

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS

JOEFERSON DE OLIVEIRA CÂMARA

RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS PARA SURDOS:
ANÁLISE DE VÍDEOS BILINGUES

RIO BRANCO
2021

JOEFERSON DE OLIVEIRA CÂMARA

RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS PARA SURDOS:
ANÁLISE DE VÍDEOS BILINGUES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Acre como requisito
parcial do título de Licenciado em Letras-Libras.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa

RIO BRANCO

2021

JOEFERSON DE OLIVEIRA CÂMARA

**RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS PARA SURDOS:
ANÁLISE DE VÍDEOS BILINGUES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras-Libras para obtenção do título de licenciada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Acre – UFAC, aprovado em 16 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa (Orientador)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Esp. Ianele Viviane Vital Pereira de Melo (Membro Interno)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Ma. Daniela Betânia dos Santos Ferreira (Membro Externo)
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

RIO BRANCO
2021

Dedico essa pesquisa a todos que
contribuíram no processo de construção.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que me deu força para não desistir no primeiro tropeço, aliás, não foram poucos, desde ter que começar um novo trabalho de conclusão a troca de orientadores. Ao Professor Dr. Alexandre Melo de Sousa, que me orientou nessa pesquisa de forma impecável, sempre me incentivando na caminhada, mesmo com um prazo curto de tempo não me disse “não” quando o procurei desesperado por não ter um orientador. Agradeço à minha família, que sempre segura em minhas mãos e diz que tudo vai ficar bem, pois sem a força deles, jamais teria chegado até aqui. Quero agradecer também ao meu namorado Mário Rodriguesque sempre me incentivou e acreditou que eu seria capaz, aguentando as fases cítricas e, mesmo assim, não me deixou desistir. E, por fim, quero agradecer a mimmesmo por ser teimoso e não ter me deixado abater com as provações ao longo do caminho.

RESUMO

A educação bilíngue para surdos, no Brasil, envolve o trabalho com a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais, sendo esta última a primeira língua da pessoa surda. Embora muito se tenha avançado com relação às metodologias para o ensino de surdos, estudos como os de Quadros (2019) e Quixaba (2017) mostram que ainda há um caminho considerável a ser trilhado. Uma das necessidades diz respeito à produção de materiais bilíngues que atenda, de fato, aos propósitos interacionais dos sujeitos surdos. O objetivo da presente pesquisa é analisar vídeos bilíngues para surdos constantes na plataforma *YouTube*, de acordo com as diretrizes propostas por Quixaba (2017). Para isso, selecionamos 6 vídeos de diferentes conteúdos: educativos, lúdicos e informativos, e observamos se atendem a dezoito das diretrizes de construção de projetos digitais bilíngues para surdos. O resultado mostrou que nenhum dos vídeos analisados atendem, em sua completude, às diretrizes de Quixaba (2017).

Palavras-chave: Educação de surdos. Recursos digitais. Tecnologias Assistivas.

ABSTRACT

Bilingual education for the deaf in Brazil involves working with the Portuguese language and the Brazilian Sign Language, the latter being the deaf person's first language. Although much has been advanced in relation to methodologies for teaching deaf people, studies such as those by Quadros (2019) and Quixaba (2017) show that there is still a considerable path to be taken. One of the needs concerns the production of bilingual materials that actually meet the interactional purposes of deaf subjects. The objective of this research is to analyze bilingual videos for the deaf appearing on the YouTube platform, according to the guidelines proposed by Quixaba (2017). For this, we selected six videos with different contents: educational, playful and informative, and we observed whether they meet eighteen of the guidelines for the construction of bilingual digital projects for the deaf. The result showed that none of the analyzed videos fully meet the guidelines of Quixaba (2017).

Keywords: Deaf education. Digital Resources. Assistive Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Vídeo Tradutores de Libras marcam presença nestas eleições de 2018	42
Figura 2:	Vídeo Didática e educação de Surdos	44
Figura 3:	Vídeo Inclusão de surdos no processo educativo	46
Figura 4:	Vídeo A Cigarra e a formiga em Libras	48
Figura 5:	Vídeo Números em Libras para auxiliar os alunos Surdos	50
Figura 6:	Vídeo Tecnologias acessíveis para Surdos	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Vídeos para análise	37
Quadro 2: Grupo 1 de diretrizes	38
Quadro 3: Grupo 2 de diretrizes	39
Quadro 4: Grupo 3 de diretrizes	39
Quadro 5: Grupo 4 de diretrizes	40
Quadro 6: Grupo 5 de diretrizes	40
Quadro 7: Grupo 6 de diretrizes	41
Quadro 8: Aplicabilidade das diretrizes selecionadas conforme proposta Quixaba (2017)	54

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 O BILINGUISMO.....	18
2.2 O BILINGUISMO ESCOLAR E O BILINGUISMO SOCIAL	23
2.3 BILINGUISMO E INCLUSÃO.....	24
2.4 BILINGUISMO E LEGISLAÇÃO.....	26
2.5 BILINGUISMO E ENSINO: O PAPEL DO PROFESSOR.....	29
2.6 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E <i>DESIGN</i> INCLUSIVO.....	32
3. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS	37
3.1 A METODOLOGIA.....	37
3.2 VÍDEO 01: TRADUTORES DE LIBRAS MARCAM PRESENÇA NESTAS ELEIÇÕES DE 2018	42
3.3 VÍDEO 2: TECNOLOGIAS ACESSÍVEIS PARA SURDOS.....	44
3.4 VÍDEO 03: INCLUSÃO DE SURDOS O PROCESSO EDUCATIVO/LER+1/ T01 EP 08.....	45
3.5 VÍDEO 4: A CIGARRA E FORMIGA EM LIBRAS.....	47
3.6 VÍDEO 5: NÚMEROS EM LIBRAS, PARA AUXILIAR OS ALUNOS SURDOS DO SEGUNDO ANO DO CRAS WILSON LINS – BAHIA.....	49
3.7 VÍDEO 6: TECNOLOGIAS ACESSÍVEIS PARA SURDOS.....	51
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

O Decreto 5626/05, a Lei 13005/04 (Plano nacional de Educação) e a Lei 13146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) são bases legais que garantem o ensino bilíngue para surdos em escolas inclusivas, em escolas bilíngues ou em classes bilíngues. No Brasil, segundo Quadros (2006, 2019), a educação bilíngue (Libras e língua portuguesa) é vista não só na perspectiva linguística, mas, sobretudo, articulada em bases sociais e culturais.

Libras e língua portuguesa convivem no mesmo espaço social, embora sejam línguas independentes (QUADROS, 2019). Contudo, enquanto língua natural, a Libras é essencial para o desenvolvimento cognitivo, cultural e social da pessoa surda (CARNEIRO; LUDWIG, 2019), portanto é preciso pensar nos espaços educacionais que privilegiem e legitimem a língua própria dos alunos surdos na organização dos espaços de ensino e aprendizagem. A referida organização atravessa não só as escolhas metodológicas dos professores, mas a produção de materiais que reconheçam a cultural visual dos surdos e coloquem a sua (L1) em destaque.

É pela Libras que o aluno surdo tem acesso ao conhecimento e à construção do saber escolar e social. Como sujeito de percepção visual, é importante que os materiais sejam educativos, informativos e cheguem ao surdo de maneira adequada. Contudo, ainda há muita variação quanto ao modo como os materiais e conteúdos direcionados aos surdos devem ser produzidos. Desse modo, alguns trabalhos científicos têm sido produzidos, discutindo, analisando e propondo metodologias e padrões de desenvolvimento de materiais bilíngues para surdos. Como exemplo, podemos citar: Quixaba (2017), Quixaba; Cardoso; Perry (2019), Terris (2019) e Sousa; Lima; Santos-Junior (2019).

Quixaba (2017) propõe diretrizes para a construção de projetos de produtos educacionais bilíngues direcionados a surdos. A pesquisadora reuniu e analisou documentos oficiais, legislação, trabalhos científicos e entrevistas com professores no ensino de surdos, em instituições escolares de Porto Alegre (RS) e São Luís (MA) e organizou um conjunto de diretrizes que observam as especificidades dos surdos e contribuem para sua experiência educacional e social.

Quixaba, Cardoso e Perry (2019), tomando por base o trabalho citado anteriormente, objetivam oferecer a designers elementos para auxiliar na produção de recursos educacionais bilíngues para surdos. Para os autores, “muitos designers não

estão acostumados a projetos que envolvam Tecnologias Assistivas ou acessibilidade” (QUIXABA; CARDOSO; PERRY, 2019, p. 43), assim, a ideia é oferecer “ferramentas que permitam uma rápida aculturação neste universo de modo que possam projetar recursos educacionais universais e inclusivos.” (QUIXABA; CARDOSO; PERRY, 2019, p. 43).

Terris (2019), por sua vez, apresenta e discute a respeito dos processos de criação, edição e divulgação de vídeos em Libras para surdos cujo conteúdo inclui curiosidades científicas a partir do projeto *Libras Com(s)Ciência*. Sousa; Lima; Santos-Junior (2019) analisam materiais audiovisuais direcionados para surdos, a partir das diretrizes de Quixaba (2017) e Quixaba; Cardoso; Perry (2019).

De um modo geral, os trabalhos apresentados concordam na importância de que os recursos educacionais bilíngues sigam diretrizes que valorizem as especificidades da língua de sinais, que priorizem os conteúdos visuais e os elementos cognitivos dos surdos.

O objetivo da presente pesquisa é analisar vídeos constantes na plataforma *YouTube* direcionados ao público surdo, seguindo as diretrizes de Quixaba (2017) quanto à adequação ao público-alvo e aos padrões metodológicos. Foram selecionados 6 (seis) vídeos bilíngues, de conteúdos educacionais, lúdicos e informativos.

Este trabalho está dividido em duas partes principais: na primeira, fazemos um apanhado dos principais teóricos que tratam da questão do bilinguismo para surdos e das tecnologias que auxiliam o trabalho do professor de surdos. Na segunda, descrevemos a metodologia, apresentamos as diretrizes de Quixaba (2017) e realizamos a análise dos vídeos. Por fim, apresentamos as conclusões.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando nos referimos à historiografia de educação de surdos nos deparamos com um universo multifacetado, onde a depender a visão dos que se propõem escrever ou narrar tais eventos teremos obras bem distintas quando comparadas.

Fernandes (2012) explica que os surdos eram constantemente colocados à margem da sociedade devido à equiparação dos conceitos de surdez e falta de inteligência, já que, na visão arcaica, eles seriam incapazes de se comunicar e aprender, uma vez que a comunicação não verbal não era reconhecida na Idade Média.

Torna-se necessário destacar que a falta de inteligência associada aos surdos teve repercussão não apenas no meio social e educativo, conforme publicado por Fernandes (2012) e descrito acima. Tal pensamento foi tão enraizada na Idade Média, quando o meio religioso acreditava que a ausência da língua oral por parte dos surdos e a falta de audição associada a eles seriam incapazes de atingirem a salvação divina. Isso se deve ao fato de não serem capazes de ouvir os escritos inerentes aos livros religiosos, como descreve Capovilla (2000):

Na Idade Média, suponha-se que os surdos não teriam acesso à salvação, já que, de acordo com Paulo na Epístola aos Romanos, a fé provém de ouvir a palavra de Cristo (*Ergo fides ex auditu, auditur autem per verbum Christi*). A esse propósito, no entanto, é preciso reconhecer que, séculos mais tarde seria essa mesma preocupação para com a salvação dos surdos que acabaria motivando religiosos no mundo todo, como o abade L' Epée na França e o Padre Oates no Brasil, a trabalhar com surdos procurando resgatar seus sinais. (CAPOVILLA, 2000, p. 100-101)

Samuel Heinick (1727 – 1790) teve seu reconhecimento como o fundador do oralismo, defendia que o uso da mímica ou gesto (termos usados para a época) significava um retrocesso na aprendizagem do aluno, ele afirmava que a oralização era fundamental, fazendo com que os surdos não tivessem contato apenas com os seus semelhantes. Fernandes (2012) destaca que de início sua metodologia foi aplicada em dois alunos surdos dentre os anos de 1754 e 1768 e se oficializou em 1778, ano em que o mesmo fundou a primeira escola para surdos da Alemanha.

Segundo Fernandes (2012), o religioso Charles Michel L'Epée se opôs a essas técnicas e decidiu criar um método diferente de ensino na metade do século XVIII, trazendo o uso de sinais, tendo grande alcance e sucesso na década de 1780 surdos, uso da mímica e gestos constituía a linguagem natural dos surdos. L'Epée utilizava

uma combinação de sinais ordenados com a língua oral francesa, permitindo que os surdos lessem, escrevessem e compreendessem o que estava sendo ensinado através de um intérprete sinalizador.

É interessante destacar que, além da eficácia do método de L'Épée, devido ao uso de sinais, se comparado ao método oralista, bem como a associação direta do mesmo à igreja, evidenciando de forma ainda mais clara e concisa a preocupação de que eles pudessem alcançar a salvação divina da mesma forma que os ouvintes, por meio das escrituras sagradas indo, assim, em concordância com a obra de Capovilla (2000), já mencionada anteriormente. Porém, pode-se evidenciar muito mais que um desenvolvimento da religião entre os surdos e sim o seu desenvolvimento pleno nos campos social e educacional. Aliada a isso, houve a inserção do intérprete sinalizador em sala de aula, como descrito por Fernandes (2012) acima, sendo que, na atualidade, esses profissionais ainda podem ser encontrados inseridos no modelo de ensino inclusivo na educação de alunos surdos, mesmo que com outras especificidades de trabalho e com diferentes e diversificados campos de atuação. Isso muito se deve ao trabalho de L'Épée, mesmo que tais métodos de ensino tenham sido deturpados e derrubados pela corrente oralista.

Segundo Zanon; Santos (2014), neste período, surgiram muitas escolas para surdos, fazendo com que as ideias vigentes de Heinick e L'Épée brigassem por espaço: de um lado, Heinick, representando o método oral, e do outro, L'Épée, com o método visual que utilizava gestos e sinais.

Já Fernandes (2012) destaca que no segundo Congresso Nacional de Milão, no ano de 1880, realizado na Itália, foi escolhido o método oralista como o mais eficiente para a educação de crianças surdas.

Segundo Silva (2015), o reverendo Thomas Galladet foi um dos opositores de maior destaque do oralismo no Congresso de Milão. Levando-se em consideração o fato de ele ser defensor do gestualismo, bem como os seus trabalhos realizados em 5 décadas com os surdos, além da sua experiência como religioso, para ele, o uso dos sinais era uma das ferramentas para tirar os surdos da ignorância. Além disso, seu pai foi criador da primeira escola para surdos nos Estados Unidos no ano de 1817, juntamente com o professor Laurent Clerc que, por sua vez, fazia parte da comunidade surda.

Na Declaração de Salamanca, ficaram acordadas oito resoluções para o ensino de surdos:

- I. o método oral deve ser preferido do que a de língua de sinais para o ensino e na educação dos surdos-mudos. 160 votações a favor e 4 contras.
- II. Que o método oral puro deve ser preferido. 150 votação a favor e 16 contra.
- III. Considerando que um grande número de surdos-mudos não está recebendo os benefícios da educação, e que esta circunstância é devida à ineficácia das famílias e das instituições, Recomenda: que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos-mudos possam receber educação. Votação a favor unanimemente em 10/9/1880.
- IV. Considerando-se que o ensino ao surdo oralizado pelo Método Oral Puro deve se assemelhar tanto quanto possível ao ensino daqueles que ouvem e falam.
- V. Considerando-se a carência de livros elementares o suficiente para auxiliar no desenvolvimento gradual e progressivo da língua, recomenda: Que os professores do sistema oral devem se dedicar à publicação de obras especiais sobre o assunto.
- VI. Considerando-se os resultados obtidos por meio de várias pesquisas realizadas a respeito de surdos-mudos de todas as idades e condições que haviam se evadido da escola há muito tempo, e que quando tinham de responder a perguntas sobre diversos assuntos, responderam corretamente, com clareza de articulação suficiente e conseguiram ler os lábios de seus interlocutores com grande facilidade.
- VII. Considerando-se que o ensino de surdos-mudos através da fala tem exigências peculiares; considerando-se também que a experiência dos professores de surdos-mudos é quase unânime, Declara:
 - a) Que a idade mais favorável para admitir uma criança surda na escola é entre oito e dez anos.
 - b) que o período letivo deve ter ao menos sete anos; mas preferencialmente oito anos.
 - c) Que nenhum professor pode ensinar um grupo de mais de dez crianças no método oral puro.
- VIII. Considerando-se que a aplicação do método oral puro nas instituições onde ele ainda não está em pleno funcionamento, deve ser - para evitar um fracasso do contrário inevitável - prudente, gradual, progressiva. (UFSC, 2020).

Os debates foram bastante acirrados entre os defensores do gestualismo e do oralismo. Estes, por sua vez, apresentaram muitos surdos que falavam a língua falada, demonstrando, dessa maneira, os resultados eficazes no método oral defendido, em contrapartida ao cenário do congresso em questão, apenas 5 estudiosos americanos e 1 professor britânico defenderam o gestualismo. Tomou-se como certa a vitória dos oralistas e todo prestígio do evento fez com que as ideias ali aprovadas fossem seguidas em todo o globo, em especial, na América e na Europa, como explicou Lacerda (1998).

Constatou-se que o Congresso de Milão foi produzido por maioria oralista, portanto, o método escolhido favoreceu a corrente oralista (INES, 2011).

Diante do cenário descrito por Lacerda (1998) não teria a mínima chance de vitória dos gestualistas que, além de serem minoria, depararam-se com uma exposição de casos raros e isolados de sucesso do oralismo na educação de surdos, apresentando indivíduos com uso satisfatório do aparelho fonético e da língua falada. Tal realidade deu como certa a aprovação do modelo oralista, indo em concordância com INES (2011) acima.

De acordo com Rocha (2007), a aprovação do Congresso de Milão praticamente tornou extinto o gestualismo na educação dos surdos (SILVA, 2015). Existem registros que os sinais continuaram sendo utilizados pelos alunos surdos fora das salas de aula e, na maioria das vezes, escondido, levando em consideração que poucas escolas ainda utilizavam o método gestualista.

Com o uso de gestos proibidos os surdos os utilizavam de maneira ilegal e, quando descoberto o seu uso, esses indivíduos eram fortemente reprimidos e, raras vezes, eram submetidos a castigos físicos, pois o uso de qualquer forma de comunicação que não fosse a língua falada ia contra ao modelo aprovado no Congresso de Milão.

Meserlin e Vitaliano (2009) destacam que o oralismo perdurou durante muitos anos e, até mesmo nos dias atuais, é possível encontrar escolas de educação de surdos que seguem as metodologias aprovadas por ele.

A proibição do uso de sinais, conforme acordado em Milão, trouxe um retrocesso na educação e no desenvolvimento dos alunos surdos, e, aliada a esse cenário, houve a demissão de professores surdos para serem substituídos por ouvintes para o ensino desses alunos. Cabe lembrar, como explicam Costa e Vargas (2015), que esses alunos ou qualquer outro surdo não tiveram direito a voto nas decisões tomadas no Congresso de Milão, sendo que os mesmos teriam suas vidas e educação afetadas, tratando-se, em suma, de uma decisão de ouvintes para surdos.

O que se tornou evidente é que mesmos os surdos terem sido surdos por todas as suas vidas, tendo educação e convívio social afetados pelas decisões acordadas no Congresso de Milão, eles sequer tiveram o direito de serem ouvidos ou a oportunidade de demonstrarem e evidenciarem o que, de fato, funcionaria para seu desenvolvimento efetivo. Além dos surdos, os professores com formação técnica e específica para educação gestual de alunos surdos não puderam expor experiências que poderiam ser útil para a comunidade surda, mesmo esses sendo formados e possuindo respaldo científico.

Zanoni e Santaos (2014) afirmam que o método oral foi utilizado aproximadamente por 100 anos nas escolas europeias e americanas, porém, foi contestado que se perdia muito tempo ensinando língua ao invés do conteúdo didático propriamente dito, evidenciando a ineficácia do método oral.

Segundo Silva (2015), o método oralista não foi contestado durante, aproximadamente, 100 anos. Os professores representantes do gestualismo eram mais sensíveis às dificuldades dos alunos surdos com o uso da língua oral e foram eles que perceberam, primeiramente, que os alunos haviam criado um método de comunicação diferente do proposto até então, o oralismo, porém, eficiente.

As ideias de Zanoni e Santos (2014) e Silva (2015) são concordantes entre si ao afirmarem que as ideias de ensino gestualistas perduraram por quase 100 anos. Mesmo nesse cenário de adversidade, os surdos se organizaram, mesmo que de maneira clandestina, para desenvolverem um método de comunicação utilizando sinais inerentes à língua materna deles e, mesmo com a proibição, tal recurso se mostrou eficaz para ele, podendo, assim, nesse cenário, surgir a vontade de mudança das imposições dos oralistas em utilizar a língua falada baseada na eficácia pífia ilusória.

Nos anos 70 surgiu uma nova metodologia de ensino nos EUA, que, juntamente a inúmeros estudos na área da linguística, espalhou-se pelo mundo tal método recebeu o nome de Comunicação Total (DUARTE *et al.*, 2013). Na Comunicação Total, de acordo com Costa e Vargas (2015), era permitida a utilização de todos os recursos que objetivam a comunicação.

Capovilla (2000) destaca que nas décadas de 60 e 70 houve inúmeros avanços na tecnologia e em estudos na metodologia no ensino de surdos, que vão desde a criação de aparelhos auditivos, novas gramáticas até novos sistemas de sinais. Na filosofia da Comunicação Total, visava-se à escolha de alguns desses métodos para efetivar-se a comunicação, o que ia em choque ao oralismo, que defendia apenas o uso da língua falada.

Os trabalhos de Duarte *et al.* (2013), Costa e Vargas (2015) e Capovilla (2000) se assemelham na definição do movimento da chamada Comunicação Total, que propunha a utilização e combinação de métodos que comunico para utilizar coma comunidade surda. Objetivando principalmente a comunicação e o ensino, muitos estudiosos, inclusive professores da Universidade Federal do Acre (UFAC), defendem que, na atualidade, não existe a chamada comunicação total, mesmo que algumas

instituições de ensino combinem diferentes métodos comunicativos, como o uso concomitante de sinais e figuras. Schlesinger (1978) propôs a mudança do termo de *Comunicação Total* para *Bimodalismo*, pois a comunicação dar-se-ia pela língua oral e por gestos, após isso muitos países passaram a aceitar a ideia de que a língua de sinais deveria ser utilizada mesmo com a existência da língua oral, como explicam Zanoni e Santos (2014).

Silva (2015), por sua vez, destacam que o uso dos sinais na Comunicação Total foi tido como secundário, já que o oralismo ainda predominava, porém, a sua contribuição é inegável, pois permitia o acesso e o uso de sinais na comunicação, fazendo com que o desenvolvimento educacional, mesmo dispondo desse novo recurso, não fosse eficaz, tornando utópico o uso das duas línguas ao mesmo tempo.

Lacerda (1998) explica que os estudos que objetivam a verificação da qualidade dos estudos sob a perspectiva da Comunicação Total nos EUA e em outros países nas décadas de 70 e 80 em relação ao Oralismo demonstraram que os surdos tiveram melhores resultados na escola, porém, apresentavam dificuldades no momento de expressar ideias próprias e sentimentos. Diante disso, segundo Meserlian e Vataliano (2009), reiterou-se a importância da língua de sinais independente para pleno desenvolvimento dos surdos.

Nota-se que mesmo com a defesa do uso simultâneo de recursos de comunicação, entre eles a língua de sinais, houve grande relutância dessa nova modalidade pelos oralistas, mesmo que os estudos sugerissem que, nas instituições de ensino que permitiram o uso da língua de sinais, os alunos tiveram melhor desenvolvimento comparadas àquelas que não a utilizavam. Mesmo nesse cenário, é interessante notar a grande contribuição da Comunicação Total, já depois de muito tempo, pois os surdos retomaram o seu direito de utilizar sua língua natural, direito esse que havia sido negado com a aprovação do oralismo no Congresso de Milão.

Desta forma, de acordo com Capovilla (2000), mesmo com a inclusão de sinais nas aulas, sua aplicabilidade não foi totalmente satisfatória e não atendia a todas as necessidades dos surdos, fazendo com que a ideia da língua de sinais fosse mais bem aproveitada, surgindo desta forma um modelo de educação bilíngue, onde a língua falada e a de sinais seriam independentes uma da outra.

2.1 O BILINGUISTO

Um das maiores questões relacionadas ao bilinguismo e à sua utilização no cenário educacional diz respeito ao seu conceito concreto. As ideias dos autores e linguistas muitas vezes divergem entre si, o que provoca equívocos nos trabalhos dos professores nas escolas, pois, culturalmente, descrevem-se bilíngues os indivíduos que possuem a capacidade de se comunicarem nas diferentes modalidades com duas línguas ao mesmo tempo, podendo, dessa forma, levantar questões sobre como utilizar-se a Libras na sala de aula junto com a língua portuguesa, de maneira concomitante ou em modalidades e momentos distintos.

Tais ideias do sujeito bilíngue se tornam ainda superficiais quando consideramos que, junto com a língua, encontramos uma cultura rica associada a ela. Podemos fazer uma análise acerca do Bilinguismo das mais diversas formas, quando se é considerada a definição do termo, deparamo-nos com infinitas possibilidades. A conceituação, de acordo com Flory e Souza (2009), pode diferir quando envolver os campos sociais, políticos, econômicos ou até mesmo o valor pessoal que cada indivíduo atribui a si.

Marcelino (2009) explica que o termo bilíngue sempre gera divergência entre os autores para sua conceituação, porém é comumente utilizado para caracterizar indivíduos que falam duas línguas ou até mesmo trabalhos ou eventos apresentados em uma língua e traduzido para outra.

A ideia sobre bilinguismo se tornou mais abrangente e mais complexa de se conceituar no século XX, pois até então parecia algo mais simples. Hoje, o termo é comumente utilizado para descrever o domínio de duas línguas, de acordo com Megale (2005).

Na primeira visão superficial, segundo Magalhães (2009), o dito bilíngue deve ser capaz de se comunicar em uma segunda língua, tão bem quanto um falante nativo da mesma, sem que haja qualquer tipo de interferência na língua materna ou seja, ele deve ser monolíngue em duas diferentes línguas ao mesmo tempo e, apesar de ter sido duramente criticada pelos seguidores, é a definição que perdura até a atualidade.

O bilinguismo pode ser caracterizado por funções nessa visão, que segundo Ponso (2003), o que vai determinar é o local ou a circunstância que o falante vai utilizar cada uma das línguas, podendo ser interna ou externa - quando nos referimos à interna, seria ao uso dessa língua sem que o objetivo seja a comunicação (orar,

sonhar, fazer rascunhos), já a externa diz respeito à comunicação e ao local que ele utilizou para aprender a língua (família, escola, país de origem, etc.), motivo para aprendê-la ou o tempo que a utiliza.

Zimmer e Alves (2015) destacam que uma das visões errôneas que se tem é a de que o indivíduo bilíngue possui características biculturais, o indivíduo pode perfeitamente estudar e aprender uma língua sem ter tido contato com a cultura ou país ao qual ela pertença. Essa confusão pode ser dada pelo fato de alguns bilíngues possuírem afinidade com as duas culturas e até combinar elementos das mesmas.

Neste ponto, pode-se evidenciar de maneira clara a primeira divergência acerca do conceito de bilinguismo: Magalhães (2009) defende que o indivíduo, para ser considerado bilíngue, deve ter a mesma eficácia nas diferentes modalidades da nova língua estudada que possui na sua língua materna, em suma, deve escrever, ler, falar e até pensar nas duas línguas com a mesma qualidade, porém, não deve fazer com que uma língua influencie na outra. Já Zimmer e Alves (2015) defendem que o pensamento anterior seria dificultado pelo fato de o estudante não ter tido acesso aos contextos e cultura da nova língua estudada, dessa forma ele acaba por utilizar a sua própria cultura e língua para construir os conhecimentos da segunda e, muitas das vezes, até trocando ou combinando elementos de ambas.

Questiona-se se o bilinguismo pode ser caracterizado apenas pelo domínio de cada uma das línguas, levando em consideração que a pessoa pode compreender bem o que está sendo dito em uma língua e não ter a fluência necessária para se expressar nela seja de forma escrita ou oral, como bem afirmou Brentano (2011).

O mesmo autor destaca, ainda, que uma das características que não podem ser esquecidas para a definição de bilinguismo é a valoração dessa língua na vida e cotidiano do falante, bem como a importância do uso dessa segunda língua e a aplicabilidade nas mais diversas situações, seja de comunicação na comunidade a qual está inserido ou até mesmo para desempenhar função ou atividade no trabalho, já que isso pode ser o termômetro para escolha da língua que mais se adequa às suas necessidades.

Brentano (2011) acrescenta que a aplicabilidade do bilinguismo na educação de crianças tem sido muito estudada nos últimos anos e trouxe diversos avanços em muitas áreas do conhecimento derivadas da linguística. Para Kubaski e Moraes (2009), essa nova metodologia bilíngue aplicada no ensino de crianças surdas é utilizada na Libras como primeira língua (L1), tendo o Português como mediador

desse aprendizado, acarretando o desenvolvimento intelectual e o maior e melhor domínio de uma grande quantidade de palavras.

Para os autores, nesse cenário, a Libras possibilitará à criança se comunicar com a sua comunidade e ter acesso às informações inerentes a ela, podendo, desta forma, ter a possibilidade de agir, pensar e ter sua vivência diária com seu grupo. Por sua vez, a língua portuguesa possibilita o seu desenvolvimento no campo linguístico e, por consequência, o maior acesso às informações.

Lorezini (2004), por sua vez, destaca que o ato de aprender inicialmente depende das relações interpessoais e, quase que constantemente, necessitamos de uma linguagem para estabelecer essas relações. Portanto, a dificuldade na linguagem interfere diretamente no aprendizado. Consequentemente, no desenvolvimento cognitivo. Deste modo, a aprendizagem da criança surda se torna complicada, se comparada àquela de uma criança ouvinte por isso, essas crianças devem ter um acompanhamento diferenciado para que não haja distinção entre desenvolvimento e aprendizado de surdos e ouvintes.

Ao ofertarem o ensino bilíngue, as escolas têm a responsabilidade de assumir o compromisso de criar metodologias que façam com que duas línguas sejam utilizadas ao mesmo tempo e o acesso a ambas, por parte das crianças, para desenvolverem todas as atividades escolares. Hoje, de acordo com Quadros e Schiedt (2006), temos exemplos práticos de cidades que utilizam o intérprete de Libras desde as séries iniciais.

Os autores destacam, ainda, que a Libras será aprendida por uma criança se a mesma tiver proximidade com outro usuário da mesma língua, estudos referem que, por volta dos dois anos de idade, ela já será capaz de reproduzir sinais, mesmo que com um número limitado de configuração de mãos (estudos sugerem o domínio de 7 configurações de mãos nessa idade).

Kubaski e Moraes (2009) explicam que a criança surda tem direito ao acesso a uma metodologia que atenda às suas necessidades de desenvolvimento pleno, não importando se ela se encontra em uma escola de ensino especial ou ensino comum, a metodologia bilíngue tem como intuito fazer com que o surdo utilize duas línguas: a de sinais e a dos ouvintes.

O bilinguismo se baseia na filosofia educacional onde o aluno, no âmbito escolar, tem acesso a duas línguas e, no caso dos surdos, essa proposta defende a utilização da língua portuguesa e da língua de sinais. Esta, de acordo com Gonçalves

e Festa (2013), pode ser aprendida de maneira espontânea por eles (língua de sinais) e passa a ser chamada de Primeira Língua (L1) e, aliada a essa, eles aprendam a língua padrão do país (língua portuguesa, no caso do Brasil) ao nível de escrita na escola, sendo essa considerada a segunda língua (L2) e, caso prefiram, a parte oral deve ser feita fora do ambiente escolar.

Pereira (2014) explica que, como a linguagem oral não poderá ser alcançada, o meio visual deverá ser explorado, pois será desta maneira que poderão aprender a língua portuguesa, cabendo, então, o estímulo à leitura dos mais diversos gêneros textuais que possibilitem o interesse desses alunos pela língua ensinada e pelo desenvolvimento do seu conhecimento.

O modelo bilíngue bimodal, segundo Bezerra e Fidalgo (2013), consiste no uso simultâneo de duas modalidades de uma mesma língua. Já Silva (2017) diz que, considerando que sejam duas línguas com modalidades distintas, sendo uma espaço-visual (Libras) e a outra oral-auditiva (língua portuguesa), o bilinguismo dos surdos é denominado bilinguismo bimodal, também comumente chamado de bilinguismo intermodal.

O dito bilíngue bimodal, de acordo com Fonseca (2015), passa por experiências linguísticas bem semelhantes quando comparados com os bilíngues das línguas orais. Desta forma, os critérios de análise e avaliação dos bimodais podem ser os mesmos dos monomodal ou de uma língua oral, sendo eles: o nível de conhecimento que se tem da língua analisada, a medida de alternância das línguas, o objetivo do uso de cada uma delas e o grau de interferência que uma língua tem na outra.

O mesmo autor afirma que um número significativo dos bilíngues bimodais são ouvintes que podem alcançar a língua de sinais como segunda língua (L2) em vários estágios de sua vivência, como na fase adulta, onde os objetivos do domínio da língua de sinais vão desde a comunicação com algum surdo da família, até os objetivos da vida profissional, que pode ser ensino ou tradução de uma língua oral para a de sinais. Fonseca (2015) diz que, no Brasil, os bilíngues bimodais, independentemente de serem surdos ou ouvintes, podem ter proficiência linguística testada por meio do teste de proficiência em Libras, o PROLIBRAS, um teste advindo e financiado pelo governo federal, sendo organizado e executado em universidades federais.

No entanto, a última edição do exame de certificação foi realizada em 2016, pois o decreto nº 5.626/05 previa a realização do exame de certificação por um período de 10 anos contados a partir de 22 de dezembro de 2005, pois esse seria o

tempo necessário para efetivação e disseminação de cursos de formação superior em pós-graduação em Letras-Libras, objetivando a formação de professores e intérpretes qualificados e com nível superior (LIBRAS, 2020).

De acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENESIS), através da publicação de uma nota de esclarecimento do dia 10 de Agosto de 2017, o Ministério da Educação iria avaliar a necessidade de uma nova edição do exames para regiões específicas do Brasil, o que não ocorreu até o momento.

Quando nos referimos aos surdos que utilizam a língua de sinais, não podemos apenas nos restringirmos a rótulos de bilíngues ou bilíngues bimodais, pois os mesmos são biculturais, de acordo com Bezerra e Fidalgo (2013), cabendo, desta forma, o termo bilíngue-bimodal-bicultural.

A comunidade surda possui uma cultura própria que deve ser respeitada no processo de ensino. Felipe (2009) explica que a cultura se diferencia bastante da dos ouvintes e possui elementos inerentes apenas a ela, como: língua própria, (modalidade visual- gestual), suas piadas (que, em sua maioria, destacam a falta de compreensão do lingual gestual pelos ouvintes, evidenciando, desta maneira, um problema a ser enfrentado por eles constantemente), telefone e campainhas, que são adaptados, maneiras próprias de ver, sentir, e interpretar o mundo.

Ao nos referirmos à Cultura Surda, devemos lembrar que ela não é única e universal aos surdos. Então, sobre essa visão, o mais correto seria o uso do termo Culturas Surdas. Para exemplificar, podemos levar em conta que a cultura surda brasileira é bem diferente da cultura surda japonesa, que é bem diferente da sul-africana, apesar de todas possuírem características em comum, como o uso da língua de sinais, a experiência visual e as lutas afins. Isso se deve ao fato de as comunidades surdas estarem inseridas em contextos políticos, históricos, econômicos e religiosos diferentes a depender do país em que nasceram, levando em consideração que as culturas surdas convivem sempre com a ouvinte em um mesmo país, sendo esta última, na maioria das vezes, majoritária.

No processo de implementação do modelo de ensino bilíngue, o primeiro passo é a aceitação da língua de sinais como uma língua completa e verdadeira. Então, nesse processo de valorização efetiva das Libras, aceitamos as comunidades surdas em sua totalidade, incluindo sua cultura e evidenciando, desta forma, o modelo de ensino bilíngue-bimodal-bicultural, como bem destacou Kozlowski (1995).

2.2.O BILINGUISMO ESCOLAR E O BILINGUISMO SOCIAL

Nessa filosofia, de acordo com Pereira (2014), as escolas brasileiras com proposta bilíngue deve proporcionar ao surdo o contato com a Libras, principalmente, se aluno for filho de pais ouvintes (o que configura a maioria dos casos), com o intuito de que eles possam aprender o funcionamento desta língua. Preferencialmente, que isso seja com indivíduos fluentes em Libras ou com outro surdo, pois, desta forma, além do aprendizado linguístico, esse aluno terá contato com a cultura surda, fazendo com que construa uma imagem positiva do ser surdo, cabendo lembrar que essa deverá ser aprendida como primeira língua (L1).

O professor, nesse cenário, segundo o mesmo autor, deixa de ser aquele que possui e transmite o conhecimento e assume o papel de parceiro, acompanhando e estimulando o desenvolvimento desse aluno.

Dentro desta perspectiva bilíngue, segundo Gonçalves e Festa (2013), o recomendado seria a existência de um professor com proficiência em Libras e, na impossibilidade disso, o profissional Tradutor Intérprete de Libras (TILS) se torna extremamente necessário, para fazer a intermediação dessa comunicação, já que o aparecimento dessa nova classe profissionais surgiu visando suprir a demanda de comunicação de surdos com ouvintes.

A abordagem bilíngue é a que mais se adequa ao ensino de surdos, já que utiliza duas línguas: uma respeita a língua natural utilizada na sua comunidade e a outra possibilita o desenvolvimento escolar, como apontaram Alvez; Ferreira e Damázio (2010).

Existe uma discussão entre teóricos e pesquisadores no que diz respeito à inclusão de alunos surdos, pois um grupo contesta que as escolas de ensino especial sejam seletivas e isolem os surdos e o seu desenvolvimento não é como o esperado, já o outro grupo defende que as escolas de ensino especial proporcionem a valorização da comunidade surda e os seus costumes, promovendo, desta forma um melhor aprendizado.

Kubaski e Moraes (2009) destacam que ambos os grupos concordam que, independente da escola que eles frequentem, o uso e a aplicabilidade das duas línguas seja o mais importante.

Outra divergência discutida em eventos científicos entres pesquisadores é, segundo Quixaba (2017), a distinção entre educação bilíngue e bilinguismo, na

concepção dos surdos e dos profissionais da educação, o ensino bilíngue é o mais adequado. Uma proposta educacional adequada, segundo Quixaba (2015), seria aquela em que todos os estudantes pudessem frequentar a escola e de ter seu desenvolvimento pleno garantido.

Tais pensamentos de Quixaba (2017, 2015) são o retrato real do quanto a divergência entre conceitos de bilíngue e bilinguismo influencia diretamente o trabalho do professor em sala, afetando diretamente a chamada educação inclusiva, tão defendida.

Apesar de toda a luta por conquistas de direitos, o ensino bilíngue está longedo ideal e, somado a isso, existem movimentos que propõem a retirada desses direitos ao ensino bilíngue e à estruturação ideal para esse modelo de ensino. O exemplo mais nítido que temos, segundo Andreis-Witkoski e Douettes (2014), é a inserção de alunos surdos de maneira indiscriminada e arbitrária no ensino regular; nesse cenário, a comunidade surda possui um papel indispensável na organização e na defesa dos direitos conquistados ao longo da história, onde o direito ao ensino bilíngue em escolas especializadas e planejadas estruturalmente, já previsto em lei, não seja anulado.

2.3 BILINGUISMO E INCLUSÃO

Nos anos de 1990, o Brasil se deparou com a utopia de uma escola inclusiva que tinha em seu ideal visionário um local onde não haveria distinções de classes, raça, sexo ou condição social, onde o respeito abrangeria todos, independentemente da distinção de ideias, da condição física, do desenvolvimento cognitivo, afetivo, psíquico, histórico e social - em suma, seria o local onde a exclusão não existiria. Tais ideias, segundo Lima (2004), se baseavam nos princípios vigentes na cidade de Salamanca, na Espanha, que oficializou a prática da educação inclusiva por meio da chamada Declaração de Salamanca que objetivava a inclusão dos alunos tidos como especiais, englobando, basicamente, os surdos, os deficientes visuais, as crianças em situação de rua, com superdotação intelectual ou com intelecto limítrofe.

Porém, a declaração evidenciou que os sistemas educacionais, incluindo o brasileiro, possuíam deficiência no que se refere à estrutura e ao aporte necessário para inserção desses alunos na escola inclusiva.

Temas acerca da inclusão dos alunos surdos em especial, segundo Pietzak e

Probst (2017), são pouco debatidos nas instituições de ensino e isso se deve ao fato que a inclusão efetiva requer um grande esforço por partes delas e de gestores, além de exigir uma grandemudança para a transformação de todo um sistema para que, verdadeiramente, a educação possa abranger todos.

Os mesmos autores destacam que o simples fato de o aluno surdo estar inserido nas salas de aulas não significa que o mesmo esteja efetivamente incluído; o cenário bilíngue verdadeiramente inclusivo, se dá com o efetivo desenvolvimento linguístico desses alunos, não deixando de incluir os aspectos sociais e culturais para o efetivo desenvolvimento de sua língua materna, a Libras, pois será por meio desta que o aluno dominará todos os demais conteúdos, além de promover a interação com os demais, sendo que a proposta bilíngue defende a língua de sinais sendo aquela natural aos surdos e o seu meio de inclusão.

Os autores continuam afirmando que no bilinguismo educacional, a surdez é tida como uma especificidade e não como uma diferença, onde o cerne não será a deficiência e sim o indivíduo dotado de uma cultura singular e uma língua materna própria, onde o fato de a escola ensinar a língua portuguesa logo de início estará indo contra a ordem natural do ensino e da aprendizagem desses alunos. Considerando-se um total retrocesso no processo de domínio bilíngue efetivo, o que acarretará o desenvolvimento pleno desse aluno surdo, bem como a aquisição de uma identidade própria, já que não conseguirão ter contato com a cultura surda e não se identificarão com a cultura ouvinte.

Pietzak e Probst (2017) explicam que as escolas que ofertam o ensino bilíngue têm como dever trabalhar o aluno com as duas línguas e, de acordo com os estudos vigentes, o bilinguismo é o método de ensino mais eficaz para o ensino de surdos por ser o método de ensino que considera a língua de sinais materna desse público e, a partir dela, é inserido o português na modalidade escrita.

Ao analisarmos inclusão, vemos que a valorização da língua de sinais deve ser uma das prioridades, pois, através dela, o surdo poderá ter a mesma chance de desenvolvimento pleno quando comparado a um ouvinte. Porém, apenas o uso da Libras não deve, de forma alguma, ser o único meio para proporcionar-se a inclusão, nem o meio para solucionar-se os problemas educacionais do público surdo, pois a exclusão social, por exemplo, poderá ser amenizada apenas com debates e empenho educacional que visem efetivamente a entender minimamente os fatores individuais não deixando de lado uma visão ampla de sociedade, como explicou Dorziat (2004).

Os debates internacionais sobre a educação inclusiva, de acordo com Tartuci (2005), fizeram com que, em 1994, fosse aprovada a Declaração de Salamanca, que oficializava o compromisso da comunidade internacional em ofertar o ensino a todos, independentemente das particularidades dos indivíduos, conforme citado anteriormente além de evidenciar as necessidades e ajustes necessários para efetivar-se a educação especial, onde países se comprometeriam a criar espaços nos ensino regular que fossem capazes de receber alunos com particularidades linguísticas, sociais e culturais. Dentre as determinações da Declaração de Salamanca é importante destacar:

- a) As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas e outras.
- b) Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades
- c) A escola deve incluir as crianças com deficiência e/ou superdotada, criança da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (BRASIL, 1994, p. 1)

De acordo com Quixaba (2015), sobre a influência da declaração de Salamanca, o caráter universal da educação inclusiva emergiu, fazendo com que estudos e pesquisas evidenciassem que os surdos alfabetizados em sua língua natural obtivessem desenvolvimento pleno de sua cognição, a partir dos resultados advindo desses trabalhos, passou-se a defender a ideia da língua de sinais sendo natural dos surdos, devendo ser considerada sua L1 e a L2, na modalidade escrita e para manter linha de pensamento o treinamento e formação de professores específicos para esse público, tornou-se necessária.

2.4 BILINGUISMO E LEGISLAÇÃO

Na atualidade nos deparamos com uma série de leis e legislações que visam resguardar os direitos da pessoa surda, a sua educação, a utilização da sua língua, o direito de se inserir no mercado de trabalho, entre outros, o que gera uma teia complexa e estruturada de legislação que apoia, incentiva e defende o ensino especial, e outras que defendem o ensino inclusivo. No entanto, como observou Góes *et al.* (2017), vê-se a inexistência de uma que apoie e valorize a cultura surda.

O Decreto nº 3.298/99 regulamentou a Lei 7.853/89, que cria a Política Nacional

para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, mesmo não fazendo menção ao bilinguismo propriamente dito (BRASIL, 1989). O decreto também prevê que todas as instituições de ensino direto e indireto devem cumprir o que foi acordado em lei, sendo esta a primeira a prever a inclusão das pessoas com deficiência, mesmo não deixando claro como seria a formação de professores para esse público, nem a adequação de recursos para eles, como destacou Quixaba (2017).

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica deu autonomia às escolas para criar e modelar a melhor forma de ensino para educação especial que se ajustasse à realidade e às possibilidades individuais através de planos pedagógicos produzidos pelas mesmas. Aliadas a isso, segundo Quixaba (2017), essas resoluções já definem o professor especialista e a formação continuada para alcançarem tal titulação. Outra diferenciação prevista é a substituição dos termos, passando-se de *integração* para *inclusão*.

Nessas legislações aprovadas, encontra-se como deve ser feito o acolhimento e ensino de alunos especiais, bem como de que modo deve ser o treinamento de professores para esse público, produção de conteúdo de inclusão e ensino específico em sua formação além de prever a disponibilização de material pedagógico que atenda às necessidades desses alunos. Além disso, recomenda-se o ensino de Libras aos alunos surdos e, sempre que possível, aos pais e à comunidade onde esses surdos estão inseridos (BRASIL, 2001).

A preocupação com o ensino inclusivo, de acordo com Quixaba (2017), ganha um destaque e revela as sugestões de como devem ser as escolas para esse tipo de ensino e todas as adequações físicas e institucionais a serem realizadas. Por conseguinte, revela a importância e a necessidade da formação ou treino de discentes para trabalharem nesse cenário. No entanto, para Garcia (2013), essa formação continuada foi duramente criticada, porque se restringia apenas a inserir uma disciplina na grade curricular dos cursos de nível superior de pedagogia e de licenciatura para já serem denominados especialistas no ensino inclusivo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI08) foi amplamente divulgada a partir do ano de 2008. Estabelece a articulação do ensino regular com o ensino especial, em que as propostas pedagógicas fossem integradas para sanarem as necessidades educacionais desse público, como apontou Flagiari (2012). A conceituação de educação inclusiva no documento da PNEE-EI 08 é:

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5)

E tem como principais objetivos:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Segundo Alves e Aguiar (2008), seria utópico pensar que o documento que regulamenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Bilíngue, seria o suficiente para realizar todas as mudanças e transformações no sistema de educação do Brasil, se as instituições de ensino se empenhassem para enxergar as mudanças necessárias e urgentes para a efetiva educação inclusiva, ainda nesse raciocínio, seria igualmente utópico acreditar que a implementação dessas novas práticas seria conforme estabelecido no PNEE sem levar-se em consideração os aspectos geográficos, econômicos, sociais e políticos. A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 faz as disposições sobre a Libras. Com a regulamentação da LIBRAS (língua brasileira de sinais), inúmeros movimentos sociais vieram a seguir, com destaque ao Movimento dos Interpretes de Libras (MONTEIRO, 2006). Esta lei define a Libras como:

[...] 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. (BRASIL, 2002, p. 1)

Além das leis e normas mencionadas acima, existem outras relacionadas ao ensino, a Libras e a surdez, como a Lei n.º 12.319, de 1 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras; o Decreto nº 3.298, de 1999 regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; o Decreto nº 5.626, de 2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril

de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; a Lei nº 10.098, de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; a Lei nº 11.796, de 2008 institui o Dia Nacional dos Surdos (o dia 26 de setembro de cada ano), a Lei nº 8.160, de 1991 dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva; a Portaria Normativa MEC 20/2010 – DOU: 08.10.2010, dispõe sobre o Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Libras e Tradução e Interpretação Português/Libras; e o Projeto de Lei do Senado Nº 180, de 2004 sobre a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais - Libras, em todas as etapas e modalidades da educação básica (LIBRAS, 2020).

2.5 BILINGUISMO E ENSINO: O PAPEL DO PROFESSOR

Para Tartuci (2005), a conceituação do ser professor não é fixa e estável, à medida que os movimentos históricos vão ocorrendo, o professor se adequa à situação, fazendo com que os mesmos assumam as mais diferentes configurações de acordo com a necessidade imposta na realidade, onde o professor pode ser tecnicista, tradicional, crítico, reflexivo, crítico-reflexivo, etc.

Segundo o mesmo autor, ao levarmos em consideração as características definidoras do professor que ensina surdos, não podemos deixar de considerar as políticas educacionais do Brasil. Os movimentos de inclusão, econômicos e políticos requerem, ainda, do docente profundo conhecimento dos movimentos de inclusão, onde o aluno surdo é inserido em classes de ensino regular, nas quais, na maioria das vezes, deparamo-nos com um cenário onde o professor não possui voz ativa e sua função se perfaz no cumprimento das normas e exigências da escola ou da comunidade.

Para Quixaba (2015), o professor de surdos deve ser necessariamente bilíngue, ou seja, deve possuir desenvolvimento linguístico em Português e em Libras, e não pode sair do seu objetivo principal, que é o desenvolvimento da linguagem por esses alunos.

A escola precisa de professores que sejam inclusivos, bilíngues, confiáveis, mediadores interculturais, coordenadores da comunidade educativa, fiadores da lei, organizadores dessa pequena democracia, além de condutores culturais e intelectuais. (QUIXABA, 2017, p. 57)

Tendo consciência das diferenças entre a língua oral e a de sinais, sabe-se que a maior dificuldade encontrada por esses alunos será a modalidade escrita, onde o professor terá como função o ensino dessa modalidade como L2, o que torna importante a capacitação do profissional no ensino de uma segunda língua. Para o ensino da escrita, deverá ser feita a leitura primeiramente em língua de sinais; deste modo, o aluno já saberá do que o texto trata e caberá ao professor utilizar dos mais diversos recursos didáticos para despertar interesse e curiosidade do aluno, que deverá produzir um texto escrito após a efetiva compreensão, como explicaram Arantes e Pires (2012).

Os mesmos autores explicam que, o professor, na elaboração das suas aulas, terá que ter, como características, o domínio do assunto a ser lecionado, a organização do material portótipos de acordo com a significância, o conhecimento do nível de instrução e o desenvolvimento cognitivo dos alunos surdo com os quais irá trabalhar. Além disso, deve possuir conhecimentos mínimos dos programas de ensino para esse público, bem como saber reconhecer as necessidades da escola e utilizar diversas referências bibliográficas, não podendo se restringir apenas a livros didáticos, além de apresentar familiaridade com os conhecimentos mais recentes na área a ser abordada.

Os pesquisadores continuam as explicações afirmando que, para direção do ensino e da aprendizagem, é necessário que o professor domine os métodos de ensino, procedimentos, técnicas e recursos auxiliares, expresse com clareza as ideias, fale de modo acessível para que os alunos o entendam, faça com que os alunos pensem por si mesmos e tirem suas conclusões para responder às perguntas ou solucionar problemas, conheça as possibilidades intelectuais dos alunos, as suas experiências de vida e o seu nível de conhecimento, instigue o interesse pelo estudo e faça com que o aluno perceba a importância da escola para a participação democrática na vida profissional, política e cultural.

Andreis-Witkoski e Douettes (2014), algo importante de se considerar são as dificuldades encontradas na formação de professores: elas não se restringem apenas aos ouvintes, que precisam, além do domínio teórico da disciplina lecionada, ter entendimento da cultura surda e profundo conhecimento do método visual de ensino e sua importância para os alunos surdos para que se tornem fluentes na Libras. Tais dificuldades também são encontradas entre os professores surdos.

A nota técnica nº 05/2011/MEC/SECADI/GAB, chamada *Implementação da educação bilíngue*, prevê:

a) *Formação Inicial de Professores em Letras/Libras*: instituída em 2006 por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e UFSC o curso de graduação em Letras/Libras;

b) *Formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa* – instituída em 2005, pelo INES do Rio de Janeiro (RJ), na modalidade presencial;

c) *Certificação de proficiência em Libras*: Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Librase para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS);

d) *Interiorizando Libras* – o Projeto Interiorizando Libras foi implementado em 2003, em 24 estados, por meio de convênios firmados com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA/DF) e a Universidade de Brasília (UnB);

e) *Formação Continuada de Professores na Educação Especial (UAB)*, Programa em que o MEC, em 2007, credenciou 14 Instituições de Educação Superior, ofertando 16 cursos de aperfeiçoamento e 2 de especialização, totalizando 8,5 mil vagas para professores em exercício na rede pública de ensino. Em sua segunda edição (2008), foram disponibilizadas 8 mil vagas em cursos de aperfeiçoamento; e, na terceira edição (2009), o Programa disponibilizou 11 mil vagas na Plataforma Freire, ofertadas em 3 cursos de especialização e 6 cursos de aperfeiçoamento. Na quarta edição (2010), o Programa disponibilizou 24 mil vagas para professores do AEE e de classes comuns do ensino regular, com oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento;

f) *Criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)*, em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, foram criados, em 2005, 30 CAS, objetivando promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE aos estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais acessíveis a esses estudantes;

g) *Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* – de 2005 a 2010, foram implantadas 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE aos estudantes público-alvo da educação especial. As salas, contendo equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos, já contemplam 83% dos municípios brasileiros, atingindo 42% das escolas com matrícula de estudantes com deficiência, matriculados

no ensino regular;

h) Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras – no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, foram disponibilizados, em 2006, 33.000 exemplares do livro didático de alfabetização, produzido no formato acessível Língua Portuguesa/Libras. Em 2007/2008, foram distribuídos 463.710 exemplares da coleção Pitangá com o mesmo formato (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história), destinados aos estudantes com surdez dos anos iniciais de ensino fundamental. Em 2011, foi programada a disponibilização de 254.712 exemplares da coleção Porta Aberta acessível em Libras;

i) Dicionários e Livros de Literatura bilíngue, Língua Portuguesa/LIBRAS: no âmbito do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) foram disponibilizados, em 2005/2006, 15 mil exemplares de obras clássicas da literatura em Libras para as escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez e 11 mil dicionários enciclopédicos ilustrados trilingues (Português, Inglês e Libras), sendo beneficiadas 8.315 escolas do ensino fundamental que atendiam estudantes com surdez severa ou profunda. Em 2007, de acordo com Quixaba (2017), foram distribuídos 15.000 exemplares do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue: Libras, Português e Inglês às escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez.

Em outra obra, Quixaba (2015) afirma que levando em consideração que a união tem como intuito o ensino inclusivo para as pessoas surdas em escolas regulares, muito do sucesso desses programas de inclusão necessitará maior empenho e investimento ao nível federal, pois os gestores estaduais e municipais alegam que os recursos repassados ao ensino inclusivo de formação de professores para esse público, à contratação de intérpretes e à aquisição de material didático apropriado seriam insuficientes.

2.6 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E *DESIGN* INCLUSIVO

Os alunos surdos passam por várias dificuldades no processo árduo do aprendizado do Português e, por isso, a maioria desiste de aprender sua L2 diante desses empecilhos, fazendo com que nos deparemos com o um cenário onde a maioria dos surdos não sabe ler nem escrever. Porém, para Góes, Barbosa e Costa (2017), a tecnologia veio auxiliar nesse processo de aprendizado, criando um ambiente onde o aluno surdo passe a aprender brincando e de uma forma mais lúdica,

levando em consideração que a utilização da *internet* foi imprescindível para que isso ocorresse, já que os surdos querem estar conectados com os ouvintes, fazendo com que eles se dediquem cada vez mais ao desenvolvimento linguístico na língua portuguesa, mesmo com todas as dificuldades encontradas para estabelecerem essa relação de proximidade com seu grupo e com a sociedade.

Para Santos (2016), um dos elementos que passaram a ser discutidos nos discursos de inclusão foi o uso da Tecnologia Assistiva (TA), algo que, até então, era pouco mencionado e passou a ganhar notoriedade e importância nos espaços educacionais, e é basicamente conceituada com um grupo de recursos ou serviços cujo objetivo principal é dar ou ampliar as habilidades funcionais das pessoas com deficiências, promovendo desta maneira o ensino inclusivo.

O autor explica que esses recursos são definidos como qualquer item ou até mesmo uma parte dele, um produto fabricado em larga escala ou sob medida, cujo objetivo seja manter, aumentar ou melhorar a funcionalidade no cotidiano da pessoa com deficiência. Esse recurso vai desde de uma simples bengala a um complexo computador, brinquedos e roupas adaptados, computadores e *softwares* avançados que tenham como o objetivo a acessibilidade, equipamentos para sustentação do corpo na posição sentada ou em pé, aparelhos de comunicação alternativa, aparelhos de escuta, próteses, dentre outros.

Nesse viés, de acordo com Santos (2016), serviços na tecnologia assistiva são atividades profissionais prestadas as pessoas com deficiência que visam, muitas das vezes, ao preparo para o uso ou à escolha de algum dos recursos descritos acima, e são fornecidos por equipes de saúde especializadas, compostas por profissionais das áreas de fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, educação, psicologia, enfermagem, medicina, design, arquitetura, engenharia e técnicos em outras especialidades.

Infelizmente, cabe salientar que, conforme Santos (2016) demonstra claramente, a importância do emprego dos recursos de Tecnologias Assistivas nos mais diversos níveis e tipos de limitações, bem como a aplicabilidade delas são escassas e comumente restritas a poucos núcleos espalhados pelo Brasil, sendo que sua maioria se localiza nas capitais dos estados e nos grandes centros, evidenciando a precariedade desse tipo de assistência no interior. Fazendo, assim, com muitos interessados estejam desassistidos pelo poder público, mesmo que as mesmas sejam descritas em lei, conforme é demonstrado a seguir.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), denominada Lei nº 13147/2015, em seu artigo III, conceitua TA como:

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

A Tecnologia Assistiva, comumente denominada tecnologia adaptativa, para Santos (2016), é constituída basicamente por recursos que visam a ofertar a autonomia e a dependência da pessoa deficiente nos afazeres domésticos, trabalho, estudo, dentre outros usos.

O mesmo autor diz que, na escolha de algum desses recursos para uso educacional, deve-se ter o máximo de cuidado possível para se saber, de fato, se o recurso tecnológico irá suprir as necessidades e a demanda do aluno deficiente. Por isso, quando se faz uma pesquisa sobre TA, vemos que, comumente, são divididos por grupos: recursos para cegos, recursos para surdos, recursos para pessoas com deficiência física.

No contexto das tecnologias assistivas disponíveis, segundo Áfio et al (2016), a internet ganhou um grande destaque com a sua aplicação na área educativa, pois diminui barreiras geográficas, proporciona aproximação social, além de disponibilizar um universo de conteúdo das mais diversas áreas do conhecimento porém, para que o ensino EaD desperte o interesse dos surdos, é necessária uma avaliação desses recursos, plataformas e materiais digitais, para verificar-se se são verdadeiramente úteis e verdadeiramente inclusivos.

Com a invenção da *internet*, considerada uma das maiores criações do homem, o fluxo de informações se tornou cada vez mais rápido e intenso, a própria maneira de se comunicar se modificou e nesse meio os surdos na maioria das vezes são excluídos pela falta de conteúdo adaptados e barreiras linguísticas, algo a ser observado e suprido. Observa-se, nos últimos anos, o cuidado com a criação de um conteúdo inclusivo mesmo se limitados, muitas das vezes restrito a sites governamentais e de raras empresas privadas, essa evolução inicial se deu basicamente após o desenvolvimento de ferramentas digitais com essa finalidade e o desenvolvimento das Tecnologias Assistivas.

Segundo Áfio *et al.* (2016), para conectar a comunidade surda, é importante

que sejam utilizadas e disponibilizadas ferramentas que supram suas necessidades particulares, se comparadas aos outros portadores de condições especiais. Porém, vemos que os desenvolvedores de sites e multimídias não possuem conhecimentos básicos da cultura surda, das especificidades desse público, nem das diretrizes para produção de material para eles, onde o uso de imagens, cores diferentes e animação são indispensáveis.

No *design* inclusivo dos materiais de tecnologia assistiva, dentre outras recomendações das diretrizes vigentes, eles devem conter o mínimo de textos, informações precisas, linguagem simples, menor nível de leitura possível. Nesse sentido, o maior uso de imagens que chamem a atenção ganha uma notoriedade maior, pois há quem defenda, de acordo com Áfio *et al.* (2016), que as recomendações e diretrizes disponíveis ainda sejam insuficientes no que diz respeito ao *design* inclusivo, levando em consideração que algumas recomendações para inserção de surdos nos ambientes virtuais se restrinjam basicamente ao uso de legendas em vídeos que possuem áudios e mensagens de erros que piscam e apenas isso não é resolutivo nem suficiente.

A aplicabilidade das ideias de Áfio *et al.* (2016) seria bem abrangente e importante se fossem empregadas em conteúdos mais diversificados no ambiente virtual, como, por exemplo, redes sociais e aplicativos de amizade e relacionamentos, ambos muito consumidos pelo ouvinte (mais evidenciado entre os jovens), e, com essas adaptações efetivas, os jovens surdos poderiam participar mais ativamente nesse meio.

Para Lebedelff e Santos (2014), levando em consideração as especificidades visuais inerentes à Libras, o recurso tecnológico que melhor se adequa a ele são os vídeos, podendo ser utilizado na modalidade presencial ou à distância. Porém, quando se utiliza apenas esse recurso para de vídeos, com elementos textuais, a acessibilidade e a inclusão social são afetadas.

Para Flor *et al.* (2014), a utilização desse recurso tecnológico proporciona a comunicação por meio da leitura das imagens, já que, na maioria das vezes, a modalidade escrita da língua portuguesa não é de domínio da maioria deles, embora alguns dominem a escrita e a leitura labial (isso é característica de um número limítrofe de indivíduos), evidenciando, dessa maneira, que a barreira do analfabetismo da população precisa ainda ser superada.

Nogueira (2014) afirma que é necessário, desta maneira, que a participação

dos surdos nas mídias digitais e os vídeos existentes nelas devem explorar outros recursos além da escrita como a imagem, a cor, para construção dos significados.

Festa, Guarinello e Barberian (2013) afirmam que os vídeos produzidos por surdos para outro surdo ou para ouvintes, em sua maioria, tem como objetivo mostrar na visão sociedade surda os verdadeiros conceitos de inclusão e exclusão, os movimentos políticos e bandeiras defendidas por eles, geralmente são em sua língua natural e têm como mensagem principal o convite de outros indivíduos que partilham das mesmas causas. Lebedeff e Santos (2014) afirmam que os recursos de multimídia visual são de fácil assimilação dos surdos, além de possibilitar o uso da Libras para comunicação.

A filmagem possibilita captar os diferentes parâmetros que compõem os sinais e a sua sequencialidade. Além disso, o desafio está em produzir Objetos de Aprendizagem que não contemplem apenas o estudo lexicográfico da Libras, e sim, que seja um material para o ensino da Libras com foco no seu uso em contextos comunicativos. (LEBEDELFF; SANTOS, 2014, p. 1083)

Cabe lembrar, segundo os autores referidos, que esses materiais, além de demonstrarem situações do cotidiano dos surdos, estimulam e favorecem o uso da Libras nos mais diferentes contextos.

Com base nas discussões propostas até aqui, passamos ao objetivo principal deste estudo: a análise dos vídeos direcionados aos surdos, com base nas diretrizes de Quixaba (2017). Antes, porém, é necessário descrever o desenho metodológico do presente estudo e, em seguida, apresentar as diretrizes de Quixaba (2017) para a análise dos recursos digitais educacionais bilíngues para surdos.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentaremos a descrição metodológica e a análise dos vídeos selecionados para este estudo, a partir das diretrizes propostas por Quixaba (2017).

3.1 A METODOLOGIA

A pesquisa que ora propomos se classifica como descritiva, uma vez que, como explica Gil (2008), ela tem como objetivo a descrição das características de determinado fenômeno – neste caso específico, descreveremos as características de 6 (seis) vídeos bilíngues constantes no *Youtube*, direcionados à população surda. Temos no presente trabalho objetivos específicos: a) Discutir a respeito do bilinguismo para surdos; b) Entender o que é bilinguismo-bomodal-bicultural; c) Apresentar as diretrizes para produção de projetos propostas por Quixaba (2017); d) Analisar 6 vídeos direcionados para o público surdo; e) Verificar a adequação (ou inadequação) dos vídeos selecionados quanto às diretrizes de Quixaba (2017) utilizando uma abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994); Ludke e André (1986), como sustentação para nossos estudos, uma vez que a análise proposta dar-se-á a partir de reflexões e observações do objeto selecionado. A investigação ocorrerá por meio de análise documental (LAKATOS; MARCONI, 2001), de modo que o material escolhido para o estudo esteja disponível na plataforma *YouTube*. Os vídeos escolhidos são apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Vídeos para análise

Vídeo	Título	Link
01	Tradutores de Libras marcam presença nestas eleições de 2018	https://www.youtube.com/watch?v=oX4-nxm-oDs
02	Didática e educação de Surdos	https://www.youtube.com/watch?v=koFjliCV M5Q
03	Inclusão de surdos o processo educativo. /ler+1/ T01 EP 08	https://www.youtube.com/watch?v=jxHdKbFRif0
04	A cigarra e formiga em Libras	https://www.youtube.com/watch?v=q9tx-7UaXB8
05	Números em Libras, para auxiliar os alunos surdos do segundo ano do CRAS Wilson Lins – Bahia	https://www.youtube.com/watch?v=QI6G49 XY2CM
06	Tecnologias acessíveis para surdos	https://www.youtube.com/watch?v=93Vr07d Rd9w

Fonte: elaborado pelo autor.

Os vídeos foram escolhidos aleatoriamente, independente da faixa etária para o público-alvo (uma vez que essa informação não interfere na análise) e foi desconsiderado, também, o gênero textual do vídeo. Assim, analisamos vídeos com conteúdos didáticos, lúdicos e informativos. Destaca-se a consideração à diversidade de conteúdos porque não houve comparação entre os materiais analisados. Cada descrição foi realizada independentemente da outra.

Para a análise dos vídeos, foram consideradas as diretrizes propostas por Quixaba (2017). Após o refinamento e a comparação de dados baseada na análise de um grupo de 13 especialistas na área, propôs-se a separação de 33 diretrizes reunidas em 06 grupos, como apresentado na tabela adiante. Vale ressaltar que a numeração das mesmas não segue uma ordem cronológica, devido à pesquisadora ter utilizado a numeração do grupo inicial com 186 diretrizes. Vejamos o primeiro grupo no quadro a seguir, que apresenta 8 diretrizes.

Quadro 2 – Grupo 1 de diretrizes

GRUPO 1	
Diretriz 48	Nos vídeos sinalizados em Libras, as mãos devem estar sem acessórios para não interferir na comunicação. Comentário: Não use anéis e pulseiras, e não segure utensílios com as mãos.
Diretriz 55	Quando for necessário fazer a datilografia (soletração) de uma palavra no recurso, deve ser observada a velocidade, de forma que não impeça o surdo de entender a mensagem. Comentário: Considere que nem todas as pessoas têm a mesma velocidade para acompanhar o soletramento. Por isso, recomenda-se executar a sinalização, pausadamente.
Diretriz 47	O vestuário do intérprete deve ser simples, e a cor da roupa deve contrastar com a cor da pele do (a) intérprete. Comentário: Evite roupas com mangas compridas e desabotoadas no punho, pois o movimento das mãos pode balançar o punho da camisa e dificultar o entendimento da articulação do sinal. As mangas longas devem estar abotoadas ou dobradas para facilitar a visualização da mão. A cor da roupa deve contrastar com a cor da pele do intérprete.
Diretriz 15	Use sons. Isso pode ser estimulante, mesmo para surdos. Comentário: Alguns surdos têm resíduos auditivos (perda parcial da audição) e podem gostar de sentir vibrações sonoras. O som disponibilizado pode ser de uma música, poesia ou uma narração. O som pode ser estimulante, uma vez que os surdos apresentam diferentes níveis de perda auditiva.
Diretriz 57	Sempre que possível faça a opção por usar sinais de Libras que já têm ampla divulgação nos dicionários digitais ou impresso. Comentário: O uso de sinais que já tem ampla divulgação em dicionários evita incompreensões no entendimento da mensagem a ser passada.
Diretriz 52	Insira uma etapa de avaliação com pelo menos um usuário surdo, antes de distribuir o recurso. Comentário: É aconselhável que estes usuários avaliem se as imagens, textos, sinalizações e velocidade das informações apresentadas estão adequadas às necessidades dos surdos.
Diretriz 35	Apresente o contexto das sinalizações, de forma que seja possível identificar elementos gramaticais e outros aspectos que envolvem a língua de sinais. Comentário: Sinalizações contextualizadas permitem identificar o emprego de sinais de pronomes, verbos, substantivos, bem como traços econômicos e socioculturais da comunidade da qual os surdos fazem parte.

Diretriz 40	Use sinais de classificadores, pois isso facilitará a compreensão da sinalização em Libras. Comentário: O uso de classificadores pode deixar as informações mais claras e simplificadas, porque esses sinais apresentam características que lembram a forma ou movimento do referente. Classificadores são configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa e animal cumprem a função de marcar a concordância.
--------------------	--

Fonte: Quixaba (2017).

O Quadro 3, a seguir apresenta 4 diretrizes alocadas, por Quixaba (2017), no grupo 2, a seguir.

Quadro 3 – Grupo 2 de diretrizes

GRUPO 2	
Diretriz 32	Evite produzir recursos educacionais com mímica. Comentário: Os recursos devem ser produzidos em língua de sinais. Dependendo da situação, a mímica pode não ser suficiente para transmitir a informação necessária.
Diretriz 39	Os designers devem consultar profissionais especialistas em língua de sinais, profissionais que tenham experiência com educação de surdos e estudos sobre surdos ao longo de todo o processo de criação e desenvolvimento do recurso. Comentário: Os designers devem realizar entrevistas com especialistas em surdos, em particular para estabelecer o contexto de uso do usuário e os requisitos de recursos educacionais voltados para o público surdo.
Diretriz 19	Um recurso educacional bilíngue deve ter um texto em língua portuguesa, mesmo que este texto não esteja em destaque na interface. Comentário: A exibição de um conteúdo acompanhado de texto amplia as possibilidades de compreensão de conceitos.
Diretriz 38	Os recursos para crianças surdas devem considerar ilustração, português e Libras, especialmente quando a criança tem mais de 4 anos. Comentário: Os recursos educativos para crianças surdas devem ser construídos, a partir de triplos semânticos (Português, Libras e ilustração). Por exemplo, um jogo onde se deve destruir um asteroide, deve ter a palavra em Português, o texto em Libras e uma imagem do asteroide.

Fonte: Quixaba (2017).

No grupo 3, Quixaba (2017) reuniu 5 diretrizes para elaboração de projetos:

Quadro 4 – Grupo 3 de diretrizes

GRUPO 3	
Diretriz 02	Use desenhos da Língua de Sinais. Comentário: Usar desenhos do sinal pode ser uma alternativa para ilustrar o recurso educacional.
Diretriz 10	Evite usar figuras que possam ter diferentes interpretações. Comentário: Por exemplo, se você deseja apresentar a palavra "menino", não use uma imagem de um menino brincando com um carro. O estudante pode pensar que o novo conceito apresentado é "brincar", em vez de "menino".
Diretriz 33	Valorize os sinais regionais. Comentário: Use sinais regionais, pois podem facilitar a compreensão do surdo. Ele pode identificar os sinais e associar à sua convivência social.
Diretriz 54	Indique quando a sinalização terminar. Comentário: Essa indicação pode ser evidenciada pelo ato de baixar as mãos, por exemplo.
Diretriz 04	Quando produzir um material para crianças, use crianças como atores de Língua de Sinais. Comentário: Atores crianças de Língua de Sinais tendem a chamar mais atenção de crianças surdas.

Fonte: Quixaba (2017).

No grupo 4, Quixaba (2017) reuniu 6 diretrizes para projetos, como apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 5 – Grupo 4 de diretrizes

GRUPO 4	
Diretriz 45	Coloque o intérprete em destaque em relação ao falante. Comentário: Centralizar o intérprete na tela e colocar o falante na janela no canto amplia o campo de visão do surdo. Dividir a tela por igual entre falante e intérprete também pode ser uma alternativa.
Diretriz 51	A revisão da interpretação em Libras deve ser feita por um profissional proficiente em Língua de Sinais. Comentário: O profissional proficiente deverá verificar a correspondência entre a interpretação gravada para o recurso com a tradução fonte da informação.
Diretriz 08	Associe sinais de Libras e palavras à figura(s) que os representem. Comentário: Apresente o sinal dos objetos, de pessoas ou de ações realizadas acompanhadas da figura correspondente.
Diretriz 42	Tenha cuidado ao usar avatares (representação 2D ou 3D de um intérprete), devido às limitações dos seus bancos de sinais. Comentário: Os avatares possuem limitações, pois as tecnologias utilizadas podem não conseguir realizar, corretamente, a sinalização de algumas sentenças. A tradução é articulada literalmente, seguindo a estrutura da língua oral. Além disso, os bancos de sinais ainda não são suficientemente extensos para atender essas necessidades.
Diretriz 27	Quando o recurso tiver um intérprete, siga as normas da ABNT em relação ao tamanho e a localização da janela do intérprete. Comentário: De acordo com a ABNT NBR 15290:2005 a altura da janela deve ser no mínimo metade da altura da tela e a largura da janela deve ocupar no mínimo a quarta parte da largura da tela do vídeo. A localização deve ser tal que a janela não fique encoberta pela tarja preta da legenda oculta.
Diretriz 49	Sempre filme o intérprete de frente. Comentário: O intérprete deve ser filmado de frente para que todas as sinalizações executadas por ele possam ser visualizadas claramente.

Fonte: Quixaba (2017).

Quixaba (2017), no grupo 5, reuniu 2 diretrizes para elaboração de projetos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 – Grupo 5 de diretrizes

GRUPO 5	
Diretriz 14	Quando o recurso tiver canção, insira a sua legenda e a interpretação em Língua de Sinais. Comentário: Recomenda-se que seja disponibilizada a legenda e a sinalização sincronizadas com a letra da música e, se possível com a melodia da música.
Diretriz 24	Na montagem, inserir intervalos que permitam o estudante pausar os vídeos. Comentário: O controle do tempo de reprodução permite ao estudante definir o ritmo que ele consegue assistir ao vídeo.

Fonte: Quixaba (2017).

No grupo 6, Quixaba (2017) reuniu 7 diretrizes para a elaboração de projetos, conforme pode ser visualizado no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Grupo 6 de diretrizes

GRUPO 6	
Diretriz 12	Cuide para que a sinalização realizada obedeça à estrutura sintática da Língua de Sinais. Comentário: Sinalize seguindo a estrutura sintática das Libras, o que fará com que o recurso tenha maior credibilidade com relação aos conteúdos que dispõe, além de permitir que os estudantes conheçam as diferentes formas que as sentenças podem ser apresentadas e poder familiarizar-se com elas.
Diretriz 56	Outros recursos além de legendas devem ser usados como apoio à transmissão da informação. Comentário: Um recurso bilíngue deve apresentar, além da legenda, vídeos ou imagens em Língua de Sinais, por exemplo.
Diretriz 05	Evite excesso de expressões faciais, pois compromete a compreensão do sinal realizado. Comentário: A expressão facial deve ser executada na medida em que o sinal exigir. Por exemplo, o sinal de 'mesa' não tem expressão facial, já o sinal de 'por que' tem expressão.
Diretriz 09	Sincronize o tempo de fala com a imagem e a legenda. Comentário: Adeque o tempo de exibição da imagem com a tradução do que está sendo dito/falado, não devendo nenhuma dessas formas se sobrepor com o que está sendo sinalizado.
Diretriz 20	Sempre que possível filme ou fotografe os sinais de Libras em ambientes familiares de sinalização dos surdos, para que eles se identifiquem e facilite a compreensão. Comentário: São considerados ambientes familiares aqueles em que o surdo está à vontade, por exemplo, no convívio com a família, amigos ou em associações de surdos. Isso permite contato maior com o modo em que os surdos articulam as sentenças, auxiliando a compreensão de sinais articulados em situações reais.
Diretriz 25	Aproveite intérpretes como atores em filmes. Comentário: Os intérpretes podem ser protagonistas dos filmes desde que conheçam fluentemente os sinais do conteúdo abordado.
Diretriz 28	Dê prioridade para a língua de Sinais. Comentário: A língua de Sinais deve ser priorizada para que os surdos possam ampliar seu repertório vocabular e esse lhe servir como referência para compreender a língua portuguesa.

Fonte: Quixaba (2017).

A pesquisa e a publicação das diretrizes agrupadas nessa configuração são voltadas especialmente para designers, que, em sua grande maioria, não possuem acesso a informações técnicas e científicas sobre as reais necessidades dos alunos surdos quando vão consumir os produtos digitais providos por eles, tampouco possuem esclarecimentos acerca do bilinguismo e da inclusão digital desse grupo de alunos específicos. Então, desta forma, agrupando as orientações em grupos, as informações se tornaram didáticas e acessíveis.

Em consonância com esse pensamento de Quixaba (2017), como dito anteriormente, foram selecionados 6 vídeos na plataforma do *YouTube*, sendo eles educativos, lúdicos e informativos, para serem analisados pela perspectiva das seguintes diretrizes:

- 3.1.1 Diretrizes do Grupo 01: 48, 55 e 47;
- 3.1.2 Diretrizes do Grupo 02: 32 e 19;
- 3.1.3 Diretrizes do Grupo 03: 02, 10 e 54;
- 3.1.4 Diretrizes do Grupo 04: 08, 27, 42 e 49;
- 3.1.5 Diretrizes do Grupo 05: 14 e 24;

3.1.6 Diretrizes do Grupo 06: 56, 05, 09 e 28.

A partir dessa seleção de diretrizes, foi realizada a análise dos vídeos direcionados à comunidade surda, sejam eles de conteúdo com teor social informativo ou educacional. Após breve síntese do conteúdo de cada vídeo, foi enumerada cada diretriz e informado se esta atendia ou não ao critério proposto pela pesquisadora.

3.2 VÍDEO 01: TRADUTORES DE LIBRAS MARCAM PRESENÇA NESTAS ELEIÇÕES DE 2018

Vídeo extraído do canal Band Jornalismo, canal que trabalha conteúdo jornalístico no que acontece no Brasil e no mundo, o vídeo selecionado discute sobre a participação dos intérpretes de libras nas eleições de 2018, afirmando a importância das Libras nos debates e nas propagandas eleitorais, onde os candidatos estavam de olho nos eleitores surdos por representarem cerca de 10 milhões da população brasileira.

Figura 1 – Vídeo Tradutores de libras marcam presença nestas eleições de 2018



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=oX4-nxm-oDs>

De acordo com as diretrizes propostas por Quixaba (2017):

- 3.1.7 O vídeo não está de acordo com a diretriz, no momento de sinalizar pode ser visto que a intérprete portava uma pulseira no braço esquerdo;
- 3.1.8 Diretriz 55: o vídeo não está de acordo com a diretriz, pois a intérprete executa a datilologia de maneira acelerada e sem pausas;

- 3.1.9 Diretriz 47: o vídeo está de acordo com a diretriz, pois no que se refere ao uso de roupas com cores neutras a intérprete respeitou essa recomendação;
- 3.1.10 Diretriz 32: o vídeo está de acordo com a diretriz, pois a intérprete utilizou apenas Libras, não fazendo o uso de mímicas, desta forma a comunicação se torna efetiva;
- 3.1.11 Diretriz 19: o vídeo não segue a diretriz, pois não existe legenda em português;
- 3.1.12 Diretriz 02: a diretriz não se aplica ao vídeo, pois não se trata de conteúdo educacional;
- 3.1.13 Diretriz 10: não foi possível identificar a diretriz no vídeo em questão;
- 3.1.14 Diretriz 54: o vídeo se aplica a diretriz, é possível observar as intérpretes sinalizando o final de cada frase;
- 3.1.15 Diretriz 08: o vídeo não está de acordo com a diretriz, pois, no momento em que aparecem imagens, a intérprete não as sinaliza, focando apenas na sinalização da fala dos participantes;
- 3.1.16 Diretriz 42: o vídeo está de acordo, pois não são utilizados avatares que podem limitar a comunicação;
- 3.1.17 Diretriz 27: o vídeo não está de acordo com a diretriz pois não segue os padrões estabelecidos na ABNT.;
- 3.1.18 Diretriz 49: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque as imagens estão nítidas, onde se é possível identificar claramente todos os sinais realizados;
- 3.1.19 Diretriz 14: não foi possível identificar a aplicabilidade da diretriz no vídeo;
- 3.1.20 Diretriz 24: o vídeo não se aplica, pois não se trata de conteúdo educacional;
- 3.1.21 Diretriz 56: o vídeo está de acordo com a diretriz, pois existe o profissional intérprete sinalizando no vídeo;
- 3.1.22 Diretriz 05: o vídeo se aplica na diretriz, porque as intérpretes não exageraram no uso das expressões faciais;
- 3.1.23 Diretriz 09: o vídeo está parcialmente de acordo com a diretriz, pois porque as falas e os sinais da intérprete estão sinalizados, porém não fazem uso de legenda;
- 3.1.24 Diretriz 28: o vídeo não se aplica na diretriz, pois a matéria é destinada a ouvintes e o uso da Libras se torna recurso secundário mesmo que a matéria se trate de surdos.

3.3 VÍDEO 2: TECNOLOGIAS ACESSÍVEIS PARA SURDOS

O vídeo foi extraído para análise da plataforma do *Youtube* no canal de Anderson Passamai, que trabalha com conteúdo acerca de práticas educacionais. O vídeo em questão trata sobre a didática e educação de surdos, postado em 22/10/2015.

Figura 2 – Vídeo Didática e educação de Surdos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=koFjliCVM5Q>

De acordo com as diretrizes de Quixaba (2017), observamos que:

- 3.1.25 Diretriz 48: o vídeo está de acordo com a diretriz pois respeita a prerrogativa da não utilização de acessórios no momento da sinalização;
- 3.1.26 Diretriz 55: o vídeo está de acordo com a diretriz pois a intérprete faz o uso de datilologia clara ou velocidade que facilita o entendimento;
- 3.1.27 Diretriz 47: o vídeo está de acordo com a diretriz, pois o intérprete respeita a cartela de cores recomendadas para as vestimentas, de utiliza a cor preta;
- 3.1.28 Diretriz 32: o vídeo está de acordo com a diretriz, pois o intérprete utiliza apenas a língua de sinais para transmitir as informações;
- 3.1.29 Diretriz 19: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque ao longo de toda a transmissão, existe legenda em português;
- 3.1.30 Diretriz 02: o vídeo não está de acordo com a diretriz, pois não utilizam desenhos de línguas de sinais;
- 3.1.31 Diretriz 10: o vídeo está de acordo com a diretriz pois todas as figuras/imagens utilizadas são relacionadas diretamente com a informação que se deseja transmitir e de forma clara;

- 3.1.32 Diretriz 54: o vídeo está de acordo com a diretriz pois a intérprete abaixa as mãos demonstrando termino da sinalização;
- 3.1.33 Diretriz 08: o vídeo não está de acordo com a diretriz pois a figuras existentes não fazem uma associação clara com a mensagem transmitida;
- 3.1.34 Diretriz 42: o vídeo está de acordo com a diretriz pois não utilizam avatares;
- 3.1.35 Diretriz 27: o vídeo não está de acordo com a diretriz pois não segue os padrões estabelecidos na ABNT;
- 3.1.36 Diretriz 49: o vídeo está de acordo com a diretriz porque o intérprete foi filmado de frente o confere uma boa visualização dos sinais;
- 3.1.37 Diretriz 14: vídeo não se aplica pois não existem conexões em seu conteúdo;
- 3.1.38 Diretriz 24: o vídeo está de acordo com a diretriz, pois, na plataforma na qual foi inserido, existem recurso de controle de tempo de reprodução;
- 3.1.39 Diretriz 56: o vídeo segue a diretriz de maneira adequada por existir um profissional intérprete sinalizando os acontecimentos do conteúdo;
- 3.1.40 Diretriz 05: o vídeo está de acordo com a diretriz pois não é evidenciado exageros de expressões faciais pela intérprete;
- 3.1.41 Diretriz 09: o vídeo está de acordo com diretriz porque as sinalizações estão sincronizadas com as falas;
- 3.1.42 Diretriz 28: o vídeo está de acordo, pois a língua de sinais é priorizada como principal apoio para se compreender o que está sendo dito e mostrado em português.

3.4 VÍDEO 03: INCLUSÃO DE SURDOS O PROCESSO EDUCATIVO/LER+1/ T01 EP 08

Vídeo extraído do canal do *Youtube* da *Amazon Sat*, voltado para conteúdo jornalístico da Amazônia. O vídeo fala sobre a inclusão de pessoas surdas na educação, trazendo exemplos, dicas para professores e pais sobre como lidar coma surdez de estudantes no processo educativo.

Figura 3 – Vídeo Inclusão de Surdos o processo educativo



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=jxHdKbFRif0>

Com base nas diretrizes de Quixaba (2017), podemos observar:

- 3.1.43 Diretriz 48: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque, no único momento que a Libras é utilizada no vídeo, o professor em questão não utiliza adornos nem acessórios;
- 3.1.44 Diretriz 55: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque o professor faz uso de datilografia de forma pausada e clara;
- 3.1.45 Diretriz 47: não foi possível identificar aplicabilidade da diretriz, pois o vídeo não conta com a participação de um intérprete;
- 3.1.46 Diretriz 32: não foi possível identificar aplicabilidade da diretriz, porque existe apenas um relato de um professor surdo e, nesse caso, seria correto por ele utilizar apenas libras, porém os demais não a utilizam;
- 3.1.47 Diretriz 19: o vídeo não está de acordo com diretriz porque não possui legendas;
- 3.1.48 Diretriz 02 o vídeo não está de acordo com diretriz porque não houve o uso da Libras nas ilustrações utilizadas;
- 3.1.49 Diretriz 10: a diretriz não se aplica por se tratar de um vídeo informativo e não fazer uso de desenhos;
- 3.1.50 Diretriz 54: o vídeo não está de acordo com a diretriz pois no único momento de utilização da língua de sinais, pois o professor não indica o término na sinalização.

- 3.1.51 Diretriz 08: o vídeo não está de acordo, pois, nas fotos mostradas, não existem a sinalização da mesma ou o significado visual, havendo apenas explicação oral;
- 3.1.52 Diretriz 42: o vídeo está de acordo com diretriz, porque não faz uso de avatares;
- 3.1.53 Diretriz 27: não foi possível identificar diretriz no vídeo, porque não utilizam intérpretes;
- 3.1.54 Diretriz 49: não foi possível identificar a diretriz no vídeo, porque não utilizam intérpretes;
- 3.1.55 Diretriz 14: não foi possível identificar a diretriz no vídeo, porque não utilizam canções;
- 3.1.56 Diretriz 24: a diretriz não se aplica por não se tratar de vídeo educativo;
- 3.1.57 Diretriz 56: a diretriz não se aplica por não haver a existência de legendas para serem sinalizadas em Libras;
- 3.1.58 Diretriz 05: a diretriz se aplica ao vídeo, no único momento que o professor utilizou a Libras onde não exagerou nas expressões faciais;
- 3.1.59 Diretriz 09: a diretriz se aplica ao vídeo, pelo fato de material não possuir legendas ou intérpretes para se fazer a associação das falas com os sinais;
- 3.1.60 Diretriz 28: o vídeo não segue a diretriz, pois não existe priorização das Libras, sendo que a mesma aparece em apenas um momento em um relato de um professor, sendo entendido que, apesar de o conteúdo ser acerca da educação de surdos, o vídeo é voltado para ouvintes.

3.5 VÍDEO 4: A CIGARRA E FORMIGA EM LIBRAS

O vídeo foi extraído do canal Instituto Phala, canal voltado para conteúdos educativos do Centro de Senvol Vinhedos para surdos, fundado em 1999. O vídeo postado em 08 de novembro de 2018.

Figura 4 – Vídeo A cigarra e formiga em Libras



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=q9tx-7UaXB8>

Ao analisarmos as diretrizes de Quixaba (2017), podemos assinalar:

- 3.1.61 Diretriz 48: o vídeo não está de acordo com a diretriz; porque o professor que está sinalizando a história em Libras está utilizando uma aliança;
- 3.1.62 Diretriz 55: a diretriz não se aplica; porque não foi identificado o uso de datilologia;
- 3.1.63 Diretriz 47: o vídeo está de acordo com a diretriz; porque a cor da vestimenta está neutra;
- 3.1.64 Diretriz 32: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque não foi identificado o uso de mímica apenas Libras;
- 3.1.65 Diretriz 19: o vídeo está de acordo com a diretriz porque possui legendas em português;
- 3.1.66 Diretriz 02: a diretriz não se aplica porque, no vídeo, não houve o uso de desenhos da língua de sinais como recurso;
- 3.1.67 Diretriz 10: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque o professor utiliza imagens para expressar quantidade;
- 3.1.68 Diretriz 54: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque o professor sempre indica o término da sinalização;

- 3.1.69 Diretriz 08: a diretriz não se aplica ao vídeo por não ser feita uma associação do sinal com a história contada;
- 3.1.70 Diretriz 42: o vídeo está de acordo com a diretriz porque não foi feito o uso de avatares;
- 3.1.71 Diretriz 27: a diretriz não se aplica por não haver janela para intérprete;
- 3.1.72 Diretriz 49: o vídeo não está de acordo com a diretriz, porque o professor se movimenta de um lado para outro no decorrer da história e nem sempre é filmado de frente;
- 3.1.73 Diretriz 14: a diretriz não se aplica ao vídeo pois não foi feito o uso de canções;
- 3.1.74 Diretriz 24: o vídeo está de acordo com a diretriz, pois o estudante pode pausar e entender o desenrolar da história;
- 3.1.75 Diretriz 56: o vídeo não está de acordo com a diretriz, porque não existe legenda em português, sendo gravado apenas em Libras;
- 3.1.76 Diretriz 05: o vídeo está de acordo com a diretriz porque o professor utiliza apenas expressões faciais para indicar emoções em momentos específicos;
- 3.1.77 Diretriz 09: a diretriz não se aplica ao vídeo, porque não foi feito o uso de falas ou legendas;
- 3.1.78 Diretriz 28: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque a Libras é a única língua utilizada.

3.6 VÍDEO 5: NÚMEROS EM LIBRAS, PARA AUXILIAR OS ALUNOS SURDOS DO SEGUNDO ANO DO CRAS WILSON LINS – BAHIA

O canal é voltado para as novidades sobre a formação em Libras, e o vídeo foi idealizado para as mães poderem revisar o conteúdo com filhos em casa durante o período de pandemia - publicado em 31/08/2020.

Figura 5 – Vídeo Números em Libras para auxiliar os alunos Surdos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=QI6G49XY2CM>

Quanto às diretrizes de Quixaba (2017), vemos que o vídeo:

- 3.1.79 Diretriz 48: o vídeo está de acordo com a diretriz pois o professor não utiliza nenhum tipo de acessório.
- 3.1.80 Diretriz 55: a diretriz não se aplica porque não foi feito o uso de datilografia.
- 3.1.81 Diretriz 47: o vídeo está de acordo com a diretriz porque a cor das roupas do professor é de cor neutra.
- 3.1.82 Diretriz 32: o vídeo está de acordo com a diretriz porque não foi feito o uso de mímicas, apenas Libras.
- 3.1.83 Diretriz 19: o vídeo está de acordo com a diretriz porque foi utilizado legenda em português.
- 3.1.84 Diretriz 02: diretriz não se aplica ao vídeo porque não foi feito o uso de desenhos.
- 3.1.85 Diretriz 10: o vídeo está de acordo com a diretriz porque o professor utiliza imagens para explicar os números em quantidades.
- 3.1.86 Diretriz 54: o vídeo está de acordo com a diretriz porque o professor indica o término da sinalização.

- 3.1.87 Diretriz 08: o vídeo está de acordo com a diretriz porque o professor utiliza a figura dos numerais e logo abaixo a palavra em português do número correspondente.
- 3.1.88 Diretriz 42: o vídeo está de acordo com a diretriz porque não foi feito o uso de avatares.
- 3.1.89 Diretriz 27: diretriz não se aplica ao vídeo pois não existe a utilização de intérpretes e sim de um professor dividindo a tela com o conteúdo lecionado.
- 3.1.90 Diretriz 49: o vídeo está de acordo com a diretriz pois o professor permaneceu o tempo todo de frente
- 3.1.91 Diretriz 14: diretriz não se aplica ao vídeo por não ser feito o uso de canções.
- 3.1.92 Diretriz 24: o vídeo está de acordo com a diretriz porque o ao final da sinalização de um número o professor faz uma pausa para iniciar o seguinte.
- 3.1.93 Diretriz 56: o vídeo está de acordo com a diretriz porque além da legenda em português ainda existe um professor sinalizando em Libras.
- 3.1.94 Diretriz 05: o vídeo está de acordo com a diretriz porque o professor faz o uso correto das expressões faciais sem exageros.
- 3.1.95 Diretriz 09: o vídeo está de acordo com a diretriz porque o professor faz o uso de imagens e sinalização de maneira concomitante.
- 3.1.96 Diretriz 28: o vídeo está de acordo com a diretriz porque o vídeo está inteiro em língua de sinais acompanhado de legenda em português.

3.7 VÍDEO 6: TECNOLOGIAS ACESSÍVEIS PARA SURDOS

O canal foi criado por dois irmãos surdos, Andrei e Tainá. Ele se chama *Visurdo* e possui vídeos com teor humorístico com conteúdo voltado ao mundo dos surdos. O vídeo foi postado em 05/05/2018.

Figura 6 – Vídeo Tecnologias acessíveis para Surdos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=93Vr07dRd9w>

O vídeo, de acordo com as diretrizes de Quixaba (2017), pode ser analisada seguinte forma:

3.1.97 Diretriz 48: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque o sinalizador não utiliza acessórios ou adornos;

3.1.98 Diretriz 55: o vídeo está de acordo com a diretriz, pois o único momento em que o uso se refere ao IBGE ele utiliza datilologia de forma lenta e de fácil compreensão;

3.1.99 Diretriz 47: o vídeo não está de acordo com a diretriz, pois o surdo está com a vestimenta com estampas grandes e chamativa que pode tirar o foco de quem for assistir ao vídeo;

3.1.100 Diretriz 32: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque o surdo utiliza apenas Libras e não faz o uso de mímicas;

3.1.101 Diretriz 19: o vídeo está de acordo com a diretriz, pois todo vídeo é legendado em português;

3.1.102 Diretriz 02: a diretriz não se aplica ao vídeo, porque não foi feito o uso de desenhos da língua de sinais;

3.1.103 Diretriz 10: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque não foi utilizado figuras que pudessem conferir duplo significado;

- 3.1.104 Diretriz 54: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque o Andrei ao final de cada frase abaixa as mãos indicando término da sinalização;
- 3.1.105 Diretriz 08: a diretriz não se aplica, pois não foi feito o uso de figuras explicativas para relacionar seu significado com a Libras;
- 3.1.106 Diretriz 42: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque não se utilizaram avatares;
- 3.1.107 Diretriz 27: a diretriz não se aplica ao vídeo, pois não existe janela de intérprete;
- 3.1.108 Diretriz 49: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque o vídeo foi gravado de frente para melhor evidência dos sinais;
- 3.1.109 Diretriz 14: a diretriz não se aplica ao vídeo, por não haver canções;
- 3.1.110 Diretriz 24: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque existem intervalos no vídeo e a própria plataforma dispõe de recurso de ajuste de velocidade de reprodução;
- 3.1.111 Diretriz 56: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque ele foi gravado em Libras e possui legendas em português;
- 3.1.112 Diretriz 05: o vídeo está de acordo com a diretriz, pois o surdo não exagerou no uso de expressões faciais;
- 3.1.113 Diretriz 09: o vídeo está de acordo com a diretriz, pois existe uma sincronia com a sinalização e a legenda em português;
- 3.1.114 Diretriz 28: o vídeo está de acordo com a diretriz, porque o vídeo está todo em língua de sinais juntamente com legendas em português.

Abaixo, encontra-se um quadro síntese para melhor visualização da aplicabilidade das diretrizes proposta por Quixaba (2017), para efeito classificatório foram utilizados: “X” para indicar consonância do vídeo com a diretriz, “-” para indicar ação contrária proposta pela diretriz, “NA”, indicando a inexistência de elementos a serem avaliados segundo ou não aplicabilidade da diretriz citada e “NA” quando não for possível identificar a diretriz no vídeo para sua análise:

Quadro 8 – Aplicabilidade das diretrizes selecionadas conforme proposta Quixaba (2017)

Diretriz	Vídeo 01	Vídeo 02	Vídeo 03	Vídeo 04	Vídeo 05	Vídeo 06
48	-	X	X	-	X	X
55	-	X	X	NA	NA	X
47	X	X	NI	X	X	-
32	X	X	NI	X	X	X
19	-	X	-	X	X	X
02	NA	-	-	NA	NA	NA
10	NI	X	NA	X	X	X
54	X	X	-	X	X	X
08	-	-	-	NA	X	NA
27	-	-	NI	X	NA	NA
42	X	X	X	X	X	X
49	X	X	NI	-	X	X
14	NI	NA	NI	NA	NA	NA
24	NA	X	NA	X	X	X
56	X	X	NA	-	X	X
05	X	X	X	X	X	X
09	X	X	X	NA	X	X
28	-	X	-	X	X	X

Fonte: elaborado pelo autor.

Desse modo, podemos observar que nenhum dos vídeos analisados atende em sua completude às diretrizes apontadas por Quixaba (2017). Mesmo considerando que algumas diretrizes não se aplicam (NA) ou não foram identificadas (NI) nos materiais analisados, ainda assim, podemos afirmar que os vídeos não atendem a alguma(s) diretriz(es) elencadas. O vídeo 6 foi o que mais se enquadra positivamente nos critérios analisados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, apoiados em Quadros (2019), entendemos que a educação bilíngue (Libras e língua portuguesa) é vista não só na perspectiva linguística, mas, sobretudo, articulada em bases sociais e culturais.

Compreender e praticar a proposta bilíngue requer, entre outras coisas, produzir materiais acessíveis para que a informação chegue de forma completa e funcional para o sujeito surdo. Desse modo, os materiais devem ser elaborados considerando as especificidades linguísticas e culturais do sujeito surdo que, embora esteja num grupo social cuja primeira língua é de modalidade oral, esse sujeito possui sua própria língua natural, de modalidade visual-espacial, com características de produção e interação que exigem que o campo visual seja adequado para sua compreensão.

Desse modo, nossa pesquisa se pautou no seguinte objetivo: analisar vídeos constantes na plataforma *YouTube* direcionados ao público surdo, seguindo as diretrizes de Quixaba (2017), especificamente, quanto à adequação ao público-alvo e aos padrões metodológicos. Foram selecionados 6 (seis) vídeos bilíngues, de conteúdos educacionais, lúdicos e informativos.

Para atingirmos o objetivo proposto, inicialmente fizemos um apanhado dos principais teóricos que tratam da questão do bilinguismo para surdos e das tecnologias que auxiliam o trabalho do professor de surdos.

Em seguida, descrevemos a metodologia, apresentamos as diretrizes de Quixaba (2017) e realizamos a análise dos vídeos. Com base no trabalho de Quixaba (2017) foi realizada a seleção de vídeos destacados no presente trabalho para análise da consonância ou não com as diretrizes proposta pela autora. Podemos evidenciar que independente do gênero do conteúdo analisado, nenhum deles atende, completamente, aos critérios de planejamento de materiais bilíngues para surdos.

Sabemos que o corpus de análise foi limitado. Outros trabalhos poderão ser realizados com a finalidade de aprimorar as conclusões e, quem sabe, fortalecer as diretrizes que Quixaba (2017) propôs e auxiliar na produção de materiais didáticos para surdos: sejam educativos, lúdicos ou informativos.

REFERÊNCIAS

ÁFIO, A. C. E. *et al.* Avaliação da acessibilidade de tecnologia assistiva para surdos. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 69, n. 5, p. 833-9, set./out., 2016.

ALVES, D.; AGUILAR, L. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiá: Uma Análise do Processo de Implementação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n. 03 2018.

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. F. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

ANDREIS-WITKOSKI, S.; FILIETAZ, M. R. P. (Orgs.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

ARANTES, A. C. F. F. S.; PIRES, E. M. A importância da formação do professor bilíngue na educação do surdo. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, Goiânia. v. 3, n. 3, 2012.

BEZERRA, V. S. **O sujeito surdo bilíngue: a construção do indivíduo surdo em meio a dois mundos e duas línguas**. São Carlos: EDUSC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4. n. 1, jan./jun. p. 7-17, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília-DF, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a **Educação Especial na Educação Básica**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Língua Brasileira de Sinais**. Brito, L. F. *et al.* (Org.). Brasília: SEESP, 1997.

BRASIL. Presidência de República. Casa Civil. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRENTANO, L. S. **Bilinguismo escolar**: uma investigação sobre controle inibitório, 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) -- Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

CAPOVILLA, F. C. **Filosofias educacionais em relação aos surdos**: dooralismo à comunicação total ao bilinguismo. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2000.

CARNEIRO, B. G.; LUDWIG, C. R. Organização da escola para aluno surdo. *In*: CAVALHEIRO, J.; LUDWIG, C. R.; LENES, E. J. (Orgs). **Lingu(agem), ensino e formação docente**. Manaus: Editora UEA, 2019, p. 226-237.

DA COSTA, L. V. M.; VARGAS, V. G. L. A importância do bilinguismo para o desenvolvimento cognitivo do surdo. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEPiL, v. 21, n. 63, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63/001.pdf> Acesso em: 4 abr. 2020.

DORZIAT, A. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** **Revista do Centro de Educação**, v. 24, n. 24 p. 1-7, 2004.

DUARTE, S. B. R. *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda. História, Ciências, Saúde. **Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1713-1734, out./dez. 2013.

FAGLIARI, S. S. **A educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal. 2012. 266f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FELIPE, T.; MONTEIRO, M. **Libras em contexto**: curso básico. Rio de Janeiro: LIBRAS, 2011.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FESTA, P. S. V; GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P. Youtube e surdez: análise de discursos no ambiente virtual. **Distúrbios da Comunicação**, v. 25, n. 17, p. 5-14, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14919/11127> Acesso em: 12 jan.2021.

FLOR, C. S. *et al.* Recomendações para o Design de Interfaces Acessíveis ao Público Surdo. *VII WORLD CONGRESS ON COMMUNICATION AND ARTS, WCCA 2014. Proceedings...* Vila Real, Portugal, 2014. p. 50-54.

FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XIX, n. 49 p. 23-40, 2009.

FONSECA, S. **Bilinguismo bimodal**: um estudo sobre o acesso lexical em

intérpretes de libras-Português. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, v. 52, n. 18, 2013.

GÓES, A. R. *et al.* **O Uso da Tecnologia Assistiva no Desenvolvimento Linguístico-Cognitivo do Ensino de Língua Portuguesa para surdo: uma revisão de literatura.** Aracaju: Handtalk, 2017.

GONÇALVES, H. B.; FESTA, P. S. V. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. Ensaios Pedagógicos. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, 2013. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

KOZLOWSKI, L. O Modelo Bilíngue-Bicultural na Educação do surdo. Distúrbios da Comunicação. **Revista Distúrbios da comunicação**, São Paulo, v. 7, n. 2, 1995. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11074/23839>. Acesso em: 15 jan. 2021.

KUBASKI, C; MORAES, V. P. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas.** IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3115_1541.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

LACERDA, C. B. F. A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem. **Revista Espaço**, Instituto de Educação de Surdo, Rio de Janeiro, v. 10, p. 30-40, 1998.

LEBEDEFF, T.; SANTOS, A. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.17 n. 04, p. 103-1093. 2014.

LIMA, M. S. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito.** 2004. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, UNICAMP, 2004.

LORENZINI, N. M. P. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental** 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MAGALAHES, M. M. G. Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual. *In*: SAVEDRA, M. M. G.; SALGADO, A. C. P. (orgs.) **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de**

contato. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 121-140.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009, p. 1-22. (Vol. XIX).

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.**, v. 3, n. 5, agosto de 2005.

MESERLIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. **Análise sobre a trajetória histórica da educação dos Surdos**. São Paulo: Congresso Nacional de Educação/PUC, 2009.

NOGUEIRA, A. S. **Práticas de Letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos**. **Revista Intercâmbio**, v. XXVIII. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2014, p. 19-45. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/19639/14513>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PEREIRA, M. C. C. **O ensino de português como segunda língua para Surdos: princípios teóricos e metodológicos**. Curitiba: Editora UFPR, 2014, p. 143-157.

PIETZAK, J. D. C.; PROBST, M. **Bilinguismo e inclusão escolar dos alunos surdos**. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 5, n. 1, p. 117-128, 2017.

PONSO, L. C. **A variação do português em contato com o italiano na comunidade bilíngüe de São Marcos – RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

QUADROS, R. M. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC/SEEP, 2006.

QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

QUIXABA, M. N. O. **Diretrizes para projeto de recursos educacionais digitais voltados à educação bilíngüe de surdos**. 2017. 127f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

QUIXABA, M. N. O. **O Ensino da Língua de Sinais Brasileira como Possibilidade de Inclusão Sócio-Político-Cultural das Pessoas Surdas no Sistema Público Estadual de Ensino de São Luís – Ma**. III Seminário Linguagem e Identidades: múltiplos olhares. São Luís: UFMA, 2015. Disponível em: <http://www.linguagemidentidades.ufma.br/publicacoes/pdf/Artigo%20Maria%20Nilz%20a.pdf>. Acesso: 15 maio 2021.

QUIXABA, M. N. O.; CARDOSO, E.; PERRY, G. T. Auxiliando designers de recursos educacionais digitais bilíngües: uma proposta de 33 diretrizes de projeto. *In*: CORRÊA, Y.; CRUZ, C. R. (Orgs). **Língua Brasileira de Sinais e tecnologias digitais**. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 43-57.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SANTOS, R. F. S. **Tradutor para língua brasileira de sinais**: proposta de tecnologia assistiva para surdos como apoio ao aprendizado da língua portuguesa escrita. CINAHPA 2016. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVA, A. R. **O Desafio do Bilinguismo para Alunos Surdos no Contexto da Inclusão**: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro. 2015. 162 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

SOUSA, A. M.; LIMA, I. Q.; SANTOS-JUNIOR, J. R. Libras e acessibilidade em vídeos para surdos: discussões e diretrizes. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 21 fev. 2021.

TARTUCI, D. **Re-significando o “ser professora”**: discursos e práticas na educação de surdos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2005.

TERRIS, P. A. Divulgação científica a partir da elaboração de vídeos em libras. *In*: CARNEIRO, B. G.; LEÃO, R. J. B.; MIRANDA, R. G. (Orgs). **Língua de sinais, identidades e cultura surda no Tocantins**. North Carleston: Amazon Digital Services, 2019, p. 73-90.

ZANONI, I.; SANTOS, E. I. **Os Reflexos da Comunicação Total na Atual Interação e Comunicação entre Indivíduos Surdos e Ouvintes**. Foz do Iguaçu: Intercom, 2014.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K., O impacto do bi/multilinguismo sobre o potencial criativo em sala de aula: uma abordagem via teoria dos sistemas dinâmicos. **Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 41, p. 77-89, jan./jun.2015.