmico, as professoras já estavam alocadas nas suas funções educacionais. Assim, continuaram exercendo as mesmas funções com os alunos durante o ensino remoto na pandemia. No entanto, algumas instituições de ensino da qual faziam parte adotaram modalidades de ensino remoto distintos, e isso será descrito na análise dos dados da pesquisa.

Todas as docentes possuem formação completa em graduação e pós-graduação. No Quadro 1, há indicações da trajetória de cada docente.

Cabe ressaltar que os nomes reais das participantes foram substituídos por nomes fictícios para preservar suas identidades. A definição dos nomes fictícios se deu a partir da letra inicial dos nomes reais, possibilitando melhor relação da pesquisadora com os dados das participantes.

Quadro 1: Informações acadêmicas e profissionais das participantes

Participantes²	Formação acadêmica	Atuação profissional
Alice	Graduada em Letras Português/Inglês; Mestre em Linguística Aplicada; Instrutora de Libras.	Professora de inglês para alunos surdos do ensino fundamental e médio em escola particular de ensino bilíngue.
Arcana	Graduada em Educação Especial; Pós-graduada em psicomotricidade e áudio comunicação; Intérprete de Libras.	Professora de Libras e Artes em escola estadual de ensino bilíngue para surdos.
Paola	Graduada em Biologia; Pós-graduada em intérprete de Libras e Atendimento Educacional Especializado.	Professora e intérprete do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Itinerante em cinco escolas estaduais de ensino regular.
Taís	Graduada em Letras; Mestre em Linguística Aplicada; Intérprete de Libras.	Intérprete de Libras de ensino médio em escola estadual de ensino regular e escola militar no estado do Maranhão/MA.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das informações evidenciadas acerca da formação acadêmica das participantes, observa-se um aspecto importante no que se refere ao trabalho educacional com alunos surdos: todas as docentes possuem formação de intérprete em Libras. Tal fato aproxima e estabelece uma conexão significativa com esse público, permitindo que os professores compreendam de forma mais profunda a língua e as necessidades dos alunos surdos.

Cabe ressaltar que a formação das participantes como intérpretes em Libras não foi um critério de seleção intencional, mas sim uma semelhança que foi observada ao analisar a composição do grupo de participantes. Embora a presença

² Os nomes apresentados como “participantes da pesquisa” são fictícios.

de docentes com formação em Libras seja um fator relevante para o trabalho educacional com alunos surdos, é necessário destacar que essa característica não foi uma escolha deliberada no contexto da pesquisa.

Após a apresentação das participantes da pesquisa, parte-se para o tópico de apresentação dos dados da pesquisa.

3.3 GERAÇÃO DE DADOS

Na presente dissertação de mestrado, foram realizadas entrevistas com quatro professoras que atuaram como docentes de alunos surdos durante o período da pandemia Covid-19. É importante ressaltar que, no contexto desta pesquisa, não foi considerada a série nem a faixa etária dos alunos, embora esta tenha sido uma das perguntas feita às participantes para fins de informação e entendimento do processo da pesquisa.

Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas, utilizando um roteiro de questões previamente estabelecido, conforme registra o Quadro 2. Contudo, no decorrer das entrevistas, outras questões surgiram, a fim de compreender melhor a fala das professoras.

As entrevistas permitiram obter informações valiosas sobre as experiências das professoras no ensino remoto para alunos surdos durante o período de restrições impostas pela pandemia. Através dessas entrevistas, foram capturados relatos e percepções das professoras sobre os desafios, estratégias adotadas e resultados alcançados no processo de ensino e aprendizagem da linguagem de alunos surdos nesse contexto atípico.

As vozes e perspectivas das professoras, presentes nas entrevistas, fornecem sua visão e percepção sobre os desafios enfrentados e as estratégias empregadas para promover a inclusão e o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos nesse período crítico. O Quadro 2 apresenta o roteiro das questões realizadas.

Quadro 2: Roteiro de perguntas feitas às professoras participantes da pesquisa

<ul style="list-style-type: none"> Comente como era o ensino e aprendizagem <u>ensino e aprendizagem</u> de alunos surdos e ouvintes antes da pandemia. E como esses alunos se relacionavam.
<ul style="list-style-type: none"> Fale o que você sabe sobre a interação dos alunos surdos com a família?
<ul style="list-style-type: none"> Fale sobre como foi o uso das ferramentas digitais pelos alunos surdos durante as aulas online. Houve outros meios de comunicação? Quais?
<ul style="list-style-type: none"> Comente como foram desenvolvidas as atividades pedagógicas para alunos surdos durante as aulas remotas e frequência semanal dos encontros com a turma.
<ul style="list-style-type: none"> Sobre as línguas em uso, Libras e Língua Portuguesa, quais foram as consequências linguísticas pós-pandemia?

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas foram realizadas individualmente no formato remoto, via plataforma *Teams*. O agendamento prévio das entrevistas ocorreu de forma particular por conversas de *WhatsApp*, conforme a disponibilidade das professoras. O Quadro 3 apresenta informações acerca das datas e o tempo de realização das entrevistas com as participantes.

Quadro 3: Informações gerais sobre as entrevistas

Participantes	Data da entrevista	Tempo de duração da entrevista
Alice	13/02/2023	1h21min19seg
Arcana	16/02/2023	58min28seg
Paola	14/02/2023	30min09seg
Taís	13/02/2023	1h05min14seg

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os dados indicados no Quadro 3, observa-se uma média de 1 hora e 7 minutos nas entrevistas. Com a professora Alice ocorreu o maior tempo de conversa, e a professora Paola teve a entrevista com menos duração em relação às demais. Essa diferença pode ser atribuída ao fato de que a professora Alice apresentou uma maior quantidade de detalhes sobre os momentos vivenciados com os alunos, enriquecendo as respostas com contextos e experiências específicas. Por sua vez, a professora Paola foi mais sucinta e direta em suas respostas, fato que

levou a uma entrevista mais breve que as demais. Todas as entrevistas ocorreram no mês de fevereiro de 2023, período que antecede a volta às aulas. Nessa fase do mês, as profissionais estavam se preparando através das reuniões pedagógicas em suas instituições de trabalho para iniciar o ano letivo. Sendo assim, conforme descrito pelas participantes, seria o momento mais adequado e propício para realizarem as entrevistas.

Desse modo, a partir dos dados gerados por meio das entrevistas com as docentes, retomo o objetivo principal desta pesquisa: compreender e analisar o ensino e aprendizagem de alunos surdos durante a pandemia, sob a perspectiva de professoras da Educação Básica.

Essa investigação busca estabelecer uma conexão direta com a revisão teórica realizada, os objetivos específicos traçados e os dados obtidos durante a pesquisa. A partir desses elementos, serão analisadas as seguintes unidades, visando aprofundar a reflexão deste estudo:

- Estratégias e práticas adotadas no ensino remoto para alunos surdos durante o contexto pandêmico;
- Desafios do ensino remoto para o ensino e aprendizagem de alunos surdos;
- Impacto do ensino remoto no desenvolvimento da linguagem dos alunos surdos.

A análise das unidades descritas será com base nos autores apresentados no referencial teórico e estão relacionados com os objetivos específicos deste trabalho, conforme a exposição no Quadro 4:

Quadro 4: Unidades de análise e objetivos específicos

Unidades de análise	Objetivos específicos	Fontes-chave
Estratégias e práticas adotadas no ensino remoto para alunos surdos durante o contexto pandêmico	i) entender como as professoras realizaram o ensino dos alunos surdos no contexto pandêmico;	Lebedeff (2004) Quadros (2005) Santana (2007) Muck (2009) Santos (2020) Steyer (2020) Melo (2021)
Desafios do ensino remoto para o ensino e aprendizagem de alunos surdos	ii) identificar, a partir dos relatos das professoras, os desafios do ensino remoto para o ensino e aprendizagem de alunos surdos;	Karnopp (2004) Fernandes (2006) Carvalho (2009) Melo (2021) Nascimento <i>et al.</i> (2021)

Impacto do ensino remoto no desenvolvimento da linguagem dos alunos surdos	iii) analisar, junto às docentes, quais foram os efeitos causados no desenvolvimento da linguagem de alunos surdos durante o ensino remoto.	Silva (2010) Maior (2015) Cabral (2020) Cavalcante <i>et al.</i> (2020)
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nessas indicações, no capítulo seguinte, trazem-se os dados a serem discutidos em consonância com os pressupostos teóricos.

4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, são apresentados os dados gerados partir das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa, acompanhados de reflexões com base nos estudos realizados e nas constatações obtidas até o momento.

Em um primeiro momento, a fim de compreender brevemente como ocorria o panorama educacional, serão apresentadas as falas das docentes que versam sobre o ensino e aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes antes da pandemia, além de indicar como eram as interações desses alunos com o seu círculo familiar.

Entende-se que esse movimento anterior é importante para então alcançar o tópico de análise sobre as estratégias e práticas adotadas no ensino remoto para alunos surdos durante o contexto pandêmico.

Em um segundo momento, no que diz respeito ao uso das línguas – Libras e língua portuguesa na modalidade escrita, procura-se discutir e refletir a partir das falas das participantes como ocorreu o ensino e aprendizagem dos alunos surdos, durante o período da pandemia e quais foram as metodologias adotadas a fim de dar conta do processo educacional desses alunos.

Por fim, busca-se entender, a partir das experiências das docentes, quais foram as consequências desse período de isolamento e distanciamento dos alunos surdos com os seus pares no desenvolvimento da linguagem. A análise dos dados é feita e acordo com os objetivos e a base teórica inicialmente abordada neste trabalho.

Os dados obtidos nesta pesquisa são apresentados de acordo com os excertos das respostas fornecidas pelas participantes em relação às perguntas a elas direcionadas. Estas questões estão relacionadas com base nas unidades de análise delineadas, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5: Unidades de análise

Unidades de análise	Perguntas
Estratégias e práticas adotadas no ensino remoto para alunos surdos durante o contexto pandêmico	Comente como era o ensino e aprendizado ensino e aprendizagem de alunos surdos e ouvintes antes da pandemia? E como esses alunos se relacionavam?
	Fale o que você sabe sobre a interação dos alunos surdos com a família.
Desafios do ensino remoto para o ensino e aprendizagem de alunos surdos	Fale sobre como foi o uso das ferramentas digitais pelos alunos surdos durante as aulas online. Houve outros meios de comunicação? Quais?
	Comente como foram desenvolvidas as atividades pedagógicas para alunos surdos durante as aulas remotas e frequência semanal dos encontros com a turma.
Impacto do ensino remoto no desenvolvimento da linguagem dos alunos surdos	Sobre as línguas em uso, Libras e Língua Portuguesa, quais foram as consequências linguísticas pós-pandemia?

Fonte: Elaborado pela autora.

Na seção seguinte, os dados são expostos e analisados, considerando as opções metodológicas e teóricas mencionadas.

4.1 ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS ADOTADAS NO ENSINO REMOTO PARA ALUNOS SURDOS DURANTE O CONTEXTO PANDÊMICO

A convivência entre surdos e ouvintes em sociedade, especialmente no ambiente escolar, desempenha um papel crucial na formação da identidade de todos os cidadãos. É nesse contexto que os alunos surdos têm a oportunidade de interagir e se relacionar com os colegas ouvintes, estabelecendo trocas significativas. Essa convivência inclusiva proporciona um espaço de compartilhamento de culturas, linguagens e perspectivas diversas, promovendo o aprendizado mútuo e o respeito à diversidade. Nesse sentido, antes de abordar especificamente a análise deste tópico, faz-se importante trazer a fala das professoras com relação ao ensino e aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes pré-pandemia Covid-19. Tem-se por isso o objetivo de compreender o processo educacional desses alunos no contexto de sala de aula inclusiva, ainda fora do cenário de isolamento, bem como entender como ocorreram as relações e trocas entre esses grupos. Feitas essas reflexões, parto então para a análise das estratégias e práticas do ensino remoto para alunos surdos no contexto de pandemia.

As participantes da pesquisa responderam, em sua maioria, às mesmas questões, com exceção de algumas intervenções e explicações que surgiram durante as entrevistas. As informações essenciais foram abordadas e analisadas simultaneamente, através da comparação das respostas de acordo com os objetivos e a base teórica estabelecida.

Com o propósito de obter informações sobre o trabalho realizado antes do contexto pandêmico, foi assim solicitado às participantes que, em um primeiro momento, comentassem *como era o ensino e aprendizagem de alunos surdos e ouvintes antes da pandemia*. Depois de se manifestarem quanto a esse aspecto, houve o seguinte questionamento: *E como esses alunos se relacionavam?*

Em geral, todas as professoras centralizaram as suas respostas dando ênfase aos alunos surdos. Cabe ressaltar que as professoras Alice e Arcana exerceram suas práticas pedagógicas antes e durante a pandemia apenas com os alunos surdos. Por este motivo, elas responderam somente a primeira parte do questionamento. As professoras Paola e Taís trouxeram as perspectivas dos dois grupos – alunos surdos e ouvintes. A professora Paola atua em escola inclusiva, na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, e mantém contato escolar com os dois grupos. Similar a isso, a professora Taís trabalhou em escola militar no contexto de inclusão, atuando como intérprete de Libras durante as aulas dos professores.

Para um melhor acompanhar as respostas, primeiramente serão expostas as falas de todas as participantes sobre a primeira parte do questionamento. Depois, serão expostos apenas os trechos das falas das professoras Paola e Taís para responder à segunda parte da pergunta.

Abaixo segue os excertos da professora Alice, que atuou como professora de inglês para alunos surdos, em uma escola bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) para surdos e ouvintes.

Excerto 1: Então antes da pandemia, eram só flores, a maioria se comunicava em libras, alguns com mais dificuldades do que outros né, a gente sempre teve alunos com trajetórias né, muito diversificadas, pouquíssimos que estão, estavam na escola desde a educação infantil. Que eu lembre de cabeça desde a educação infantil, eu tive dois alunos só, que passaram a vida inteira ali na escola. Então eles voavam, era outra coisa, porque eles foram alfabetizados em Libras, a Língua Portuguesa é a segunda língua

deles. Eles tinham um processo cognitivo, muito além, eles entendiam metáforas e os surdos têm muita dificuldade de interpretar metáforas, eles ajudavam a explicar para os outros. Aí tinha alunos que né, nunca foram alfabetizados em nenhuma língua. Que eram assim mímicas né, então tinha uma linguagem gestual em casa, alguma coisa de português, porque viviam em escolas como inclusão, escolas regulares como inclusão. Então, a escola tem que fazer daí todo um trabalho de alfabetização em Libras e Língua Portuguesa paralelamente. E os conteúdos ainda do nível que eles estão né? Então, normalmente era muito adaptado ali, o foco na alfabetização dele, depois a gente corre atrás do conteúdo. Então, cada caso era um caso. (Profa. Alice, 13/02/2023)³

Observa-se, na fala da professora Alice, que, antes da pandemia, embora alguns alunos fossem mais desenvolvidos do que outros na proficiência da Libras, todos se comunicavam na escola através da Língua de Sinais (LS). Por se tratar de uma escola bilíngue, a instituição adota a LS como base para sua abordagem pedagógica, sendo esta considerada a principal forma de comunicação e de instrução utilizada na escola - a L1 dos surdos, o que permite que os alunos surdos tenham acesso a um ambiente linguístico adequado às suas necessidades, promovendo a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais como base para o aprendizado e a construção de conhecimento. Nesse sentido, remeto-me à concepção de Lopes (2012), em que a língua de sinais é vista como uma importante mediadora entre o contexto do surdo e o universo social em que ele está inserido. É por meio dessa língua que o surdo consegue expressar sua compreensão sobre o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, Steyer (2020) afirma que esse contato eficaz com a língua de sinais permite aos surdos ampliar suas habilidades cognitivas, como categorização e nomeação do mundo ao seu redor, além de inserir o surdo em um contexto social onde a língua oral é dominante, tornando-se, assim, elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, a compreensão do mundo e a integração social dos surdos. Essa colocação corrobora com a situação mencionada pela professora Alice sobre o fato de ela ter tido dois alunos surdos que passaram toda a sua trajetória educacional nessa instituição de ensino bilíngue. Tal fato proporcionou a esses alunos um desenvolvimento superior em comparação àqueles que tiveram experiências em escolas de educação inclusiva em algum momento de sua trajetória

³ Para identificar as falas das professoras participantes da pesquisa, foi utilizada uma fonte menor e itálico para diferenciar as falas das citações do embasamento teórico.

escolar. Steyer (2020) também afirma que o desenvolvimento linguístico do aluno surdo depende do acesso à educação bilíngue, onde a língua de sinais seja utilizada como meio de aproximação ao contexto social em que ele vive, enquanto a língua portuguesa seja ensinada como segunda língua, com ênfase na experiência visual desse sujeito. Tal referência está relacionada com o que Silva *et al.* (2018, p. 9) apontam: “a escola bilíngue surge como um modelo de educação para os surdos, valorizando o que é mais importante para os surdos, a sua cultura, colocando a Libras como primeira língua, ou seja, a língua materna do surdo e a língua portuguesa como secundária”.

Por outro lado, quando os alunos surdos são colocados em escolas inclusivas onde a língua de sinais não é devidamente valorizada ou utilizada como meio de instrução, eles enfrentam barreiras comunicativas e educacionais, que podem resultar em lacunas no desenvolvimento linguístico, cognitivo e acadêmico. Conforme Melo (2021), é comum encontrar em escolas regulares inclusivas um ensino predominantemente oral, onde coexistem duas línguas com modalidades diferentes: a língua portuguesa, na forma oral, e a Libras, na forma gesto-visual. No entanto, é perceptível que a língua portuguesa tenha mais destaque, uma vez que essa língua representa a comunidade majoritariamente ouvinte. Para Santos (2020), a língua portuguesa presente no espaço escolar regular é ofertada como a primeira língua (L1) dos alunos ouvintes enquanto para os surdos se configura como a segunda língua (L2). Essa prioridade e dualidade linguística pode dificultar o processo de aprendizado do aluno surdo no contexto inclusivo. Ao encontro desses aspectos, Melo (2021) ainda destaca que o professor enfrenta desafios significativos ao lidar com a inclusão de alunos surdos em sala de aula, sendo necessário aplicar metodologias distintas para ambas as línguas. A combinação dessas duas abordagens no mesmo espaço e ao mesmo tempo é uma tarefa extremamente complexa de ser realizada.

A professora também expõe que, pelo fato de a escola receber alunos que “*viviam*” em escolas inclusivas, precisava adaptar os conteúdos escolares para atender ao nível de conhecimento e habilidades desses alunos que estavam iniciando nessa nova trajetória escolar. Essa adaptação levava em conta a necessidade de priorizar a alfabetização, em ambas as línguas, não se preocupando com os conteúdos curriculares. Esse fato se explica, pois, sem a base da comunicação, ou seja, sem a língua, os alunos dificilmente conseguirão evoluir nos

conteúdos abordados em sala de aula. Nesse sentido, retomo a importância do ensino bilíngue no processo de ~~ensino e aprendizado~~ ensino e aprendizagem de alunos surdos, como diz Steyer (2020), pois o ensino bilíngue é considerado uma valiosa ferramenta para os professores na construção de um processo educacional que permite aos surdos se comunicarem tanto com seus pares como com a comunidade ouvinte, compartilhando conhecimentos, processando informações em ambas as línguas e garantindo seus direitos.

Ao se assumir uma perspectiva bilíngue, em que os surdos partem da língua de sinais (uma perspectiva visuoespacial) para aprender a língua portuguesa, é fundamental que, ao ensinar a língua escrita, os aspectos que caracterizam esse método de ensino diferenciado sejam cuidadosamente considerados. Diante disso, a autora afirma que o professor atua como mediador na busca por esse conhecimento. Para Pereira (2014, p. 149), “[...] o professor deixa de ocupar o papel principal no processo de ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de parceiro, ajudando cada aluno a progredir na aprendizagem”.

A colocação usada pela professora, Alice “*cada caso é um caso*”, remete ao fato de que escola precisava lidar com as deficiências específicas de cada aluno, considerando suas defasagens de aprendizado e desafios. Segundo Steyer (2020), são necessárias estratégias que auxiliem o surdo à compreensão do conteúdo estudado. O professor, neste sentido, tem um papel fundamental, pois é ele que entenderá as necessidades do seu aluno. Leffa (2007) e Nicolaidis e Fernandes (2007) já enfatizavam a importância de se conhecerem as necessidades dos alunos, adequando o conteúdo ao grau de dificuldade que eles apresentam.

Na sequência, são apresentados os dados a partir da fala da professora Arcana, que atuou e atua como professora de Libras e artes em uma escola bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) para surdos.

Excerto 2: Antes da pandemia esse contato diário é fundamental sabe? Porque às vezes até os alunos, claro que às vezes, a gente tem que dar um corte né, mas às vezes, até no final de semana eles te perguntam, ou querem te contar alguma coisa, ou querem né? Porque querem sinalizar. (Profa. Arcana, 16/02/2023)

A partir da fala de Arcana, entende-se que, mesmo fora do ambiente escolar, inclusive aos finais de semana, os alunos tinham o anseio de se comunicar, de sinalizar e compartilhar as suas vivências com a docente através da Libras. Essa

busca pelo contato extraclasse pode ocorrer pela necessidade de comunicação efetiva dos surdos com os seus familiares no ambiente doméstico. Tal fato pode estar relacionado, de acordo com Santana (2007), à resistência significativa de pais ouvintes em relação às crianças surdas. Ao encontro disso, Oliveira (2021) afirma que a falta de conhecimento ou desinteresse da família com o aprendizado da língua de sinais, resulta em uma comunicação familiar improvisada, ou seja, por meio de “sinais caseiros”. Essas pesquisas apontam que tais fatos impactam negativamente na aquisição da Libras como língua materna, bem como nas relações e estreitamento dos laços familiares. Nesse sentido, entende-se que os alunos veem a professora como uma figura de referência e apoio com quem se sentem confortáveis para expressar suas ideias, tirar dúvidas ou compartilhar informações e experiências.

Outro aspecto a destacar, conforme apontado pela professora e respaldado pelas observações de Góes (1999), é que, na maioria das vezes, a escola costuma ser o único ambiente onde os surdos têm a oportunidade de interagir, trocar experiências e conversar, uma vez que é nesse contexto que a língua de sinais é empregada e devidamente valorizada. Essa constatação reflete, portanto, o que a professora quis dizer quando mencionou “*porque querem sinalizar*”. Relacionando tal percepção ao que dizem Góes (1999) e Oliveira (2021), é possível dizer que, quando se assume a língua de sinais como algo estritamente pessoal ou limitado ao contexto escolar, surge uma carência de compreensão em relação à sua importância na formação de conexões familiares e sociais.

Tem-se agora a fala da professora Paola, que atuou como intérprete de Libras na sala do AEE, em uma escola regular inclusiva.

Excerto 3: Todos os alunos que vieram para mim no AEE, eles estavam estudando nessa escola de surdos até o nono ano, que é uma escola de ensino fundamental, séries finais né? Então eles ficavam lá até o nono e depois eles vêm incluídos para as escolas estaduais. Então, só para tu entender o panorama: eles saem de uma escola especial que eles têm os seus colegas, todos surdos, os professores estão falando Libras e vêm para uma escola bem maior, regular que às vezes nem o intérprete tem né? Então, é bem desafiante assim pra eles. (Profa. Paola, 14/02/2023)

De acordo com a experiência relatada pela professora Paola, os alunos surdos que fizeram a transição da escola bilíngue, onde a Libras era utilizada como

língua de referência, e ingressaram em uma escola inclusiva, enfrentaram desafios comunicacionais significativos. Essa transição da escola bilíngue para a escola inclusiva pode estar alinhada ao que Melo (2020) diz sobre o fato de que a educação de alunos surdos no Brasil é conduzida por meio de escolas bilíngues ou através do sistema de ensino regular em escolas inclusivas. No entanto, a primeira opção nem sempre está ao alcance de todos, o que torna a escola inclusiva a única alternativa disponível para os alunos surdos. Na fala da professora, é possível identificar contrastes entre os conceitos e práticas das escolas especiais e escolas inclusivas.

Conforme abordado no capítulo 2.3 desta pesquisa, os estudos confirmam as diferenças significativas entre escolas bilíngues para surdos e escolas inclusivas, como apontados na realidade vivenciada pela docente. As escolas especiais bilíngues para surdos tendem a considerar a língua de sinais como fundamental para a educação e identidade dos surdos. As escolas inclusivas, apesar de promoverem a diversidade e a inclusão social, podem não estar preparadas suficientemente para atender às necessidades linguísticas dos alunos surdos. Fernandes (2006), Lacerda (2006), Carvalho (2009) e Martins (2018) remetem ao fato de que as escolas inclusivas, além de priorizarem o ensino na língua oral, carecem de estrutura, recursos e profissionais qualificados para atender às necessidades dos alunos surdos. Esse cenário resulta em um ambiente linguístico desfavorável para o desenvolvimento educacional desses alunos. Tal situação está evidenciada na colocação exposta pela professora Paola: *“e vem para uma escola bem maior, regular que às vezes nem o intérprete tem né?”*. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 2015, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além de outras legislações e decretos que abordam os direitos das pessoas com deficiência, é dever do poder público, através das suas instâncias educacionais, preverem profissionais intérpretes nas escolas, garantindo que os alunos surdos recebam uma educação adequada às suas necessidades linguísticas e comunicativas. No entanto, como já apontava Karnopp (2004), a realidade se afasta das orientações presentes nos documentos oficiais. Wicths e Lopes (2020) continuam a sublinhar essa problemática, uma vez que políticas linguísticas na educação de surdos seguem com diretrizes que, por exemplo, não abrangem adequadamente a oferta de ensino em Libras como a primeira língua para esses alunos.

Por fim, quando se refere às complexidades enfrentadas pelos alunos surdos na mudança de instituições educacionais, Paola assim diz: “*é bem desafiante assim pra eles*”. Essa afirmação encontra respaldo em Kraemer e Zilio (2022), que apontam os desafios crônicos na educação de surdos no Brasil, uma realidade que se arrasta historicamente. Embora tenhamos testemunhado avanços em termos de educação inclusiva, há um longo caminho a percorrer para garantir que esses alunos tenham acesso igualitário e efetivo à educação. Os desafios são multifacetados. Como já foi dito, envolvem desde a falta de recursos adequados e profissionais qualificados em língua de sinais, até barreiras na comunicação e na metodologia de ensino que ainda não atendem plenamente às necessidades dos surdos.

Têm-se, agora, trechos da entrevista com a professora Taís, que atuou como intérprete de Libras em uma escola militar inclusiva.

Excerto 4: A respeito do aluno surdo antes da pandemia, assim de aluno com vários níveis de aprendizagem né? Alunos que ainda não foram alfabetizados em língua. Alunos que vêm do ensino fundamental muito fragmentado. O ensino fundamental assim deixa muito a desejar, e eles trazem assim umas demandas muito grande, umas lacunas muito grandes pra o ensino médio, né? E assim, o ensino médio é muito mais dinâmico, a quantidade de disciplinas aumenta, são vários professores, né? (Profa. Taís, 13/02/2023)

Taís expõe sua fala a partir da perspectiva da escola inclusiva, contexto no qual estava inserida. Sua observação sobre a diversidade de níveis de aprendizagem entre os alunos surdos antes da pandemia reflete uma preocupação compartilhada pelas professoras Alice e Paola, que também discutiram a defasagem linguística desses alunos que frequentaram escolas inclusivas.

Essa lacuna no processo linguístico de alunos surdos em contexto de inclusão está relacionada com os apontamentos de Muck (2009), Lebedeff (2004) e Martins (2018), segundo os quais as abordagens pedagógicas dominantes, como o oralismo e a comunicação total, têm historicamente moldado o ensino de surdos e continuam a exercer uma influência notável nesta esfera educacional. No contexto da educação inclusiva, é perceptível que o ensino e a aprendizagem para os alunos surdos se concentram principalmente na língua oral. Além disso, há a falta de profissionais habilitados em língua brasileira de sinais e de familiaridade dos professores com as práticas pedagógicas adequadas para atender essa comunidade estudantil. De acordo com os estudos teóricos e marcos legais abordados nesta

pesquisa, o processo educacional de alunos surdos deve ser ancorado na modalidade bilíngue, conforme mencionado por Santos (2021). Isso significa que esses estudantes precisam adquirir competência tanto em Libras (Língua de Sinais - L1) quanto em língua portuguesa escrita (L2), a fim de atender suas necessidades comunicativas. Nesta perspectiva, Muck (2009), Oliveira (2021) e Santos (2021), como já abordado, sugerem que, se as crianças surdas fossem ensinadas desde cedo na língua de sinais, teriam uma base sólida em sua língua materna, permitindo que chegassem à escola com uma língua formal já desenvolvida, a Libras. A atenção da escola, no que diz respeito à perspectiva bilíngue deste caso, poderia estar mais voltada ao ensino da língua portuguesa, a segunda língua (L2).

No entanto, como indica Taís, *“O ensino fundamental assim deixa muito a desejar, e eles trazem assim umas demandas muito grande, umas lacunas muito grandes pra o ensino médio, né?”*. Percebe-se, com base nesta fala, que o estudante ingressa na escola sem conhecimento da língua de sinais, atravessa o ensino fundamental, caracterizado pela professora como *“fragmentado”* e avança para o ensino médio ainda sem dominar adequadamente a língua de sinais. De acordo com Oliveira (2021), no contexto das escolas de inclusão, muitos surdos começam o processo de alfabetização imediatamente na segunda língua (L2), sem terem plenamente adquirido a (L1). Além disso, a perspectiva adotada por diversas famílias, que enxergam o ensino e a aprendizagem da Libras como uma responsabilidade exclusiva da escola, pode ampliar as deficiências no processo educativo.

De acordo com a docente, na sequência da sua fala, a dinamicidade do ensino médio, com o aumento na quantidade de disciplinas e o envolvimento de vários professores, pode criar desafios adicionais para os alunos surdos, uma vez que cada professor adota abordagens distintas em relação ao ensino e à inclusão. Nessa perspectiva, Melo (2021) diz que é essencial que os professores estejam devidamente capacitados e apoiados para lidar com a diversidade de estudantes surdos e ouvintes em suas salas de aula. Essa variedade de estudantes nos ambientes educacionais demanda que os professores em salas inclusivas desenvolvam planejamentos pedagógicos distintos, um direcionado aos alunos ouvintes e outro voltado para os alunos surdos.

Conforme mencionado anteriormente, abaixo segue a exposição de excertos das falas das professoras Paola e Taís com relação à segunda parte da pergunta “*E como esses alunos se relacionavam?*”.

Excerto 5: Antes da pandemia que lembro, tinha um aluno só então. E esse aluno assim, ele era muito tímido, ele se formou em 2022, no terceiro ano. Muito tímido, muito retraído, ele tinha um bom resto auditivo assim, então era oralizado e ele tinha muita vergonha na Libras. Então, não gostava que a intérprete sinalizava. Não teve uma boa adaptação assim, pouca interação com os colegas, era só com a intérprete. Eu não me lembro bem da história dele, era aluno lá da escola especial também, lá ele se comunicava por libras, mas ele sempre teve um bom resto auditivo, ele conseguia ouvir um pouquinho, tinha uma boa leitura labial né? Oralizado. Então, ele não tinha tanta necessidade da língua de sinais assim, mas ele tinha um pouco de vergonha por ser diferente. Mas ele não tinha uma boa relação com a turma. Ele mesmo se excluía também, né? (Profa. Paola, 14/02/2023)

Excerto 6: Com relação a interação dos ouvintes e surdos, geralmente tem assim, um grupo de alunos ouvintes que são mais interessados na língua de sinais, então eles querem aprender, eles gostam de fazer trabalhos, já chamam: “professora deixa ele ficar comigo, aqui que nós vamos...” É tipo muito boa, muito boa mesmo. Sempre tem um grupinho de alunos que é mais chegado né, e é muito boa essa troca, essa convivência, “ó tu me ensina” e é bom demais, muito bom mesmo, é bacana. (Profa. Taís, 13/02/2023)

Um ponto em comum observado a partir das experiências compartilhadas pelas professoras Paola e Taís é que, em ambos os casos, os alunos surdos possuíam um bom entendimento da língua de sinais. Na fala da professora Paola, fica evidente a fluência do aluno, pois ela aponta que ele viera da escola especial de surdos para ingressar na instituição inclusiva de ensino médio. No caso exposto pela professora Taís, entende-se que os alunos surdos são convidados pelos colegas ouvintes para realizarem os trabalhos escolares juntos, pois possuem curiosidade pela língua de sinais. Isso fica evidente na passagem “ó tu me ensina”, sugerindo que os alunos surdos se juntem aos ouvintes para uma troca linguística.

Observam-se também diferenças, a partir das respostas das professoras com relação ao questionamento. Por ser um aluno que era ouvinte, mas estava em processo gradativo de perda da audição, a professora Paola diz que ele se sentia envergonhado de usar a Libras com a intérprete diante dos colegas ouvintes. Como possuía resto auditivo, ainda se comunicava pela língua oral. No entanto, ele mesmo

sentia-se diferente e se excluía dos demais colegas, prejudicando sua interação social.

Este cenário ressoa com as ideias de Fronza (2012), que aponta a tendência de se restringir a língua de sinais nesses espaços ao público surdo, conseqüentemente excluindo o contato do ouvinte com a Libras. Nesse contexto, Lacerda (1998) ressalta que muitos surdos não se identificam como pessoas com deficiência, uma vez que a deficiência é frequentemente associada a lacunas na comunicação, que poderiam ser resolvidas se mais pessoas tivessem conhecimento da Libras. Para mitigar essa lacuna linguística entre alunos surdos e ouvintes, é imperativo que as instituições de ensino implementem as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que enfatiza o uso de diferentes línguas e linguagens, incluindo a Libras, no currículo escolar. Seguindo essa abordagem, os interlocutores poderiam utilizar a língua sinalizada sem preconceito linguístico. Assim, alunos como esse apresentado pela professora Paola não sentiriam vergonha de se comunicar por meio da Libras diante dos colegas ouvintes, pois a língua de sinais se tornaria comum e acessível a todos os alunos.

No caso apresentado pela professora Taís, parece haver uma dinâmica positiva e colaborativa entre os alunos ouvintes e surdos, em que há interesse mútuo em aprender e compartilhar as experiências linguísticas a partir dos trabalhos pedagógicos propostos pelo professor em sala de aula. Tal depoimento vai ao encontro da experiência mencionada por Ildebrand (2020, p. 14):

Em minha trajetória profissional, como professor de língua portuguesa do Ensino Médio e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Tradutor e Intérprete de Libras, quando menciono aos alunos que sou TILS (Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais), percebo suas curiosidades em conhecer a cultura e comunidade surda. Em suas narrativas, mostram o interesse em aprender mais sobre o assunto e perguntam sobre a possibilidade de aprender Libras, caso “sobre tempo” nas aulas.

Witchs e Zilio (2018) destacam que, em termos gerais, as interações através da Libras ainda são predominantemente limitadas aos surdos que estão envolvidos em programas de inclusão, instituições acadêmicas e escolas para surdos. Entretanto, como registra Ildebrand (2020), a Libras vem ganhando reconhecimento na sociedade, especialmente no contexto educacional com o qual tem interagido. Compreende-se, portanto, a importância de questionar a compreensão dessa língua visual-espacial pela comunidade ouvinte, oferecendo uma perspectiva inclusiva que

não se limite apenas à presença de alunos em situação de inclusão na escola, mas que se estenda para além desse cenário, como Ildebrand (2020) propôs em sua pesquisa-ação, articulada com alunos ouvintes do ensino médio, com o objetivo de elaborar uma análise reflexiva da língua de sinais (Libras) e da língua portuguesa, abrangendo gramáticas, produção linguística e práticas de leitura e escrita, visando uma compreensão crítica e aprofundada por parte dos alunos a partir da metodologia *design thinking*. Nesse sentido, busca-se superar as barreiras tradicionais, restringir o uso da LS à comunidade surda é excluir os ouvintes da possibilidade de interação linguística com os demais sujeitos, quando muito se fala em inclusão social.

Assim, a partir da exposição dos casos das professoras Paola e Taís, observa-se a importância do reconhecimento e da promoção da Libras como uma língua inclusiva, destacando a necessidade de estender o alcance dessa língua para além das situações de inclusão escolar, ou seja, para a comunidade ouvinte.

Por meio dos registros apresentados, buscou-se compreender, a partir das perspectivas das professoras que participaram da pesquisa, como se deu o [ensino e aprendizagem](#) de alunos surdos e ouvintes antes da pandemia, bem como suas interações dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, foi possível observar que, antes da pandemia, os alunos surdos apresentavam uma variedade de níveis de aprendizagem, alguns ainda não alfabetizados, especialmente na língua portuguesa, o que já refletia deficiências no sistema educacional anterior à pandemia. Além disso, foi possível identificar lacunas significativas na educação do ensino fundamental, o que gerava desafios na transição para o ensino médio. Antes da pandemia, muitos alunos surdos não tiveram acesso a uma educação que atendesse plenamente às suas necessidades linguísticas, tanto na aquisição da Libras quanto na alfabetização da língua portuguesa. A falta de professores com formação e conhecimento para atender a essa demanda e a escassez de recursos específicos para alunos surdos, contribuíram para essa defasagem.

Dando sequência ao estudo, serão analisados excertos das entrevistas com as docentes sobre a interação dos alunos surdos com as suas famílias. Entende-se que essa observação é importante para compreender o contexto familiar em que o aluno surdo estava inserido e como isso influenciava na construção de seus discursos e relações pessoais. A família desempenha um papel fundamental na formação linguística e no desenvolvimento social dos alunos, e compreender sua

interação é essencial para uma abordagem educacional mais efetiva. Nesse sentido, as professoras deram suas respostas, registradas na sequência, a partir do que foi solicitado na entrevista: *Fale o que você sabe sobre a interação dos alunos surdos com a família.*

Excerto 7: Os pais deles são ouvintes e a maioria não sabe libras. O único lugar que eles têm para se comunicar, para trocar, para viver é na escola e são com os colegas. Então, se ninguém falar pra eles, eles não vão saber. Porque a falta de acesso também, a maioria não tinha celular, não tinha acesso à internet. Agora mudou um pouco, né, depois da pandemia também. Mas a maioria não tinha isso, não tinha com quem falar em casa. O único momento de interação que eles tinham era na escola, porque em casa chegava tinha que apontar quando se queria comer, apontar quando quer ir no banheiro e é isso aí. (Profa. Alice, 13/02/2023)

Excerto 8: As famílias não sabem se comunicar em libras, então assim ó, tem algumas exceções, claro né, mas que interagem mesmo em libras, são pouquíssimos né, o que a maioria das famílias fazem: ah oralizam né, ou apontam pra aquilo que eles tão sinalizando, falando, enfim. (Profa. Arcana, 16/02/2023)

Excerto 9: Não tem comunicação. Uma aluna, o pai e a mãe sabem um pouco, os outros não. Daí, eles escrevem, apontam, fazem mímica, enfim. Mas assim, uma fluência os pais não têm, nenhum deles, eles sabem sinais básicos assim, mas uma conversa é difícil. (Profa. Paola, 14/02/2023)

Com base nessas falas de Alice, Arcana e Paola, torna-se evidente uma problemática que permeia a vivência dos alunos surdos no ambiente doméstico: a falta de comunicação e diálogo entre eles e suas famílias. As perspectivas apontadas podem ser examinadas sob a ótica dos estudos de Kraemer e Zilio (2018), em que a "privação linguística" é comum em crianças surdas que nascem e crescem em famílias onde os membros são ouvintes. Isso ocorre quando a família não reconhece a importância de fornecer estímulos linguísticos desde cedo para a criança surda. Ao não desenvolver uma comunicação eficaz com o surdo, a família compromete o compartilhamento de conhecimentos e afetos, impactando negativamente na construção da identidade do indivíduo, na sua aquisição linguística e na capacidade de interagir e aprender na escola (Fernandes, 2006; Fronza; Muck, 2012; Witches; Zilio, 2018).

Além disso, muitas famílias não aceitam a surdez devido à falta de conhecimento na língua de sinais, considerada a primeira língua do surdo. Muitos

pais conhecem apenas sinais básicos e não buscam aprender mais, optando por criar uma "linguagem própria" para a comunicação com seus filhos. Esse fenômeno é evidenciado nas falas das professoras, que mencionam o uso do verbo "apontar" para descrever a comunicação familiar. O uso de "sinais caseiros" é comum e muitos surdos chegam à escola, utilizando essa forma limitada de comunicação (Lacerda, 1998; Santana, 2007; Muck, 2009; Oliveira, 2021).

Diante do exposto, é preciso também levar em consideração que muitas famílias não negligenciam o uso da língua de sinais no ambiente doméstico apenas pela falta de interesse em aprender outra língua. Em alguns casos, as famílias não têm conhecimento ou não recebem instrução adequada dos órgãos competentes para lidar com a situação de ter um surdo na família, e nem ficam cientes de que o contato precoce com a língua de sinais é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo, interação social e participação plena nas atividades escolares. Tal aspecto é abordado por Witches e Lopes (2020, p. 212), quando assim dizem:

Percebemos a delegação de responsabilidade para sujeitos que nem sempre compreendem os benefícios da aquisição precoce de língua por crianças surdas. Ao permitir a escolha parental da língua de desenvolvimento, o Estado fortalece um planejamento linguístico para surdos, responsabilizando a família, muitas vezes sem conhecimento adequado [...] A decisão parental sem orientação pode acarretar prejuízos no desenvolvimento da pessoa surda.

Portanto, no que diz respeito ao papel das famílias quanto à opção pela língua a ser utilizada para e com as crianças surdas, é imprescindível entender a dinâmica entre a autonomia parental e as estruturas sociais e educacionais que moldam essas decisões. Embora possa parecer que as famílias determinam sozinhas tal opção, cabe questionar até que ponto sua escolha pela Libras ou pela língua portuguesa é autônoma ou se é limitada pelas opções disponíveis e pelo conhecimento que lhes é acessível, influenciado por fatores externos, incluindo a orientação profissional recebida, as políticas educacionais inclusivas e a acessibilidade a recursos educacionais e de suporte adequados. Isso requer uma análise mais aprofundada das políticas de educação para surdos e do suporte oferecido às famílias para levar a uma decisão que beneficie o desenvolvimento integral do surdo.

Feitas essas considerações, volto-me para o que dizem as professoras sobre a realidade dos alunos surdos que elas acompanharam. Nas falas a seguir, as professoras Alice e Arcana mostram-se atônitas frente ao desinteresse dos familiares em aprender a língua de sinais.

Excerto 10: A escola oferta curso de libras pra pais, que infelizmente, nunca conseguimos uma turma boa. Eu fico chocada, chocada que os teus filhos surdos, tu não te esforça nem pra aprender a língua do teu filho. Então a gente tem esse curso para os pais que não fazem, mas tem. (Profa. Alice, 13/02/2023)

Excerto 11: São poucos também os que fazem cursos de libras né. Digamos assim, seria o básico né, se tu tem um filho surdo tu vai atrás dessa questão da libras né. Mas é como eu te disse, isso não é óbvio né. (Profa. Arcana, 16/02/2023)

Observa-se que a professora Alice expressa surpresa e decepção em relação à falta de participação dos pais dos alunos surdos no curso de Libras oferecido pela escola. A professora demonstra espanto ao constatar que os pais parecem não se preocupar em aprender a língua de sinais para a comunicação com o filho surdo. Entende-se que, ao oferecer um curso de Libras para os pais, a escola busca promover uma maior compreensão e interação entre a família e o aluno surdo. No entanto, muitos pais não aproveitam essa oportunidade, conforme mencionado pela professora.

Em consonância, a professora Arcana também menciona a baixa adesão dos pais dos alunos surdos aos cursos de Libras e diz que poucos pais se envolvem nessa questão. Também sugere que, ao ter um filho surdo, é esperado que os pais se interessem pela Libras e busquem adquirir conhecimentos dessa língua. Isso “*seria o básico*”, mas a realidade mostra que isso nem sempre ocorre. O desconhecimento sobre o valor social e cultural da Libras para com o surdo aponta para a urgência de políticas que orientem para um planejamento linguístico eficaz, como o ensino bilíngue para surdos (Witchs; Lopes, 2020; Oliveira, 2021).

Em contrapartida aos dados expostos nos excertos recém abordados, uma exceção de caso é evidenciada no seguinte excerto da professora Taís:

Excerto 12: Tem uma aluna que é boa em libras, muito boa em libras, ela tem uma relação muito boa com a família dela né, a mãe, a mãe é professora né, então é professora, entende né assim a condição da filha, busca, procura, tenta né ficar por dentro de tudo que acontece

e, acima de tudo ela consegue se comunicar com a filha, tranquila. O pai dela faleceu há algum tempo né, e ela tem uma irmã que também consegue se comunicar com ela tranquilamente né, ela é muito assim, ela é muito desenrolada, ela escreve se ela quer alguma coisa que a pessoa não consegue compreender, ela vai lá e escreve. (Profa. Tais, 13/02/2023)

A partir da fala da docente, é possível inferir que, pelo fato de a mãe da aluna ser professora e vivenciar diariamente o contexto da educação escolar, entende a condição da filha. Por essa razão, ela se esforça para comunicar-se de forma efetiva e compreender as necessidades da filha. A ativa participação da mãe e da irmã na comunicação diária com a aluna dentro do ambiente doméstico tem um impacto significativo em suas habilidades comunicativas. Essa interação constante proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento linguístico e aprimoramento das capacidades de expressão e compreensão da aluna, influenciando positivamente no seu processo de aprendizado na escola.

Após a análise dos excertos apresentados sobre a interação dos alunos surdos com a família, observa-se, na maior parte dos casos, a necessidade de conscientização sobre a importância da língua de sinais e da comunicação eficaz com as crianças surdas desde cedo. Isso é fundamental para o desenvolvimento linguístico, a interação social e a aprendizagem dessas crianças. Além disso, as políticas educacionais e os cursos de Libras para os familiares desempenham um papel fundamental nesse contexto. No entanto, é essencial que os pais compreendam essa relevância e se envolvam ativamente na comunicação com seus filhos surdos, criando um ambiente linguístico favorável (Kraemer; Zilio, 2022).

A problemática discutida nos excertos reforça a necessidade de apoio e orientação às famílias e de políticas linguísticas que promovam a cidadania linguística dos surdos em todos os contextos sociais, não apenas na escola. É fundamental que a comunicação eficaz e o desenvolvimento linguístico das crianças surdas sejam considerados como elementos cruciais para sua participação plena na sociedade.

4.2 DESAFIOS DO ENSINO REMOTO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS

Nos últimos anos, a educação tem passado por transformações significativas, impulsionadas pela crescente incorporação de tecnologias digitais no ambiente educacional. Com a chegada da pandemia de Covid-19, a educação teve que se adaptar rapidamente a um modelo de ensino remoto, o que trouxe desafios particulares para grupos de alunos com deficiências, como os alunos surdos. A garantia de um ensino inclusivo e de qualidade para esses alunos requer a disponibilização de recursos e materiais adequados, que promovam a sua participação e aprendizagem.

Compreender como as tecnologias e recursos específicos podem ser utilizados de maneira eficaz para promover a inclusão e o aprendizado desses alunos é fundamental para o desenvolvimento de práticas educacionais mais acessíveis e equitativas.

A análise das experiências e perspectivas das professoras que trabalharam com alunos surdos durante o ensino remoto se torna essencial para identificar como as estratégias, práticas e recursos utilizados contribuíram para a participação do aluno surdo e o alcance dos objetivos educacionais. Além disso, é fundamental entender como e quais foram desafios enfrentados por esses alunos durante o ensino remoto.

Sob essa perspectiva, serão analisados trechos das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa, orientadas pelas seguintes solicitações: *a) Fale sobre como foi o uso das ferramentas digitais pelos alunos surdos durante as aulas online. Houve outros meios de comunicação? Quais?; b) Comente como foram desenvolvidas as atividades pedagógicas para alunos surdos durante as aulas online e frequência semanal dos encontros com a turma.*

Inicialmente, serão apresentados os trechos de fala das professoras Alice, Arcana e Paola, referentes ao questionamento "a", que versa sobre o uso de ferramentas digitais pelos alunos surdos e outras formas de comunicação. Essa abordagem se torna necessária devido à similaridade nas respostas oferecidas por essas professoras, justificando a análise conjunta dos dados.

Posteriormente, serão analisados os trechos de fala dessas professoras em relação à pergunta "b", que se concentra nas atividades pedagógicas durante as aulas online e os encontros com a turma.

Por fim, registram-se os excertos da professora Taís sobre os questionamentos deste tópico, os quais serão analisados separadamente, uma vez que a experiência da docente difere dos casos evidenciados pelas professoras Alice, Arcana e Paola.

A partir do que foi indicado, seguem, respectivamente, os trechos de fala das professoras Alice, Arcana e Paola sobre o uso das ferramentas digitais e outras formas de comunicação.

Excerto 13: Bom o início foi meio caótico mesmo, os surdos como é um número reduzido de alunos e a maioria não tem computador em casa, muitos não tinham seu próprio celular. O que a escola fazia era a coordenadora, juntava as atividades que a gente enviava e entregava para os pais, e é claro a gente tem que pensar em atividades que eles consigam desenvolver sozinho. Então eu dava atividades bem fracas para dizer que a gente tava dando alguma coisa, porque, né, a gente sabia que não eram todos que iam conseguir fazer. Então, aquela parte inicial ali de tarefas remotas, era meio que zerado, contava nos dedos os alunos que faziam e davam retorno. Então, ali os primeiros meses foram bem complicados nesse sentido. (Profa. Alice 13/02/2023)

Excerto 14: Depois começou a implementar então as aulas virtuais, toda semana, intercalando as turmas. Nem todos entravam, porque ou não tinham o seu próprio celular, ou não tinha internet ou tinha que esperar o pai chegar em casa para usar o celular do pai, e no momento de aula o pai tá trabalhando, né. A gente tinha pouquíssimos alunos que participavam das aulas. (Profa. Alice, 13/02/2023)

Excerto 15: Eles não tinham internet, ou o aluno que tinha durante a pandemia, o pai e a mãe usavam. Então não tem aquela coisa assim, ah um aparelho pra cada um, poucos tinham o seu próprio aparelho e tal. Nós enviamos as atividades, cópia física, aí os pais vinham, alguns a gente mandava pelo e-mail ou pelo WhatsApp, e aí eles imprimiam ou eles vinham na escola buscar, no início. (Profa. Arcana, 16/02/2023)

Excerto 16: Se tentou ter aulas virtuais, mas ou eles não assistiam. Aquilo que eu te falei né? A grande maioria de uma condição de não ter uma internet boa que desse conta né, ou um celular. (Profa. Arcana, 16/02/2023)

Excerto 17: No início, foi bem complicado pra eles nesse sentido, porque a plataforma, muitos não tinham internet em casa todo o tempo, e ela era vinculada a internet. Daí pra fazer os meets com os professores, era a dificuldade da comunicação né. Porque no meet não se conseguia colocar o intérprete junto ali né? Então tinha que fazer videochamada junto. Mas daí, isso assim, necessitava do aluno ter um computador, e mais um celular. Daí chegou um ponto que eles desistiram de fazer os meet, os alunos não queriam mais. Era bem complicado. A professora fez grupo no WhatsApp para todos os três surdos né, pra conseguirem se comunicar, pra tirar dúvidas. (Profa. Paola, 14/02/2023)

As frases de Alice e Paola, “o início foi meio caótico” e “No início, foi bem complicado”, evidenciam logo de início as dificuldades dos alunos com a adaptação do formato remoto. Observa-se que o aspecto socioeconômico foi umas das principais problemáticas para o acompanhamento das aulas remotas pelos alunos surdos. As três professoras relatam a falta de acesso à internet e de disponibilidade de um aparelho celular, pois os alunos dependiam dos dispositivos dos pais para acompanhar as aulas.

Diversos estudiosos passaram a investigar a situação educacional durante a pandemia, e grande parte desses estudos apontam para as dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias dos estudantes. Segundo Coscarelli (2020), para muitas famílias, a falta de recursos e necessidades básicas é tão grande que parece irracional ou insensato considerar o acesso à internet como uma prioridade. Ao encontro disso, Cavalcante *et al.* (2020) ressaltam que as condições nas residências dos estudantes não foram uniformes, ou seja, variaram de família para família. Em consequência, muitos alunos enfrentaram desafios de acesso à internet e disponibilidade de um ambiente adequado para os estudos. Essa disparidade de recursos e condições de aprendizado entre os alunos afetaram o acesso a uma educação de qualidade durante o período de ensino remoto. Nascimento *et al.* (2021) e Kraemer e Zilio (2022) também chamam atenção para uma série de entraves que impactam diretamente no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Entre esses obstáculos, destacou-se a dificuldade de conexão devido à ausência de equipamentos adequados e conectividade de internet, tornando a participação em aulas remotas e o acesso a recursos online um verdadeiro desafio no contexto da educação de surdos.

As professoras também evidenciam as tentativas iniciais das escolas em implementar as aulas remotas, mas os alunos não conseguiam acompanhar pela

falta de recursos. Tal fato parece justificar a falta de motivação desses alunos frente às dificuldades impostas para acesso às aulas. Essa questão fica evidente na fala da professora Paola: *“Daí chegou um ponto que eles desistiram de fazer os Meet, os alunos não queriam mais.”*. Meet se refere ao recurso do Google utilizado para fazer videoconferência, que necessita de acesso à internet para o seu funcionamento.

Diante das dificuldades das aulas remotas, as professoras Alice e Arcana relatam que planejavam atividades entregues em cópias físicas para os pais dos seus alunos, mas que poucos retornavam as atividades dos filhos para serem analisadas pelas docentes. Alice fala ainda que era preciso pensar em atividades simples, pois era sabido que nem todos os alunos conseguiriam executar as tarefas. Tal aspecto pode ser percebido no trecho *“para dizer que a gente tava dando alguma coisa”*, sugerindo que era apenas para cumprir a obrigação de oferecer algum tipo de tarefa, mesmo que de maneira insatisfatória. Esses aspectos evidenciam que o principal fator educacional do aluno surdo que é o seu desenvolvimento linguístico não foi atendido de maneira efetiva nesse período. Relacionado a isso, Kraemer e Zilio (2022) observam que a precariedade na comunicação e nas habilidades linguísticas é o principal motivo para o declínio da educação dos alunos surdos, um problema que se agravou com a pandemia e resultou em práticas de ensino consideravelmente insuficientes devido à vulnerabilidade linguística desses alunos.

A observação da professora Alice, ao mencionar *“-Então, aquela parte inicial ali de tarefas remotas, era meio que zerado, contava nos dedos os alunos que faziam e davam retorno”*, ressalta a dificuldade da professora em verificar se os alunos acessavam as tarefas e o que, de fato, realizavam, devido à falta de retorno nas atividades propostas. Essa situação, portanto, evidencia lacunas dos processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia, devido a práticas pedagógicas ineficazes com prejuízos que ainda não foram superados.

A seguir, são apresentadas as respostas das professoras que se refere às atividades pedagógicas desenvolvidas durante as aulas online e a frequência dessas aulas.

Excerto 18: Em 2021 a gente começou a ter o online, aí regular, né. A carga horária cheia, todo dia, toda semana, todo mundo online. Aí, alguns pais foram atrás, conseguiram um celular emprestado de alguém, fulano ia na casa do coleguinha estudar que morava perto,

ficavam meio afastado de máscara, mas acompanhavam aula. Então ali foi melhorando um pouco, né. (Profa. Alice, 13/02/2023)

Excerto 19: As atividades remotas, não tinha muito rendimento, porque aí não tinha um apoio também de casa né? Alguns sim, a gente conseguiu estabelecer uma boa comunicação, até se fazia chamadas de vídeo, mas a grande maioria não, ou por desinteresse ou porque a família não apoiava. (Profa. Arcana, 16/02/2023)

Excerto 20: Essa professora, mandava vídeos do YouTube com material pra eles (os alunos surdos). Ela foi incansável assim pra conseguir entregar o conteúdo da aula para eles. Ela fez mais do que o papel dela, foi bem estressante pra ela. (Profa. Paola, 14/02/2023)

Excerto 21: Depois, os professores entregavam pelo WhatsApp geralmente o conteúdo ou para a intérprete, e ela reforçava para eles ou para mim, ou direto para eles. Daí, eles tiravam foto, mandavam pra mim e eu mandava pro professor, e a gente ia se virando. Bem difícil! (Profa. Paola, 14/02/2023)

Na fala da professora Alice, “Então ali foi melhorando um pouco, né”, depreende-se que até o início desse período de “melhoria”, como citado pela professora, os alunos não tiveram um ~~ensino e aprendizado~~ ensino e aprendizagem que atendesse as suas necessidades educacionais, ou seja, levou ainda algum tempo para que conseguissem acompanhar as aulas remotas propostas pela escola. Tal questão se deu, como já citado anteriormente, pelo fato de os alunos precisarem de dispositivos eletrônicos para acessar as plataformas de aula.

Na sequência, a professora então menciona que “Aí, alguns pais foram atrás”, sugerindo que foi necessário que os pais encontrassem meios urgentes de acesso para que os filhos pudessem acompanhar as aulas online. Dessa forma, medidas paliativas foram adotadas para o setor educacional, diante da problemática econômica enfrentada por inúmeras famílias (Kraemer; Zilio, 2022). Assim, o fato exposto pela professora Alice em que os pais “foram atrás” de meios alternativos indica que essas medidas mencionadas por Kramer e Zilio (2022) parecem não ~~ter sido adequadas~~ ter sido adequada para atender às necessidades individuais dos alunos, além de serem insuficientes para garantir a igualdade de acesso à educação.

Para Arcana, fica evidente que a maioria dos alunos não se adaptou às aulas remotas, e isso levou a um baixo rendimento nessa modalidade de ensino. De acordo com a docente, isso se deu pelo desinteresse dos alunos ou pela falta de

ajuda familiar. A partir dos estudos que embasam esta pesquisa, entende-se que o desinteresse demonstrado pelos alunos pode estar associado à falta de ajuda familiar, e esse último pode estar relacionado à deficiência linguística estabelecida no círculo familiar, gerando um efeito dominó em que o sucesso de um fator depende do outro.

Antes da pandemia, a integração da Libras nas interações familiares já representava um desafio significativo para muitas famílias de indivíduos surdos. A escassez de comunicação em língua de sinais no ambiente doméstico limitava não apenas a interação cotidiana, mas também afetava diretamente o processo de aprendizagem dos surdos (Santana, 2007; Silva, 2010; Oliveira 2021). Com o advento da pandemia, esses desafios pré-existentes foram exacerbados. A comunicação entre os surdos e seus familiares tornou-se mais desafiadora, uma vez que muitas famílias ainda não incorporaram a Língua Brasileira de Sinais em suas interações domésticas. Esse fator continuou a afetar negativamente tanto a comunicação quanto o processo de aprendizagem para os indivíduos surdos. Nesse sentido, Kraemer e Zilio (2022) também afirmam que a falta de comunicação diminui a possibilidade de os pais acompanharem o processo de aprendizagem dos filhos surdos. Assim, é possível compreender que o “desinteresse” dos alunos e “porque a família não apoiava”, como mencionado pela professora Arcana, está relacionado à falta de interação comunicacional entre o surdo e os seus familiares, pois, sem o suporte necessário que recebiam na escola, tornou-se difícil acompanhar e avançar nas atividades pedagógicas propostas no ensino remoto. A corresponsabilidade assumida pela família no processo de ensino aprendizagem durante a pandemia não foi um processo simples, segundo apontam Nascimento *et al.* (2021).

A docente relata que, em poucos casos, a escola conseguiu ter uma boa interação com os alunos, por meio de chamadas de vídeo. Tal acontecimento vai ao encontro da experiência exposta pela professora Taís na sequência desse estudo.

Com relação ao que vem sendo compartilhado pela docente Paola, observa-se que a professora mencionada por ela demonstrou esforço notável e dedicou tempo considerável para atender às necessidades dos alunos surdos. Para a docente, a colega não apenas cumpriu com as suas responsabilidades básicas, mas também foi além, enviando vídeos do *YouTube* com material específico para facilitar o aprendizado desses alunos. O comprometimento da professora, ao proporcionar o ~~ensino e aprendizado~~ensino e aprendizagem dos alunos surdos no ensino remoto,

ressalta os desafios enfrentados por ela durante o processo. Nesse sentido, Rojo (2020) destaca que, para o professor, houve o desafio relacionado ao uso de seus próprios equipamentos e conexão, que, em grande parte, ocorreu sem qualquer apoio financeiro por parte da instituição empregadora. Além disso, houve a necessidade de dedicar mais tempo ao planejamento, mesmo quando o número de aulas e o tempo total de trabalho permaneceram inalterados. Diante dos desafios enfrentados pelos professores, como os mencionados por Rojo (2020) e evidenciados na fala de Paola, destaca-se, mais uma vez, a urgência de se implementarem políticas públicas voltadas para a formação de professores. Tais iniciativas são essenciais para que os educadores tenham ainda mais conhecimento e formação para enfrentar novos desafios do ensino remoto.

Portanto, nas experiências relatadas por Alice, Arcana e Paola, a maioria de seus alunos surdos passou por desafios que prejudicaram ou até impediram sua participação nas aulas remotas, com dificuldades atribuídas a fatores econômicos e à falta de comunicação em língua de sinais no ambiente doméstico. Essas lacunas dificultaram a assistência aos alunos em suas atividades escolares.

Por fim, em relação aos aspectos relacionados aos recursos tecnológicos utilizados, Taís assim se manifesta:

Excerto 22: Na época da pandemia, eu estava com uma aluna muito boa em relação às tecnologias. Então, foi assim, a gente só, se atrapalhou no primeiro momento, porque a gente não sabia como ia ser trabalhado. A princípio a gente usou Classroom né, e depois usava o Meet e usava o Zoom. Então os professores foram se adequando também né? E a aluna que eu estava nessa época, ela era muito atendida. Então não teve dificuldade nenhuma né? A gente fazia as provas online né? A gente dividia a tela e aí eu lia, interpretava as questões todas, as atividades. O professor tava lá ministrando a aula dele, eu tava aqui no meu cantinho interagindo com ela, e foi assim, foi só o começo que foi difícil, porque foi de uma hora para outra né? (Profa. Taís, 13/02/2023)

Excerto 23: As aulas eram diárias, como se fosse o horário da aula mesmo, só que o tempo um pouco reduzido, mas era tudo direitinho. (Profa. Taís, 13/02/2023)

No que diz respeito à sequência da conversa, Taís coloca que:

Excerto 24: Essa aluna tinha acesso à internet, tinha o computador dela né? E assim a gente não teve dificuldade. Ela era proficiente em

Libras e português, continuamos com o processo alfabetização da língua portuguesa. (Profa. Taís, 13/02/2023)

Os relatos da professora Taís, por sua vez, contrastam com essas adversidades. A escola militar em que ela lecionava demonstrou capacidade de adaptação ao ensino remoto durante a pandemia. A docente destaca que a aluna surda com quem manteve contato durante esse período estava bem adaptada e demonstrou habilidade no manuseio dos recursos tecnológicos. Além disso, não enfrentou problemas de acesso aos dispositivos tecnológicos ou de conexão com a internet, possibilitando a transição do formato de ensino sem maiores prejuízos para essa aluna.

A docente observa que a aluna já era proficiente em Libras e alfabetizada em língua portuguesa quando as aulas online começaram. Conforme discutido ao longo deste trabalho, o conhecimento linguístico em língua de sinais é crucial para que o surdo se sinta parte de uma comunidade e possa interagir com seus pares. Santos (2021) destaca que a língua de sinais é uma característica identitária que capacita o aluno surdo a se comunicar e explorar o mundo ao seu redor, estabelecendo interações significativas. Além do conhecimento em língua de sinais, a alfabetização em língua portuguesa na modalidade escrita oferece ao surdo a oportunidade de acessar e participar da sociedade majoritariamente ouvinte. Os estudos de Santana (2007), Muck (2009), Melo (2021) e Santos (2021) apontam que o aprendizado da língua portuguesa escrita desempenha um papel fundamental na vida dos surdos, proporcionando-lhes habilidades para uma comunicação eficaz, acesso à informação, participação educacional e integração plena na sociedade. Assim, quando a professora destaca que a aluna era "*proficiente em Libras e português*", evidencia-se que sua formação linguística contribuiu significativamente para a interação com os professores e colegas, possibilitando assim uma participação proativa nas atividades e discussões escolares. A análise do caso apresentado pela professora Taís, aliada à argumentação desenvolvida ao longo desta pesquisa e sustentada pelas contribuições de diversos estudiosos no campo, como Quadros (2005), Muck (2009), Witches e Zilio (2018), Oliveira (2021) e Santos (2021), ressalta de maneira inquestionável a importância do ensino bilíngue para os surdos. Essa abordagem não só garante autonomia e participação social ativa, mas também sentido de pertencimento — tanto à comunidade surda, por meio do domínio da

Libras, quanto à comunidade ouvinte, através da apropriação da língua portuguesa escrita. Isso de fato é promover a inclusão plena do surdo.

Apesar de os desafios e necessidades relatados pelas professoras no contexto do ensino remoto para os alunos surdos — incluindo barreiras linguísticas e econômicas — já serem conhecidos anteriormente à pandemia, a migração para o ambiente virtual deu-lhes mais notoriedade, assim como novas barreiras foram sendo instauradas. Esse processo colocou em evidência a ineficácia das estratégias educacionais convencionais em atender as demandas específicas desses estudantes. Este cenário reforça, mais uma vez, a necessidade de implementar políticas educacionais inclusivas alinhadas às realidades vividas pelos surdos e que funcionem para além da inscrição dos documentos oficiais. A formação de docentes com especialização na educação de surdos, o reforço no suporte familiar e, novamente, a ênfase no ensino bilíngue emergem como estratégias essenciais para transcender as limitações impostas pelo ensino remoto durante a pandemia.

Após refletir sobre os excertos desta seção, a seguir serão apresentados dados e análises referentes aos efeitos do ensino remoto na aquisição e desenvolvimento da linguagem em estudantes surdos.

4.3 IMPACTO DO ENSINO REMOTO NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DOS ALUNOS SURDOS

O ensino remoto tornou-se uma realidade emergente e desafiadora durante a pandemia de Covid-19, exigindo adaptações rápidas e significativas em todos os níveis da educação. No contexto do ensino remoto, os alunos surdos enfrentaram obstáculos únicos e complexos devido à necessidade de acessibilidade linguística e interação visual. Nesse cenário, compreender os impactos do ensino remoto no desenvolvimento da linguagem dos surdos torna-se fundamental para aprimorar o processo de ~~ensino e aprendizagem~~ ensino e aprendizagem desses alunos.

Ao explorar as perspectivas das professoras, pode-se compreender melhor os desafios e as possíveis oportunidades que surgiram durante o ensino remoto, bem como identificar estratégias eficazes para promover o desenvolvimento da linguagem dos alunos surdos nesse contexto e direcionar esforços para aprimorar as práticas educacionais, promover a inclusão e possibilitar uma educação efetiva para os alunos surdos.

Para entender ~~as~~ como se deu a relação entre as línguas envolvidas durante o ensino remoto no contexto dos alunos surdos, toma-se por base o seguinte questionamento: *Sobre as línguas em uso, Libras e Língua Portuguesa, houve consequências linguísticas pós pandemia? Quais?*

Com esse propósito, registram-se trechos da fala de cada uma das docentes como resposta à pergunta.

Excerto 25: Aquele 2020 foi zerado, fora que a gente sentiu mais ainda depois que voltou o presencial, a queda da Libras. Os casos que já eram mais prejudicados, ficaram mais extremos né? Pela falta de acesso à língua. Os que iam além, que já tinha uma trajetória dentro da escola de surdos né, a um bom tempo, eles já eram alfabetizados a um bom tempo. Eles não perderam a língua, eles falavam entre eles, eles já estavam no ensino médio, eles saiam com um amigo né pra ir eu tomar um refri na casa do outro, eles ficaram juntos, tentando respeitar o distanciamento né? Os que tinham celular, eles ainda faziam vídeo chamada entre eles, eles conversavam, tinham redes sociais. Mas eles ainda tinham algum tipo de contato com outro surdo né? Mas esses que já tinham pelas próprias famílias não aceitarem a condição, e tá sempre colocando a escola pra ouvintes, eles não tinham acesso nenhum, então eles já eram fracos linguisticamente, de forma identitária também, aí mais esse isolamento que eles tiveram, nossa, só piorou. Então muito difícil, muito difícil, muito difícil. (Profa. Alice, 13/02/2023)

Excerto 26: Alunos que já tinham uma defasagem linguística, eles acabaram perdendo muita coisa e regredindo, voltando para aquele estado lá de saber palavrinhas, de não conseguir manter uma conversa, de não entender por que que tu tá fazendo os sinais além do conhecimento dele. Então como eles já tavam num processo de alfabetização que foi interrompido, eles acabaram voltando lá pra onde vieram. Então a gente tem que começar de novo depois da pandemia. (Profa. Alice, 13/02/2023)

Excerto 27: Então, nossa, agora eu acho que a gente pode dizer que hoje a gente tem o dobro de turmas multisseriadas. Não tem como nivelar mais eles. (Profa. Alice, 13/02/2023)

Excerto 28: Quem tinha já a questão da Libras, o domínio, continuou com a língua, porque eles continuaram se falando pelo whats, pela chamada de vídeo, então eles continuaram. Quem não tinha a Libras, eu acho que regrediu né? Porque os alunos, aí eles vão com as suas famílias por sinais, às vezes básico, e aí não tem uma conversa uma interação. (Profa. Arcana, 16/02/2023)

Excerto 29: Sobre o português, sem dúvida nenhuma, regrediu né? Porque sem o contato com a língua portuguesa não tem como evoluir né? Porque não pegou um livro na mão, ou não fez as atividades. (Profa. Arcana, 16/02/2023)

Excerto 30: Desses alunos, né que eu tinha contato da língua de sinais, não se modificou, porque eles continuaram tendo o vínculo, né, por videochamada, enfim, com os pais, com os amigos, então quanto a isso, não vi mudança. (Profa. Paola, 14/02/2023)

Excerto 31: E da língua portuguesa, eu acho que nem estagnou, porque eles não tiveram um aprendizado validado assim nesse período, né? Eles faziam as atividades, todas eram geralmente bem adaptadas, muitas atividades eram um pouco infantis assim para eles, né? Não tinha aquela questão da correção completa, o que eles erraram, o que eles têm que mudar. Era mais, fez ok né? Então acho que conhecimento mesmo de conteúdos específicos assim, foi bem difícil. (Profa. Paola, 14/02/2023)

Excerto 32: Daí, quando eles retornaram, é o que eu sempre falo para os professores, eles ficaram praticamente esse tempo sem escola, sem o aprendizado, então eles não têm na memória deles aqueles conteúdos, né. Então, é uma constante retomada assim com eles. (Profa. Paola, 14/02/2023)

Excerto 33: Na Língua Portuguesa, eles têm muitas barreiras de compreensão, tanto é que eles vêm aqui no contraturno comigo uma vez na semana, e o que eu trabalho basicamente é letramento com eles, né? Eles tão alfabetizados, mas eles não são funcionais assim, no sentido de compreender o que tão lendo, né. (Profa. Paola, 14/02/2023)

Excerto 34: A gente não perdeu, não parou né? Não teve retrocesso não na Libras e na Língua Portuguesa, porque por exemplo, com essa aluna né do colégio militar ela era muito boa na tecnologia, ela conseguiu acompanhar, vamos dizer assim o currículo, não parou, não ficou sem ver as aulas, no horário da aula, ela estava ali né, participando da aula. Então assim, tranquilo né, não teve consequências, não. A pandemia não influenciou, até porque ela tem uma relação muito próxima da gente né, então a gente continuou o trabalho né. (Profa. Taís, 13/02/2023)

A partir dos registros das professoras, é possível observar pontos convergentes. Inicialmente, são apontados os casos de alunos que estavam em processo de alfabetização em língua de sinais, ou seja, ainda não haviam se apropriado da língua. Com o isolamento e a necessidade de aulas remotas em que muitos não conseguiram acompanhar as atividades, as professoras Alice e Arcana relatam que, na volta para as aulas presenciais, perceberam que esses casos tiveram regressão linguística. Tais aspectos são observados nos Excertos 25 e 26 da professora Alice: “Os casos que já eram mais prejudicados, ficaram mais extremos, né? Pela falta de acesso à língua [...] aí mais esse isolamento que eles tiveram, nossa, só piorou [...] Alunos que já tinham uma defasagem linguística, eles

acabaram perdendo muita coisa e regredindo, voltando para aquele estado lá de saber palavrinhas, de não conseguir manter uma conversa, de não entender por que tu tá fazendo os sinais além do conhecimento dele”. O Excerto 28, da professora Arcana, traz as seguintes falas: *“Quem não tinha a Libras, eu acho que regrediu, né?”.* Com relação a essas consequências, a professora Alice ainda aponta que com o retorno das aulas presenciais, foi necessário reiniciar o processo de alfabetização com os alunos que tiveram regressão, conforme mencionado nos Excertos 26 e 27: *“Então como eles já tavam num processo de alfabetização que foi interrompido, eles acabaram voltando lá pra onde vieram. Então a gente tem que começar de novo depois da pandemia [...] hoje a gente tem o dobro de turmas multisseriadas. Não tem como nivelar mais eles”.*

A partir das experiências compartilhadas pelas professoras, compreende-se que o ensino remoto prejudicou o processo de aprendizagem. A restrição do diálogo entre colegas e professores a um curto espaço de tempo semanal limitou significativamente a interação linguística (Kraemer; Zilio, 2022).

Nesse sentido, a partir dos estudos obtidos até aqui, entende-se que a estagnação no processo de aprendizado linguístico desses alunos se deve a diversos fatores, incluindo a falta de prática regular da Libras, que é fundamental para o aprendizado contínuo de qualquer língua. A interrupção das aulas presenciais e o curto ou nenhum período nas aulas remotas impediu que os alunos surdos mantivessem o contato visual de extrema importância com os colegas e professores, bem como a falta de intérpretes nas aulas online para dar o suporte necessário para o contínuo desenvolvimento das habilidades linguísticas desses estudantes. Além disso, a transição para o ensino remoto trouxe consigo desafios, como a limitação de acesso a recursos online, especialmente para alunos que podem não ter tido acesso adequado à internet. Outro fator que pode ter contribuído para a consequência da perda linguística foi a falta de adaptação ao ambiente virtual, pois muitos precisavam do suporte de um ouvinte para se conectar as plataformas de aula remotas.

Observa-se ainda, nas falas de Alice e Arcana, o resgate da problemática da comunicação familiar, evidenciado no Excerto 25 da professora Alice, *“Mas esses que já tinham pelas próprias famílias não aceitam a condição, e tá sempre colocando a escola pra ouvintes, eles não tinham acesso nenhum, então eles já eram fracos linguisticamente, de forma identitária também”*, e no Excerto 28 da professora Arcana, *“Porque os alunos, aí eles vão com as suas famílias por sinais,*

às vezes básico, e aí não tem uma conversa uma interação". Depreende-se, assim, que os alunos que estavam em processo de alfabetização em língua de sinais na escola durante a pandemia enfrentaram a falta de diálogo no ambiente doméstico, pois não havia o estímulo de praticar a língua se os membros da família, maioritariamente ouvintes, não dominavam a Libras. Para Nascimento *et al.* (2021), durante a pandemia, a dificuldade de comunicação entre pessoas surdas e seus familiares aumentou significativamente, uma vez que muitas famílias ainda não incorporam a Libras no ambiente doméstico, afetando a comunicação e o processo de aprendizagem para o indivíduo surdo.

Em contrapartida, todas as professoras relataram que os alunos proficientes em Libras não tiveram perdas linguísticas com relação à língua no retorno das aulas presenciais. Essa constatação é particularmente evidenciada nos seguintes trechos: a) Excerto 25, da professora Alice, *"Os que iam além, que já tinha uma trajetória dentro da escola de surdos né, a um bom tempo, eles já eram alfabetizados a um bom tempo. Eles não perderam a língua"*; e b) Excerto 28, da professora Arcana, *"Quem tinha já a questão da Libras, o domínio, continuou com a língua"*. As docentes apontam ainda que esses alunos que possuíam fluência na Libras procuraram manter contato com os colegas e professores durante o período de isolamento. Tal aspecto é claramente ilustrado no Excerto 25, da professora Alice, pois reflete a perspectiva unânime de todas as professoras: *"eles falavam entre eles, eles já estavam no ensino médio, eles saíam com um amigo né pra ir eu tomar um refri na casa do outro, eles ficaram juntos, tentando respeitar o distanciamento né? Os que tinham celular, eles ainda faziam vídeo chamada entre eles, eles conversavam, tinham redes sociais. Mas eles ainda tinham algum tipo de contato com outro surdo né."*

Com base nessas falas, nota-se que os alunos proficientes em Libras mantiveram o contato com seus colegas durante o período de isolamento na pandemia por meio de ferramentas tecnológicas. Eles se dedicaram continuamente à prática da língua, seja com colegas ou professores. Essa prática constante, mesmo que de forma involuntária, contribuiu para o aprendizado contínuo dos alunos. Segundo Quadros (2005), o aprendizado e contato com a língua de sinais desde criança contribuicontribuem para uma independência linguística e cognitiva do sujeito surdo. Observam-se também nas falas das professoras que os recursos tecnológicos usados pelos surdos são aqueles que fornecem os mecanismos

visuais, meio pelo qual o surdo se vale para estabelecer a sua comunicação através da língua de sinais (Steyer, 2020).

Com relação às consequências linguísticas envolvendo a língua portuguesa, observa-se/observam-se, nas falas das professoras Arcana e Paola, aspectos que coincidem. Segundo elas, os alunos surdos tiveram regressão no aprendizado da segunda língua. Isso fica evidente no Excerto 29, da professora Arcana: *“Sobre o português, sem dúvida nenhuma, regrediu né? Porque sem o contato com a língua portuguesa não tem como evoluir né? Porque não pegou um livro na mão, ou não fez as atividades”*; e no Excerto 31, da professora Paola: *“da língua portuguesa, eu acho que nem estagnou, porque eles não tiveram um aprendizado validado assim nesse período, né? [...] Não tinha aquela questão da correção completa, o que eles erraram, o que eles têm que mudar [...] então acho que conhecimento mesmo de conteúdos específicos assim, foi bem difícil.”*

A docente pontua ainda no Excerto 32 a retomada do ensino presencial com relação ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa: *“quando eles retornaram, eles ficaram praticamente esse tempo sem escola, sem o aprendizado, eles não têm na memória deles aqueles conteúdos, né. Então, é uma constante retomada assim com eles.”* No Excerto 33, Paola afirma sobre o atual estágio de aprendizagem dos alunos surdos no momento da entrevista *“Na Língua Portuguesa, eles têm muitas barreiras de compreensão [...] Eles tão alfabetizados, mas eles não são funcionais assim, no sentido de compreender o que tão lendo, né.”* Nesse sentido, é perceptível que ambas as docentes compartilham preocupações semelhantes quanto às consequências linguísticas enfrentadas pelos alunos surdos em relação à língua portuguesa durante a pandemia.

As professoras destacam uma clara regressão no aprendizado da segunda língua, evidenciada pela falta de contato regular com o português durante o período de isolamento, fato bastante evidenciado quando Arcana diz que *“sem o contato com a língua portuguesa não tem como evoluir”*, e, na fala de Paola, *“eles não tiveram um aprendizado validado assim nesse período”*. Cabe destacar a importância da interação e contato constantes com a língua para o seu aprendizado. Entretanto, essa situação foi prejudicada pela escassa interação com os materiais de leitura, pela ausência na realização das atividades propostas durante o período remoto, por um ensino que não foi adequadamente validado para o estágio dos alunos e pelas dificuldades encontradas ao abordar conteúdos específicos. Essas

lacunas revelam barreiras significativas de compreensão e regressão no aprendizado da língua portuguesa para os alunos surdos.

Muck (2009), Oliveira (2021) e Silva e Quadros (2023) abordam a relevância do ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) para os surdos. Isso porque essa língua possibilita a exploração do conhecimento do mundo ao qual o surdo está vinculado, sendo construída por meio do uso da língua de sinais. Entretanto, conforme evidenciado pelas declarações das professoras, durante a pandemia, o ensino remoto não foi viável para realizar atividades pedagógicas que dessem conta de um ~~ensino e aprendizado~~ ensino e aprendizagem eficaz para promover a contínua evolução no aprendizado da língua portuguesa pelos alunos surdos. Kraemer e Zilio (2022) indicam essas fragilidades apontadas pelas professoras no ensino remoto.

A limitação na comunicação dos alunos surdos com os seus pares compromete o seu aprendizado e a sua participação nas reuniões online. As práticas pedagógicas no ensino remoto não conseguem dar conta da fragilidade linguística apresentada por esses estudantes. Além disso, o estudo revela que as circunstâncias escolares e familiares em um ambiente remoto, mostram-se incapazes de abranger os elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos surdos.

Após serem consideradas as falas das docentes em foco, com base nas discussões realizadas, é oportuno ainda dizer que a pandemia de COVID-19 e a subsequente transição para o ensino remoto expuseram e intensificaram desafios significativos no processo educacional dos alunos surdos, destacando a regressão linguística em Libras e obstáculos na aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. A falta de interação presencial, o suporte inadequado em ambientes familiares e educacionais e as práticas pedagógicas não adaptadas às necessidades específicas dos alunos surdos contribuíram para tornar os obstáculos ainda mais difíceis de serem superados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o processo de elaboração desta dissertação, dediquei-me a refletir como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem para estudantes surdos no decorrer da pandemia, e quais estratégias foram usadas para atender às necessidades educacionais desses estudantes. Paralelamente, a partir das falas das professoras participantes da pesquisa, investiguei as dinâmicas de interação entre surdos e ouvintes antes desse contexto, visando compreender o cenário educacional de forma abrangente. Para isso procurei entender como as professoras participantes da pesquisa realizaram o ensino de alunos surdos no contexto pandêmico e identificar, junto a essas professoras, os desafios do ensino remoto para o ensino e aprendizagem de alunos surdos, além de analisar, a partir das falas das docentes, quais foram os efeitos causados no desenvolvimento da linguagem dos alunos surdos durante o ensino remoto. O compilado de dados obtidos para este estudo se deu a partir das experiências compartilhadas por quatro professoras que lecionaram para alunos surdos no cenário da pandemia Covid-19, sendo duas professoras de escola bilíngue, uma de escola de inclusão e outra de escola militar.

Ao pesquisar o material de revisão da literatura que compõe este estudo e analisar as perspectivas das professoras entrevistadas, pude perceber a lacuna existente no ensino de alunos surdos, especialmente nas escolas de inclusão e quão urgente esse ensino carece de medidas tangíveis para oportunizar a igualdade educacional. Este trabalho me permitiu imergir em estudos e pesquisas que evidenciam que o ensino bilíngue para surdos é o meio pelo qual estes estudantes se desenvolvem linguística e cognitivamente. Além disso, pude perceber que os documentos oficiais que norteiam a educação de surdos no Brasil, amparam essa modalidade de ensino nas escolas de inclusão. No entanto, ao me deparar com as falas das professoras, observei que, na realidade, isso pouco ou nada se configura.

As vivências compartilhadas pelas docentes entrevistadas permitiram reflexões profundas sobre a educação de surdos, especialmente em um contexto de ensino remoto. Embora atuem em diferentes instituições e diferentes contextos educacionais, foi possível examinar que, em muitos aspectos, os discursos são semelhantes, o que fica evidente na análise dos dados, pois, em alguns momentos, as falas parecem se repetir.

Tendo como ponto de partida os questionamentos mencionados na análise dos dados sobre um breve panorama do ~~ensino e aprendizado~~ ensino e aprendizagem de alunos surdos e ouvintes antes da pandemia e suas interações, observo mais uma vez que o ensino bilíngue exerce um papel importante na educação dos estudantes surdos. As professoras que atuavam nessas instituições relataram que os alunos que se comunicavam em Libras tinham facilidade em estabelecer comunicação com os colegas e professores, além de ter facilidade no aprendizado dos conteúdos. Os alunos que estiveram em escolas de inclusão e passaram a frequentar escolas bilíngues, ou vice-versa, apresentavam mais dificuldade em absorver o aprendizado. Além disso, as docentes relataram que o ensino nas escolas de inclusão se dá predominantemente pela língua oral e, em muitos casos, não há oferta de um profissional intérprete em língua de sinais para auxiliar alunos e professores em sala de aula. A falta de reconhecimento e implementação da Libras no currículo escolar das instituições de inclusão priva o ouvinte do contato com a língua, segregando alunos surdos e ouvintes.

Ao falar sobre as interações dos alunos surdos com as suas famílias no ambiente doméstico, três das quatro professoras relataram que existe um déficit comunicacional entre os membros. Seja pelo desinteresse da família em aprender a Libras, seja pela falta de instrução das esferas competentes em orientar as famílias a lidar com a situação. Apenas uma das professoras evidenciou que a família estabelece comunicação plena com a filha surda. Isso se deve ao fato de a mãe estar inserida no ambiente educacional, entendendo a importância de ter conhecimento sobre a língua de sinais para dialogar com a filha.

No que tange ao uso das ferramentas digitais e como ocorreram as atividades pedagógicas para o ~~ensino e aprendizado~~ ensino e aprendizagem dos alunos surdos durante o ensino remoto, mais uma vez, as três professoras compartilharam que foi um período desafiador tanto para os alunos quanto para as famílias. Isso se deu em função de questões econômicas, pois muitos alunos não tinham disponibilidade de aparelhos eletrônicos nem acesso à internet para acompanhar as aulas. Os alunos que possuíam recursos necessários para assistir a aulas dependiam do auxílio de outra pessoa para acessar as plataformas, pois não tinham conhecimento de manuseio, já que grande parte dessas plataformas ofertavam instruções na língua portuguesa escrita ou em vídeos orais. Outra questão evidenciada na fala dessas professoras foi a respeito das atividades impressas que eram retiradas na escola,

mas que dificilmente retornavam para que o professor pudesse acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Isso se deu, pois, na maioria dos casos, os familiares não conseguiam assessorar o estudante surdo nas atividades devido à falta de conhecimento em Libras. Todos esses aspectos, de acordo com as falas das docentes, parecem ter contribuído para a desmotivação e, conseqüentemente, para o comprometimento da aprendizagem desses alunos. A professora da escola militar relatou que a aluna surda era proficiente em Libras e língua portuguesa e possuía acesso aos recursos tecnológicos, o que permitiu que ela conseguisse acompanhar as aulas online sem dificuldades, mantendo sua aprendizagem contínua.

Com relação às observações das professoras sobre os possíveis impactos linguísticos na Libras e língua portuguesa, causados pelo ensino remoto, ficou evidenciado que os alunos que não eram alfabetizados em Libras, durante o confinamento, não conseguiram estabelecer comunicação linguística com os seus pares e tiveram dificuldades de acompanhar as aulas remotas. Esses alunos apresentaram regressão no aprendizado da língua de sinais, sendo necessário reaprender sinais básicos após o retorno das aulas presenciais. Os alunos proficientes em Libras procuraram, através das ferramentas digitais de acessibilidade visual, manter contato linguístico com colegas, professores e amigos. Esses alunos não evidenciaram impactos na língua de sinais ao retornarem para o ensino presencial.

No que se refere à língua portuguesa, as professoras relataram que, na maioria dos casos, houve retrocesso no aprendizado dos alunos, pois o ensino remoto não contemplou de forma eficiente as atividades pedagógicas que possibilitassem a contínua aprendizagem da língua. Com o retorno das aulas presenciais, foi necessário retomar o ensino do que já havia sido passado para os alunos antes do ensino online. Em contrapartida, a docente da escola militar relatou que, durante as aulas remotas, a aluna surda que ela acompanhava não mostrou diferenças em seu desempenho, pois, além de essa aluna ter domínio de Libras e da língua portuguesa escrita, de acordo com a docente, o ensino remoto disponibilizado pela instituição não impossibilitou a aprendizagem.

Em consideração às perspectivas anteriores, pude observar que, antes da pandemia, a educação de alunos surdos em ambientes inclusivos comumente enfrentava desafios devido às deficiências no sistema educacional vigente. Os registros apontam para uma realidade em que os alunos surdos apresentavam uma

diversidade de níveis de aprendizagem, com alguns ainda não alfabetizados, especialmente na língua portuguesa. Identificou-se a existência de lacunas significativas na educação do ensino fundamental para esses alunos, o que gerava desafios na transição para o ensino médio. Muitos alunos surdos não tinham acesso a uma educação que atendesse plenamente às suas necessidades linguísticas, tanto na aquisição da Libras quanto na alfabetização em língua portuguesa. A falta de professores com formação e conhecimento para atender às demandas específicas dos alunos surdos, juntamente com a escassez de recursos específicos, já mostrava a séria defasagem educacional desses estudantes. Com a transição para aulas remotas durante a pandemia, essas dificuldades se intensificaram, pois os alunos enfrentaram ainda mais desafios na interação com os professores e colegas, na acessibilidade aos recursos educacionais e na adaptação das metodologias de ensino. Isso resultou em prejuízos significativos, como retrocesso no aprendizado da língua portuguesa, dificuldades no desenvolvimento da língua de sinais e na compreensão dos conteúdos. A falta de suporte adequado durante o ensino remoto agravou as disparidades educacionais e acentuou as barreiras enfrentadas pelos alunos surdos, evidenciando, mais uma vez, a urgência de políticas educacionais eficazes que possam atender as demandas desse público.

Diante do exposto, acredito que esta pesquisa possa contribuir para a importante área da Linguística Aplicada, para os profissionais da educação e outros pesquisadores interessados em desbravar esse campo da educação inclusiva de surdos.

Ao me direcionar para a conclusão deste estudo, destaco que as inquietações que me levaram a investigar como ocorreu o ~~ensino e aprendizado~~ [ensino e aprendizagem](#) de alunos surdos em aulas remotas no contexto de pandemia, foram respondidas, mas elas não se esgotam aqui. Muito ainda precisa ser discutido e investigado, pois o ensino bilíngue ainda é uma barreira que precisa ser rompida nas escolas inclusivas. Medidas efetivas são necessárias para que a língua de sinais passe a ser valorizada no currículo escolar dessas instituições, garantindo aos alunos surdos o acesso a uma educação bilíngue de qualidade. Simultaneamente, é vital que os alunos ouvintes tenham a oportunidade de se beneficiarem desse rico intercâmbio linguístico.

Destaco a importância de abraçar a diversidade linguística e fomentar espaços educacionais que sejam verdadeiramente inclusivos. A colaboração entre

educadores, famílias, instituições e órgãos políticos responsáveis pela educação no Brasil se mostra fundamental para garantir igualdade no acesso à educação. Os desafios apresentados pelo ensino remoto aos alunos surdos ressaltam a urgência de inovação nas práticas pedagógicas, exigindo adaptações e a busca constante por melhorias. A formação continuada dos profissionais da educação surge como peça-chave, preparando-os para atender às especificidades do ensino para surdos, tanto em modalidades presenciais quanto a distância. O emprego de estratégias pedagógicas inclusivas e o uso eficaz de tecnologias educacionais são essenciais para promover uma educação acessível e de qualidade para todos.

Além de tudo o que foi destacado até aqui, não se pode deixar de mencionar o papel essencial exercido pelos docentes durante o ensino remoto na pandemia. O protagonismo dos professores possibilitou que os alunos tivessem acesso ao aprendizado, mesmo em meio a tantas dificuldades. Como se evidenciou na fala das participantes desta pesquisa, assim como tem se verificado a partir de outras vivências docentes, fundamentais nesse processo, colaborando diretamente para manter a educação dos alunos surdos.

Reforço, por fim, o apelo por um comprometimento coletivo na superação das barreiras à inclusão, onde a diversidade linguística e cultural seja não apenas respeitada, mas celebrada. Espera-se que este estudo inspire futuras pesquisas e ações voltadas para o reconhecimento e atendimento das necessidades de todos os alunos, independentemente de suas particularidades.

Agradeço a oportunidade de realizar esta pesquisa e de compartilhar minhas reflexões e descobertas. Que este trabalho possa gerar impacto positivo e promover mudanças significativas no campo da educação de surdos!

REFERÊNCIAS

BAGGIO, M. A.; CASA NOVA, M. G. **Libras**. 1.ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **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 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146**, de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL **Estatuto Pessoa com Deficiência**. 3.ed. Brasília: Senado Federal Coordenações de Edições Técnicas. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3zKA6Jc>>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 14.191** de 2021. Disponível em: <<https://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394** de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: Decreto nº 7611 ([planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)) Acesso em: 29 out. 2023

BRASIL. **Educação inclusiva: a escola**. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Educação de Surdos comemora 165 anos**. 03 out. 2022. Disponível em: Instituto Nacional de Educação de Surdos comemora 165 anos - Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (www.gov.br) Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2022**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília. 2015. Disponível em: L13146 ([planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)). Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade

Educação Especial. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 05 out. 2023.

BRASIL. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da educação, 2004.

Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescolapdf>. Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília, DF, 2018.

BUZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.) **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 21-30.

CABRAL, T.; COSTA, E. S. A pandemia e aulas remotas: a reinvenção da prática docente. In: RIBEIRO, M. S. S.; SOUSA, C. M. M.; LIMA, E. S. **Educação em tempos de pandemia: registro polissêmicos do visível e invisível**. Petrolina/PE: UNIVASF, 2020. p. 50-53.

CAMPOS, M. L. I. L.; SANTOS, L. F. dos. Ensino de LIBRAS para futuros professores da educação básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?: Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos: EdUFCSCar, 2013. p. 237-250.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. 6. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAVALCANTE, V.; KOMATSU, B. K.; FILHO, N. M. Desigualdades Educacionais durante a Pandemia. **Policy Paper**. nº 51. Dezembro, 2020. Disponível em: <<https://shre.ink/r2s5>>. Acesso em: 31 out. 2022.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.) **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

FRÖHLICH, R. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. Orientadora: Maura Corcini Lopes. 2018. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS: São Leopoldo, 2018.

FRONZA, C. A. Sobre formação continuada e inclusão no Ensino Fundamental. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

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

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa abordagem sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em 13 set. 2023.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros na língua escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra R. Leite de (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p. 73-84.

FENEIS. **A Educação que nós Surdos Queremos**. Porto Alegre: Grupo Feneis, 1999.

ILDEBRAND, I. S. **Língua brasileira de sinais e língua portuguesa no ensino médio: Uma proposta de ensino com foco na língua e cultura surda**. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/awAl4>>. Acesso em: 10 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Ministério da Educação. Brasília, 2015.

KERSCH, D. F. Prefácio. In: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (org.) **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 21-26.

KRAEMER, G. M.; LOPES, L. B.; ZILIO, V. M. Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue. **Revista Educação Especial**. v. 33, Santa Maria, 2020. p. 1-17.

KRAEMER, G. M.; ZILIO, V. M. Educação de Surdos na pandemia: a lógica contábil do sacrifício. **RECC**, v. 27, n. 3, p. 01-14, 2022. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/bgu47>>. Acesso em: 23 out. 2023.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 19, n. 46, p. 1-10, 1998.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2022.

LEBEDEFF, T. B. Práticas de letramento na Pré-escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. IN: THOMA, Adriana; LOPES, Maura Coreini (org.). **A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2004. p. 128-142.

LEFFA, V. **Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática.** 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2007.

LIMA, M. S. C. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito.** 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.

LOPES, M. C (Org.). **Cultura surda & Libras.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2012.

LOPES, M. C.; MENEZES, E. C. P. de.; GRAFF, P. Entrevista com a Professora Maura Corcini Lopes: a Produção do Ser Surdo na Experiência da Educação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, v. 29, e0237, p. 229-240, 2023.

MAIOR, I. História, conceito e tipos de deficiência. In: **Textos de apoio.** Programa Estadual de Prevenção e Combate à violência contra as pessoas com deficiência. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3utz4hj>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

MARTINS, V. R. O.; GALLO, S. Educação como percurso: por uma mestria ativa, criativa e inventiva na educação de surdos. **BAKHTINIANA - Revista de estudos do discurso**, v. 13, p. 83-103, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35428>>. Acesso em: 28 out. 2022.

MELO, J. M. P. C. **“Mais ou menos”:** Presenças e ausências de letramento visual nas aulas de língua portuguesa para surdos e ouvintes do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/huBJW>>. Acesso em: 20 out. 2022.

MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem.** São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1999.

MUCK, G, F. **O status da Libras e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas.** 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/fhIO7>>. Acesso em 20 jul. 2023.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. O papel do material didático na promoção do aprendizado autônomo. In: LEFFA, V. (Org.) **Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática.** 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2007. p. 43-68.

OLIVEIRA, 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.** 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada,

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/aMU03>>. Acesso em 15 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. (OPAS) **Histórico da pandemia de COVID-19**. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/393ulHP>>. Acesso em: 28 out. 2022.

OSTERMANN, A. C.; GUIMARÃES, A. M. M. A Linguística Aplicada que se faz 'aqui': dez anos formando doutoras e doutores. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 687-698, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.4013/cld.2019.174.01>>. Acesso em: 06 set. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologia durante o confinamento. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.) **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 57-69.

PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada. In: Moita Lopes, L.P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PEREIRA, M. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. Dossiê: educação bilíngue para surdos: políticas e práticas (edição especial). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 jun. 2023.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PRADO, R. Educação bilíngue de alunos surdos: as contradições entre políticas públicas de inclusão, legislação e afirmação da comunidade surda. **Arqueiro**, edição n. 35, p. 80-98, 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Desktop/1074-Texto%20do%20Artigo-3087-1-10-20200620.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2024.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

QUADROS, R. M. de. Inclusão de Surdos. In: **Ensaio Pedagógicos - Construindo escolas inclusivas**: Brasília: MEC, SEESP, 2005.

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

ROJO, R. As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas - **Caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROJO, R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.) **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1.ed. São Paulo. Parábola, 2020. p. 40-43.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, U. S.; LIMA, M. E. P. **AEE para surdos: o legal e o real**. Monografia (Graduação) - Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3V5F9LE>>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SANTOS, T. M., 2021 **A mediação em atividades de produções textuais de alunos surdos, usuários da libras, em uma escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3ELb6nk>>. Acesso em: 16 out. 2022.

SANTOS, J. N. **Se liga nos sinais**. Itapevi, SP: Itapevi Câmara Municipal, 2023.

SILVA, M. C. da. **Formação Continuada e Educação Especial: a Experiência como Constitutiva do Formar-se**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado) -Programa de pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, G. C.; ABREU, S.E. A. **A escola bilíngue e a aquisição da cultura surda**, 2018. Disponível em: <<https://shre.ink/r2sM>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SILVA, J. B., QUADROS, R. M. Aspectos linguísticos das LS. *In*: QUADROS, R. M.; SILVA, J. B.; ROYER, M.; SILVA, V. R. (Org.). **A gramática da Libras**. Rio de Janeiro: INES, 2023. p. 29-61.

SOUZA, R. M. de; Góes, M.C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-26.

STEYER, D. **“Não tem material didático para surdo; eu pesquiso a vida inteira”**: Impressões de Professores de Língua Portuguesa e Inglesa sobre o Ensino e Material Didático para Surdos. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Educação Já 2022**. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/educacao-ja-2022-educacao-inclusiva.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afecho. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WITCHES, P. H.; ZILIO, V. M. Ambiente linguístico em educação de surdos. **ReVEL**, edição especial, n. 15, p. 29-43, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/2018WitchesZilio-Ambientelingusticoemeducaodesurdos.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

WITCHES, P. H.; LOPES, M. C. Vulnerabilidade linguística e educação de surdos. **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n.1, p. 203-221, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9272/7616>>. Acesso em: 24 out. 2023.

ZILIO, V. M.; KRAEMER, G. M. Ambiente linguístico e educação inclusiva: desafios na educação de surdos. **Textura**, v. 22, n. 49, p. 64-81, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/001115930.pdf>. Acesso em 06 fev. 2024.