



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

DANIEL MARTINS BRAGA GOMES

**OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NA PANDEMIA DO
COVID-19 A PARTIR DAS NARRATIVAS DO *INVENTÁRIO DE LIBRAS DE RIO
BRANCO, ACRE***

Rio Branco
2025

DANIEL MARTINS BRAGA GOMES

**OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NA PANDEMIA DO
COVID-19 A PARTIR DAS NARRATIVAS DO *INVENTÁRIO DE LIBRAS DE RIO
BRANCO, ACRE***

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e trabalho docente.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa

Rio Branco

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

G633d Gomes, Daniel Martins Braga, 1982 -

Os desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na pandemia do COVID-19 a partir das narrativas do inventário de LIBRAS de Rio Breando, Acre / Daniel Martins Braga Gomes; orientador: Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa. – 2025.

70 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Branco, 2025.

Inclui referências bibliográfica.

1. Educação de surdos. 2. Ensino remoto. I. Sousa, Alexandre Melo de (orientador). II. Título.

CDD: 370

DANIEL MARTINS BRAGA GOMES

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NA PANDEMIA DO
COVID-19 A PARTIR DAS NARRATIVAS DO INVENTÁRIO DE LIBRAS DE
RIO BRANCO – ACRE

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado em 17 de março de 2025 por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
Orientador – PPGE/UFAC

Prof. Dr. Nábson Araújo dos Santos
Examinador Interno – PPGE/UFAC

Prof. Dr. Bruno Gonçalves Carneiro
Examinador Externo – PPGL/UFT/UFSC

Prof. Dr. Tatiane Castro dos Santos
Suplente – PPGE/UFAC

Este trabalho é dedicado à minha família, aos amigos surdos, aos meus colegas de classe e aos meus queridos pais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pois é impossível viver sem Deus! Agradeço muito a Ele por ter me dado essa oportunidade de cursar o Mestrado. Passei por momentos difíceis, de muito estudo, esforço, sacrifícios, mas estou sendo sincero com meus sonhos e com minhas conquistas da vida para que tudo que almejo seja realizado, com gratidão a todos que me ajudaram na minha trajetória.

À minha família, fico muito grato pois em ela eu não seria nada. À minha esposa, Rosicléia Gomes, querida da família, guerreira, meu exemplo de vida. Obrigado por ser tão esforçada e motivadora nos momentos de ansiedade. Às minhas filhinhas, Eloah e Eloisah, que são a alegria do Senhor e da minha vida. Aos meus queridos pais, Nei e Cláudia, defensores e guerreiros da oração. Obrigado pela compreensão, por terem me apoiado em oração e intercessão. Aos meus irmãos, Rafael e Ana Cláudia, que, embora morem em outros estados, estão por perto nos sentimentos mais verdadeiros!

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa, obrigado por seu conhecimento e por suas orientações, até por seus ensinamentos. Obrigado por ter me aceitado como orientando surdo do PPGE. Você entende e representa a Libras neste espaço de conhecimento e isso foi fundamental para que nossa parceria ocorresse de forma tão positiva e valiosa. Aqui expresso minha eterna gratidão. Se Deus quiser, você será meu orientador do Doutorado.

Ao meu monitor, Amarildo Melo, agradeço pelo que muito me ajudou e pelo que me motivou, com paciência. E por estar comigo me guiando como monitor e por toda força necessária para lutar sem desistir.

Aos meus queridos intérpretes de Libras – Sônia França, Maria Leal, Onélia Abreu, Sarney Carvalho, José Luiz, Marcylane dos Anjos, Lynconl Quiroga, Felipe Santos e Tamila Maiane. Vocês foram fundamentais nesse processo de formação.

RESUMO

A pandemia da Covid-19 provocou mudanças radicais nas rotinas das pessoas em todo o planeta a partir de março de 2020, quando o isolamento domiciliar se tornou uma medida sanitária na tentativa de conter o vírus que se espalhava pelo mundo. Esse fato gerou impactos negativos no âmbito sanitário, econômico e educacional. Para os surdos, a falta de acesso às informações e orientações representou um problema significativo. Na educação de surdos, também foram observados grandes prejuízos. Esta pesquisa tem por objetivo principal identificar os desafios enfrentados pelos surdos durante o período da pandemia da Covid-19, com base nas narrativas do Corpus da Libras do Acre. O Inventário de Libras é um projeto que visa constituir um corpus da Língua Brasileira de Sinais utilizado em diferentes regiões do Brasil. Os dados são gerados a partir de atividades interacionais gravadas, seguindo uma metodologia padrão, com a participação de pesquisadores e participantes surdos, naturais das regiões pesquisadas, divididos em três faixas etárias: de 18 a 29 anos, de 30 a 49 anos e a partir de 50 anos. No caso de Rio Branco, o Inventário contou com participantes que vivenciaram o período pandêmico, atuando como professores ou na condição de alunos. A questão que norteou esta pesquisa foi: quais foram os desafios enfrentados pelos surdos durante o período da pandemia da Covid-19, segundo as narrativas do Corpus da Libras do Acre? O estudo fundamenta-se teoricamente nas pesquisas de Arruda (2020), Silva (2024), Quadros et al. (2020; 2023) e Quadros e Sousa (2021). Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e, quanto aos objetivos, de caráter descritivo. Os resultados mostram que os principais desafios enfrentados pelos surdos de Rio Branco foram: a) Quanto aos estudantes surdos – a falta ou baixa qualidade da internet; dificuldades para visualizar os intérpretes (devido à conexão lenta); ausência de contato com outros surdos; e a carência de apoio para a realização das atividades escolares; b) Quanto aos professores – dificuldades para acompanhar a evolução dos alunos em relação à Libras; conexão instável; e barreiras na comunicação com os estudantes.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Ensino Remoto Emergencial; Inventário de Libras de Rio Branco; Narrativas em Libras.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic brought about radical changes in people's daily routines across the globe starting in March 2020, when home isolation became a public health measure in an attempt to contain the rapidly spreading virus. This situation had negative impacts in the health, economic, and educational spheres. For deaf individuals, the lack of access to information and guidance posed a significant problem. In the field of deaf education, substantial losses were also observed. The main objective of this research is to identify the challenges faced by deaf people during the Covid-19 pandemic period, based on narratives from the Libras Corpus of Acre. The Libras Inventory is a project aimed at developing a corpus of Brazilian Sign Language as used in different regions of Brazil. The data are generated from recorded interactional activities, following a standardized methodology and involving deaf participants and researchers who are native to the studied regions. These participants are divided into three age groups: 18 to 29 years, 30 to 49 years, and 50 years and older. In the case of Rio Branco, the Inventory included participants who experienced the pandemic period, either as teachers or as students. The guiding research question was: What were the challenges faced by deaf individuals during the Covid-19 pandemic period, according to the narratives from the Libras Corpus of Acre? The study is theoretically based on the research of Arruda (2020), Silva (2024), Quadros et al. (2020; 2023), and Quadros and Sousa (2021). It is a basic research study with a qualitative approach and, in terms of objectives, is descriptive in nature. The results show that the main challenges faced by deaf individuals in Rio Branco were: a) For deaf students – the lack of or poor-quality internet access; difficulties in viewing interpreters (due to slow internet connection); lack of contact with other deaf individuals; and insufficient support for completing school activities; b) For teachers – difficulties in monitoring students' progress in Libras; unstable internet connection; and communication barriers with students.

Keywords: Deaf Education; Emergency Remote Teaching; Libras Inventory of Rio Branco; Libras Narratives.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBi - Lei Brasileira de Inclusão

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

TILS - Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFAC - Universidade Federal do Acre

PCC- Prática Como Componente Curricular

ONGs - Organizações não governamentais

OMS - Organização Mundial de Saúde

CAS/Acre - Centro de Apoio a Surdo/Acre

CAS/Rio Branco - Centro de Apoio a Surdo/Rio Branco

INDL - Inventário Nacional da Diversidade Linguística

DPI - Departamento do Patrimônio Imaterial

PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	O CONTATO SURDO-SURDO E A SOCIABILIDADE SURDA	23
3	A EDUCAÇÃO DE SURDOS APÓS A LEI 10.436/2002	29
3.1	A Lei nº 10.436/2002: impactos na educação de surdos	29
3.2	A LDB e a Educação Bilíngue para surdos	32
3.3	Avanços na educação de surdos	32
3.3.1	<i>Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais L1</i>	<i>33</i>
3.3.2	<i>Proposta curricular para o ensino de português escrito L2</i>	<i>42</i>
4.	A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E SEUS IMPACTOS DURANTE A PANDEMIA	50
4.1	A educação de surdos no Acre nos tempos atuais	54
5.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
5.1	O Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre	58
5.2	Procedimentos de análise	63
6.	ANÁLISE DAS NARRATIVAS.....	65
6.1	O contato surdo-surdo	65
6.2	Vulnerabilidade social	66
6.3	Acesso à informação: o trabalho dos Tradutores Intérpretes de Libras	69
7.	CONCLUSÃO	72
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74

1. INTRODUÇÃO

Meu nome é Daniel Martins Braga Gomes. Sou um homem surdo, casado com uma mulher surda e pai de duas meninas ouvintes. Sou professor e sou pastor de surdos. Nasci no Paraná e aos três anos minha família descobriu que eu era surdo. A causa não foi conhecida. Mas logo que meus pais souberam sobre a minha surdez, me levaram a Campinas, onde foi diagnosticada uma lesão na cóclea que ocasionou surdez bilateral profunda.

Minha educação foi cheia de desafios – o que é muito comum quando se trata de educação de surdos. A lei de Libras ainda não tinha sido regulamentada e no Ensino Infantil e na Educação Fundamental (anos iniciais e finais) não havia intérprete de Libras. Nas aulas, eu olhava para o professor que falava e apenas tentava memorizar o que era escrito. Mas nada fazia sentido. No Ensino Médio foi melhor porque tinha intérpretes e na escola havia oito outros surdos que ficavam numa mesma sala e, ainda, alguns professores que sabiam Libras. Foi um divisor de águas em minha vida porque tive interação em língua de sinais e pude compartilhar com outros colegas a nossa cultura.

Destaco esse momento ímpar em minha vida porque tive a oportunidade de está em constante contato com a Língua de Sinais e principalmente com meus pares surdos, essas trocas de experiências com vários dos meus colegas foi de suma importância para meu desenvolvimento linguístico, social e identitário, minha convivência com eles, sem dúvidas fortaleceu meu desenvolvimento como sujeito surdo e do meu próprio entendimento da surdez e das questões relacionadas com a cultura e a comunidade surda.

Em 2006 mudamos para Rio Branco porque meu pai foi aprovado para ser professor da Universidade Federal do Acre. Na capital acreana, fiz o curso de Administração numa universidade particular e me formei. Em seguida, por meio do ENEM, passai para o curso de Licenciatura em Letras Libras da UFAC. No meio do caminho tivemos a pandemia da Covid-19 – o que fez com que o curso durasse quase cinco anos e tivéssemos que nos adaptar à nova realidade. Não foi um período fácil, não somente para nós surdos, mas uma parcela significativa da sociedade sofreu com os impactos ocasionados por esse período.

Muitos dos alunos surdos tiveram dificuldades para acessar as aulas síncronas porque não tinham as ferramentas tecnológicas necessárias e adequadas como: computadores bons, tablets, dentre outros. Isto resultou em problemas de conexões em redes de internet estáveis e com boa qualidade, esse acesso limitado de acesso as tecnologias e a internet restringiram o acesso às aulas remotas e ao material de ensino, participar das aulas síncronas, acessar vídeos e os materiais de ensino anexados pelos docentes, nem sempre foi possível.

Além disso, em sua maioria as ferramentas de ensino usadas nas aulas não estavam adaptadas as necessidades de nós surdos que somos sujeitos visuais e com um déficit significativo na aquisição da língua portuguesa e que precisamos do profissional intérprete de Libras para compreendermos as explicações dos professores, muitas das vezes a conexão de internet afetava nosso aprendizado porque a imagem do intérprete travava, o que acarretava perda de informações, como impacto maior destaque a desmotivação que sentimos e os diversos atrasos que tivemos no processo de aprendizagem, porque nós surdos não conseguíamos acompanhar adequadamente as aulas.

Anteriormente, abordei a questão do sujeito surdos ser visual, a língua que usamos que é a Libras é de natureza visual-espacial a dinâmica do Ensino Remoto Emergencial (ERE) afetou nossa comunicação, tanto para vermos o intérprete de Libras sinalizando ou para ele nos ver e repassar aquilo que estamos expressando foi afetado pelo fato das plataformas de videoconferência e os problemas com a qualidade de vídeo ruim, câmeras inadequadas e ambientes adequados para o estudo, impossibilitou nossa aprendizagem de uma forma mais colaborativa, pois tínhamos dificuldades de interação.

Esse período de isolamento também trouxe muitos impactos emocionais, a comunidade surda de uma forma geral depende muito da interação social, nos sentimos bem quando estamos reunidos trocando experiências, conversando em Libras interagindo uns com os outros, surdos e ouvintes, isso é muito importante para fortalecermos nossa identidade e cultura, com a pandemia e o isolamento fomos profundamente afetados, não tivemos mais esse contato, a ausência de convivência presencial reduziu nosso acesso a uma rede de apoio social e cultural e fragilizou o emocional, mas sou pastor e depus toda minha fé em Deus, acredito que isso me ajudou a superar esse período difícil.

Relato isso nessa dissertação, para dizer que embora as dificuldades que enfrentamos, eu realizei meu sonho que era formar no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre, esse curso me ajudou a aprofundar diversos conhecimentos sobre a minha primeira língua, fiz descobertas que nunca imaginei existir a respeito da Língua de Sinais, além de conhecer mais sobre os aspectos pedagógicos, literários e linguísticos da Libras.

Logo em seguida, fiz inscrição no Mestrado em Educação, inspirado em outro surdo que havia passado e concluído o curso. Na minha seleção houve um diferencial: a prova discursiva foi realizada em Libras, tanto para as questões, quanto para as respostas. Essa iniciativa foi realmente muito importante para a comunidade surda. Embora os textos sugeridos para a prova estivessem em português, saber que poderíamos fazer a prova em nossa primeira língua foi uma motivação importante e que resultou na aprovação de 2 surdos. Outro fato que merece destaque é que tínhamos um orientador que interagiu em Libras e contávamos com intérpretes e monitores para o acompanhamento das aulas (embora seja preciso mencionar que os textos teóricos em português são desafiadores para os surdos).

Em 2023, sob a coordenação do meu orientador Alexandre Melo de Sousa, fui convidado para integrar o projeto *Inventário de Libras de Rio Branco, Acre*. Eu já tinha notícias desse mesmo projeto que foi desenvolvido em Florianópolis e eu sabia da sua importância para a comunidade surda e para a Libras. Aceitei fazer parte e iniciamos os treinamentos. Enquanto desenvolvíamos as etapas das entrevistas, eu percebia a riqueza desse corpus e muitas ideias vinham a minha mente.

Entre as atividades, uma me chamou atenção: a conversa sobre a Covid-19 – que eu também tinha sido afetado enquanto fazia Letras Libras. Assim, decidimos – eu e o orientador – usar o corpus para verificar os desafios da pandemia para os alunos e professores surdos (participantes do Inventário) de Rio Branco .

A educação de surdos tem passado por mudanças significativas nos últimos vinte e dois anos, desde que foi incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro, a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, lei que foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. As legislações mencionadas são um marco histórico e significativo na educação de surdos brasileiros, pois reconhecem a Libras como uma língua legítima usada pelos surdos. É por meio dela que o povo surdo se comunica e expressa sua visão de mundo, bem como sua identidade e cultura.

No contexto dos direitos humanos, sabemos que a educação é um direito de todos, como bem descreve nossa Constituição Federal (1988). Isto significa dizer que ela necessita ser acessada por qualquer indivíduo de forma inclusiva e igualitária, independente de condições socioeconômicas, deficiência, gênero, raça, religião, ou qualquer outra natureza. Nessa perspectiva de educação para todos é que se faz necessário que políticas educacionais contemplem as necessidades específicas dos grupos sociais. Quanto às pessoas com deficiência (PCD), a literatura nos mostra um passado de segregação e exclusão, uma vez que a educação por muito tempo constituiu privilégio da elite.

No que se refere à Educação especial como modalidade de ensino e que integra uma política educacional mais abrangente, podemos falar atualmente de avanços. Como nossos interesses se voltam à educação de pessoas surdas, iremos falar sobre os avanços educacionais nessa área, principalmente nas legislações para entendermos como elas influenciaram o desenvolvimento das práticas educativas para estes sujeitos e na formação de professores para o ensino da língua. Também os avanços no Brasil se dão a partir da Educação Bilíngue de Surdos. A partir da Lei nº 14.191/2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garantindo a oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos, desde a educação infantil e ao longo da vida. O estado do Tocantins tem sido um modelo de avanços no que se refere à educação bilíngue de surdos.

O primeiro avanço dentro da educação de surdos e que fazemos um destaque, foi o reconhecimento da Libras como língua em 2002, porque foi a partir desse momento que pessoas surdas tiveram a garantia de acesso à educação por meio de sua própria língua e da inclusão da Libras no sistema educacional. Consequentemente acarretou mudanças significativas em relação a oferta de Educação a essas pessoas, promovidas através de acessibilidade linguística, dentre outros recursos.

Outro ponto importante, foi que a partir do reconhecimento da Libras como língua que a educação de surdos passou a ser vista numa perspectiva inclusiva, por esse motivo os alunos poderiam receber instrução em Libras em todas as etapas de ensino, desde a educação básica até chegar no ensino superior.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei de Libras e dispõe sobre o uso e difusão da língua, bem como da formação de professores e tradutores intérpretes de Libras, que mais tarde foi regulamentada pela Lei nº 12.319/2010, e que compõe esse quadro de avanços, pois impulsionou a criação de políticas educacionais para a educação de surdos, implicando na oferta de formação de professores qualificados para ensinar Libras e da disponibilização de tradutores intérpretes de Libras nos ambientes escolares para garantir que esses alunos possam acompanhar as aulas junto com seus colegas.

Outro marco legal é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que estabelece as diretrizes educacionais no Brasil, ressalta a importância de incluir alunos com deficiência, juntamente com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015. Estas legislações asseguram que todos tenham acesso à educação, independentemente de suas necessidades específicas, incluindo os surdos e os deficientes auditivos, reafirmando que o direito à educação deve ser exercido de maneira plena, além de garantir condições necessárias para que todos possam aprender juntos sem exclusão e desenvolver suas potencialidades, dentro de suas particularidades.

Este trabalho se justifica pela relevância de se entender as dificuldades específicas de alunos surdos que enfrentaram o ensino remoto e assim melhorar as políticas públicas e as práticas educacionais direcionadas ao ensino desse público. Por essa razão, o Inventário de Libras de Rio Branco, Acre, constitui uma importante fonte de dados para que possamos entender esses desafios enfrentados impactou a educação de surdos no estado do Acre considerando aspectos como acessibilidade, inclusão e equidade na educação.

A questão da pesquisa é: qual a percepção dos surdos (professores e alunos) sobre a educação de surdos no período da pandemia? A partir dessa questão, temos como objetivo geral: identificar os desafios enfrentados pelos surdos (alunos e professores) no período da pandemia do Covid-19, na percepção dos participantes do Inventário de Libras de Rio Branco, Acre.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: a) selecionar relatos do Inventário de Libras de Rio Branco, especificamente quando os participantes (alunos e professores) interagem sobre a pandemia do Covid-19; b) identificar os desafios

enfrentados por surdos (alunos e professores) no período pandêmico; c) discutir sobre os impactos da pandemia na educação de surdos em Rio Branco.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: inicialmente, trataremos a respeito da educação de surdos, a partir de bases legais e discussões teóricas; na sequência, falamos sobre a educação de surdos na pandemia; em seguida, descreveremos os procedimentos metodológicos e o Inventário de Libras de Rio Branco, Acre; por fim, apresentaremos as considerações finais da pesquisa.

2. O CONTATO SURDO-SURDO E A SOCIABILIDADE SURDA

A palavra "socialização" possui diferentes significados em contextos específicos. Na sociologia, refere-se ao desenvolvimento da consciência social, do espírito de solidariedade e cooperação entre os indivíduos de uma comunidade. Já na psicologia, está relacionada à adaptação de uma criança à vida em grupo, seja na família, escola, associações, entre outros ambientes.

Antes da pandemia, a socialização dos surdos ocorria predominantemente por meio de encontros presenciais em escolas, centros de apoio, associações, eventos culturais e esportivos, além de igrejas. Essas interações, realizadas diretamente em Língua Brasileira de Sinais (Libras), eram essenciais para a construção e fortalecimento da comunidade surda, promovendo a identidade surda, o fortalecimento de laços sociais e o compartilhamento de experiências e desafios comuns. A convivência em comunidades surdas, marcada por interações físicas e frequentes, era uma parte fundamental da socialização. Esses encontros ocorriam em diversos contextos, como:

- **Escolas e instituições de educação especial:** Surdos e ouvintes socializavam em escolas bilíngues ou inclusivas. Esses ambientes possibilitavam trocas culturais e fortaleciam a interação entre surdos e ouvintes.
- **Eventos e encontros comunitários:** Festivais, conferências, reuniões de associações de surdos e eventos esportivos, como partidas de futebol ou futsal, eram locais de celebração da cultura surda e também de fortalecimento de laços sociais e troca de conhecimentos.
- **Ambientes de trabalho e atividades profissionais:** Surdos buscavam ambientes com maior acessibilidade, geralmente com intérpretes de Libras, promovendo diversidade e colaboração.
- **Espaços religiosos e recreativos:** Grupos religiosos, esportivos e culturais incentivavam a interação social. Com a presença de intérpretes ou grupos de surdos, esses espaços se tornavam mais acolhedores e inclusivos.
- **Tecnologias pré-pandemia:** Aplicativos como WhatsApp e outras redes sociais já facilitavam a comunicação virtual por meio de chamadas de vídeo.

No entanto, as interações presenciais ainda eram preferidas, pois proporcionavam maior conexão e compreensão. A socialização antes da pandemia era caracterizada pelo contato direto e pela convivência presencial, que desempenhavam um papel crucial na comunicação em Libras e na construção de uma identidade coletiva. Contudo, com a chegada da pandemia, muitos desses encontros se tornaram remotos, exigindo adaptações e o uso de novas ferramentas para garantir a acessibilidade e a continuidade das interações na comunidade surda.

Por muitos anos, os surdos tiveram encontros presenciais em diversos contextos, devido à falta de acesso à língua de sinais em suas famílias e em escolas inclusivas. Segundo Holcomb (2011):

A maioria dos surdos tem pais não surdos, e a maioria destes não sinaliza. Por conseguinte, muitos surdos receberam acesso a língua visual durante o crescimento, dificultando o acesso a informações em casa. A situação geralmente não é melhor na escola, onde as políticas educacional e comunicativa costumam ser ditada por educadores não surdos com pouca ou nenhuma contribuição dos membros experientes da comunidade surda. Em muitas dessas escolas, a língua de sinais não é adotada, resultando em um ambiente difícil de aprendizagem para crianças surdas. Esses ambientes comunicativos restritos em casa e na escola levaram a enormes lacunas na base de conhecimento geral dos surdos. Em vez de ficarem importantes por essas lacunas, os surdos tiveram habilidade para obter informações e conhecimento necessários para funcionar no mundo (Holcomb, 2011, p.140).

Segundo Holcomb (2011), a grande necessidade de informações entre os surdos está relacionada a diversos fatores, sobretudo ao fato de viverem em um mundo predominantemente ouvinte, onde a língua de sinais é pouco utilizada. Na comunidade surda, os indivíduos estabelecem contato em diversos grupos sociais, como jovens, LGBTQIAPN+, idosos, católicos, cristãos, outras religiões, além de grupos de ouvintes. Holcomb explica que, na realidade dos ouvintes, as notícias e informações são amplamente disseminadas, sendo facilmente acessíveis por meio da audição. Por outro lado, para os surdos, é essencial que essas informações sejam transmitidas de forma visual, como em língua de sinais, para que possam alcançar toda a comunidade surda.

No entanto, muitos surdos não têm acesso a conversas familiares ou ao meio público devido à falta de acessibilidade comunicativa. Essa barreira também se

estende à mídia e aos materiais impressos, agravada pela ausência de um ambiente linguístico fértil tanto em casa quanto na escola. Como resultado, o compartilhamento de informações tornou-se uma característica central da cultura surda. Segundo Holcomb:

[...] não deve surpreender o fato de que o compartilhamento de informações é uma característica importante da cultura surda, na medida em que os surdos lidam com situações difíceis de comunicação durante suas vidas. Na seção seguinte, exploraremos áreas específicas em que o compartilhamento de informações é proeminente entre os surdos. (Holcomb, 2011, p.142).

O compartilhamento de informações é, portanto, essencial para superar barreiras de comunicação, desenvolvendo a vida social dos surdos e promovendo a troca de experiências, especialmente fora do ambiente familiar. Muitas famílias de surdos, que não dominam Libras, não participam desse processo.

Holcomb também destaca a rapidez com que as notícias se espalham na comunidade surda. Questões graves, como problemas médicos, dificuldades em bancos ou interações com mecânicos, por exemplo, são rapidamente comunicadas, muitas vezes comparadas à velocidade de uma "explosão de bomba nuclear". Ele afirma:

[...] demonstrar a velocidade com que a informação pode ser disseminada na comunidade surda, e a determinação e o compromisso entre os surdos em relação ao compartilhamento de informações. Hoje, com advento de pagers de texto e vídeo, a informação é trocada com maior rapidez do que antes, possibilitando que os surdos ofereçam suporte uns aos outros de modo mais eficiente. (HOLCOMB, 2011, p.144).

Conforme Holcomb aponta, no final da década de 1990, os surdos já utilizavam pagers e mensagens de texto (torpedos) para trocar informações, antes do surgimento do WhatsApp e outras redes sociais. Apesar dessas tecnologias simples permitirem alguma comunicação, elas não eram suficientemente eficazes para garantir o acesso amplo às informações por meio dos meios de comunicação disponíveis na época. Por isso, o compartilhamento presencial continuava sendo a principal forma de disseminar informações e manter contato dentro da comunidade surda, fortalecendo os laços sociais e culturais.

Perlin (2003), que é pesquisadora surda, discute temas importantes sobre questões relacionadas a surdez, como: identidade, diferença e alteridade no contexto das comunidades surdas. A autora enfatiza o "ser e estar sendo surdo" como algo que se constrói de forma contínua sendo marcado pelas alteridades, diferenças e identidades. Hall (1997), abordando as questões identitárias dos sujeitos, explica que elas estão sempre em construção. Conforme aponta, Perlin (2014):

As identidades surdas pulsam nas intercorrências dos espaços entre surdos e ouvintes e não são tão semelhantemente adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. Muito menos estas identidades garantem estabilidade. Quanto a estes aspectos, também há que se considerar as variantes campos e níveis de instrução. São identidades constantemente reconstruídas e não se pode falar delas fora de relações culturais (Perlin, 2014,p. 232).

Na visão da autora, a cultura surda é a referência para a construção dos sujeitos surdos, além de ser importante o contato surdo com surdos para essa construção identitária surda, esse contato possibilita que cada indivíduo perceba suas próprias particularidades e diferenças de sua cultura para a dos ouvintes, bem como fortalecendo o sentimento de pertença ao grupo.

Skliar (2001, p. 53) afirma que “a identidade surda sempre está em proximidade em situação de necessidade com outro igual” em outras palavras o autor quer dizer que as identidades surdas estão intrinsecamente ligadas às experiências coletivas, experiências entres seus pares e com os ouvintes, isso cria o sentimento de pertencimento à comunidade surda onde compartilhamos nossa cultura.

Considero importar relatar os motivos pelos quais isso ocorre, voltando um pouco ao passado vamos constatar que historicamente pessoas surdas enfrentaram barreiras linguísticas e culturais em sociedades predominantemente ouvintes. Perlin (2003) enfatiza que as práticas colonizadoras ouvintistas sempre impuseram normas e valores que ignoraram as particularidades da cultura surda, marginalizando as características únicas da identidade cultural e coletiva do povo surdo.

Sem dúvidas, essa vivência de exclusão na sociedade e a necessidade de compartilhar experiências e estratégias de adaptação tornaram a convivência com outros surdos um elemento importante para a construção da identidade surda.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tem sofrido avanços significativos nos últimos anos no que diz respeito ao reconhecimento e valorização

da cultura e identidade surdas. A Lei nº 14.191/2021, que alterou a LDB, foi um marco importante nesse sentido, consolidando a educação bilíngue para surdos como uma modalidade de ensino independente.

“Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas (Brasil, 2021).

Vemos a própria (LDB) enfatizando a importância de se preservar a história do povo surdo e suas experiências, além disso a legislação reconhece que os surdos têm diversas identidades que precisam serem respeitadas por meio da língua que usam e expressam sua cultura, onde a língua de sinais é o elemento central. Assim, a legislação entende que assegurar a educação dos estudantes surdos é possível, porém não podemos deixar de lado o respeito por suas identidades, cultura e língua, visando a promoção a inclusão e a troca intercultural, algo que por muito tempo foi ignorado e não discutido.

Carneiro e Ludwig (2018) discutem a necessidade de superar o pensamento abissal, pois o pensamento moderno ocidental gera um apagamento das diferenças, esse tipo de pensamento trata de criar divisões e acaba tornando invisível e negligenciando as experiências e saberes de determinados grupos sociais. O pensamento abissal não busca valorizar as diferenças e a pluralidades presentes na sociedade, porém quer padronizar e homogeneizar impondo um único modelo de existência considerado “normal”, pensar dessa forma é criar ainda mais um ambiente de exclusão, onde vidas serão marginalizadas e colocadas a não existência.

O pensamento pós abissal segundo os autores reconhece as diferenças, assim como as diferentes epistemologias, produção e construção de novos conhecimentos, isto faz-se necessário e relevantes porque valoriza a diversidade, possibilita o diálogo entre as vastas culturas, como também dá voz aos grupos marginalizados.

Desse modo contribuiremos para uma sociedade mais justa, igualitária e verdadeiramente inclusiva, por esse motivo é importante a resistência epistemológica surda, sujeitos surdos tem suas formas de compreender o mundo, de expressarem seus pensamentos e cultura e de posicionarem na sociedade, também são atores e produtores de conhecimentos e seus saberes precisam ser valorizados “E nesta demanda de promoção das ausências e valorização das experiências sociais, a epistemologia surda assume grande responsabilidade em legitimar a forma da pessoa surda em significar o mundo e produzir conhecimento (Carneiro; Ludwig, 2018, p 15).

3. A EDUCAÇÃO DE SURDOS APÓS A LEI 10.436/2002

A formação de professores surdos e a educação de surdos são temas interligados por uma especificidade central: a língua em uso. As interações comunicacionais entre os pares linguísticos Libras/Português – em que a Libras é expressa na forma viso-espacial e a Língua Portuguesa na forma oral-auditiva – são fundamentais nesse contexto. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamenta a Língua Brasileira de Sinais como a língua utilizada pela comunidade surda. Após sua promulgação, foi editado o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que especifica diretrizes para a formação de professores surdos.

3.1 A Lei nº 10.436/2002: impactos na educação de surdos

A Lei nº 10.436/2002, conhecida como a Lei de Libras, representou um avanço significativo na educação de surdos no Brasil. Essa legislação reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como a língua da comunidade surda brasileira e estabeleceu medidas para promover a inclusão e a acessibilidade das pessoas surdas na sociedade.

Após sua promulgação, observou-se um aumento na oferta de cursos voltados para a formação de intérpretes de Libras, bem como uma maior ênfase na inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares. As instituições de ensino passaram a ser obrigadas a oferecer suporte pedagógico e recursos de acessibilidade, como intérpretes, materiais didáticos adaptados e equipamentos de apoio.

Além disso, a Lei incentivou a criação de políticas públicas de inclusão e acessibilidade em diversos setores, como o mercado de trabalho e os espaços públicos, contribuindo para a melhoria das condições de vida e da participação social das pessoas surdas.

Desde a promulgação dessa legislação, muita coisa mudou ao longo de quase 22 anos de sua vigência. Houve avanços na educação de surdos, incluindo a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, de educação especial e nas escolas voltadas à comunidade surda, bem como nos cursos de Fonoaudiologia e de magistério, tanto em nível médio quanto superior.

O Decreto nº 5.626, promulgado em 22 de dezembro de 2005 em consonância com a Lei de Libras, estabelece que o ensino da modalidade escrita da Língua

Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas deve incluir a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia, entre outros.

Esse decreto é um instrumento fundamental para a promoção da inclusão e da acessibilidade das pessoas surdas, regulamentando o reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda no Brasil.

O Decreto nº 5.626 define diretrizes e normas para a implementação da Libras em diversos setores da sociedade, especialmente na educação, no trabalho e nos serviços públicos. Ele prevê a formação de profissionais capacitados em Libras – como intérpretes e professores – e incentiva a difusão e o ensino dessa língua.

Além disso, o Decreto determina a presença obrigatória de intérpretes de Libras em diversos contextos, como eventos públicos e instituições de ensino, assegurando uma comunicação acessível às pessoas surdas. Assim, o Decreto nº 5.626 é um importante marco legal que reforça os direitos das pessoas surdas e contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Albres (2016) diz:

Quando a Libras é reconhecida como língua de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil e seu ensino é difundido, ocorre um grande número de vagas para a docência da Libras e a necessidade de muitos profissionais com formação assumirem essas vagas em Escola de Surdos, em empresas, em organizações não governamentais - ONGs, em Instituições de Ensino Superior e Universidades e em secretarias estaduais e municipais de educação. (Albres, 2016, p. 22).

Nota-se um avanço significativo a partir do ano de 2002, quando as universidades iniciaram a implantação do curso de graduação em Letras/Libras, tanto na modalidade de licenciatura – voltada à formação de professores de Libras – quanto na modalidade de bacharelado – destinada à formação de tradutores e intérpretes. Até então, essa primeira profissão (intérprete/tradutor de Libras) não existia como formação em nível superior, o que levou as secretarias estaduais e municipais de educação a começarem a se adequar, incluindo em seus quadros docentes profissionais capacitados para implementar a disciplina de Libras nos currículos escolares.

No que diz respeito à formação docente, Saviani (1996) destaca a importância do saber pedagógico, que está intrinsecamente ligado ao saber específico que o professor deve dominar. No caso do professor surdo de Libras, esse saber abrange uma área bastante ampla, incluindo o conhecimento da cultura da comunidade surda,

o fazer pedagógico voltado para alunos surdos e o domínio da língua de sinais – que possui natureza visual –, bem como o conhecimento de sua forma escrita, que também apresenta especificidades.

A Lei nº 10.436/2002 estabelece que a Libras não deve substituir a Língua Portuguesa escrita. Isso evidencia que a oralidade é o foco principal da lei, deixando tanto o professor quanto o aluno surdo com a responsabilidade de compreender e utilizar, por escrito, uma língua que muitas vezes não lhes é natural ou plenamente acessível.

A inserção da disciplina de Libras como obrigatória nas grades curriculares dos cursos de licenciatura representa uma importante contribuição para a formação de professores. Contudo, é fundamental que essa inserção venha acompanhada de políticas de inclusão e de acessibilidade, garantindo uma formação efetiva e equitativa para todos os envolvidos.

Mesmo diante desse quadro de despreparo para o ensino - por conta do decreto nº 5.626 de 2005, fruto da luta da comunidade surda com o objetivo da difusão da Libras, que determina que os cursos de Libras se tornem parte obrigatória do currículo de cursos de licenciatura, de fonoaudiologia e de especialização em Educação Especial - curso de Libras está sendo implantados em diversos setores educacionais sem muito cuidado. Apesar do recente movimento de formação, há algumas experiências que merecem ser registradas. (Albres, 2016, p.30)

A partir da implantação dos cursos de graduação em Letras Libras, nós professores surdos iniciamos também um processo de formação. Com a exigência contínua de acesso aos cursos de graduação, houve uma grande procura de pessoas surdas por esses cursos, o que ocasionou impacto na difusão da língua de sinais. Estava nascendo no ambiente acadêmico o uso de uma nova língua adicional, assim como o Inglês, Espanhol, Francês, a Libras passou a fazer parte do mundo acadêmico e dessa vez formando professores surdos e não surdos para ensinar língua de sinais.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem enfrentados para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para os surdos, como a falta de profissionais fluentes na língua e com conhecimentos de estratégias de acessibilidade e inclusão, a necessidade de adaptação contínua dos currículos e a promoção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

3.2 A LDB e a Educação Bilíngue para surdos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, é a legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil. No contexto da educação inclusiva, a LDB prevê a oferta de educação bilíngue para estudantes surdos.

A educação bilíngue para surdos consiste na utilização da Libras como língua de instrução, juntamente com a língua portuguesa, de forma escrita. Ela visa proporcionar uma formação completa, que contemple tanto a língua de sinais quanto a língua oral.

É importante destacar que a LDB preconiza a valorização da diversidade e a garantia de condições para a igualdade de acesso e permanência na escola, promovendo a inclusão de todos os alunos, inclusive os surdos. Portanto, a oferta de educação bilíngue é um dos mecanismos para assegurar a inclusão e a qualidade educacional para essa parcela da população.

Essa abordagem bilíngue reconhece a importância das línguas para a comunicação e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes surdos, permitindo que possam participar plenamente do ambiente escolar e da sociedade em geral.

3.3 Avanços na educação de surdos

O ano de 2021 foi muito significativo para os surdos brasileiros. Primeiro por ter sido promulgada a Lei nº 14.191, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dispondo sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. De acordo com o documento, no seu Art. 60A:

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

Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas com os seguintes objetivos, de acordo com o Artigo 78A: “proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura”; e “garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas”.

Além de integrar o ensino e a pesquisa, com foco na educação bilíngue de surdos, objetivando:

- I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;
- III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado.

Como se pode observar, a educação de surdos passou a ser pensada em uma dimensão mais ampla, integrando o ensino – desde a educação infantil – a pesquisa, o currículo, os métodos, e as especificidades de surdos que incluem a cegueira, a superdotação, as altas habilidades etc.

Especificamente sobre os currículos, estacamos a seguir duas grandes iniciativas de professores/pesquisadores brasileiros, surdos e ouvintes, de diversas regiões do país, na construção de referenciais curriculares voltados para a educação bilíngue de surdos, que foram lançados em 2021: *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior* (Stumpf; Linhares et al., 2021) e a *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior* (Faria-Nascimento et al., 2021).

3.3.1 Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais L1

Os *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior* foram elaborados sob a coordenação da professora Marianne Stumpf (da Universidade Federal de Santa Catarina) e do professor Ramon Santos de Almeida

Linhares (do Instituto Nacional de Educação de Surdos). A equipe foi composta por 27 professores/pesquisadores com larga experiência na educação de surdos.

O currículo é composto por cinco cadernos, com elementos de orientação para o ensino de Libras como primeira língua para surdos, distribuídos desde a educação infantil até o ensino superior. O primeiro volume é intitulado: Fundamentos históricos e conceituais para Curricularização da Libras como primeira língua.

Figura 01 – Volume 1

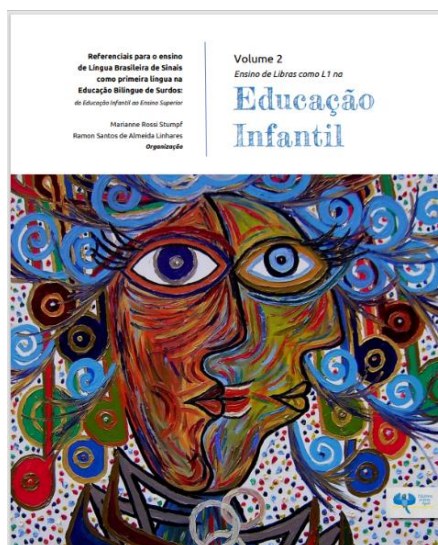


Fonte: Stumpf e Linhares (2021a).

No primeiro volume, os autores apresentam um panorama da educação escolar de surdos no Brasil, destacando marcos históricos, legais e sociais das cinco regiões brasileiras. Também explicam os saberes surdos e os princípios que compõem (ou devem compor) a educação escolar bilíngue de surdos. Por fim, ressaltam a importância de se criar uma proposta curricular que valorize a língua de sinais e a cultura surda em todas as suas dimensões.

O segundo volume é intitulado: Ensino de Libras como L1 na Educação Infantil.

Figura 02 – Volume 2



Fonte: Stumpf e Linhares (2021a).

O trabalho de criação deste volume foi da professora Francielle Cantarelli Martins (da Universidade Federal de Pelotas) que diz, no texto de apresentação:

Educação Infantil Bilíngue é considerada uma das mais importantes etapas da formação das crianças surdas, pois, é a primeira etapa da educação básica, as crianças terão primeiros contatos com a escola e também começam a existir fora do convívio familiar. Mais importante é que as crianças surdas irão construir e contatar a Libras como primeira língua, terão exploração no Mundo Surdo, Literatura Surda e Arte Surda (Stumpf; Linhares, 2021b, p. 18).

O volume trata sobre a importância do ensino de Libras desde a primeira infância, dos campos de ensino, das competências e habilidades em Libras na educação infantil bilíngue de surdos, além de sugestões de temas, abordagens e sistemas de avaliação direcionados para esse nível. Por fim, os autores discutem a questão da formação de professores para a educação bilíngue orientada aos direitos de aprendizagem.

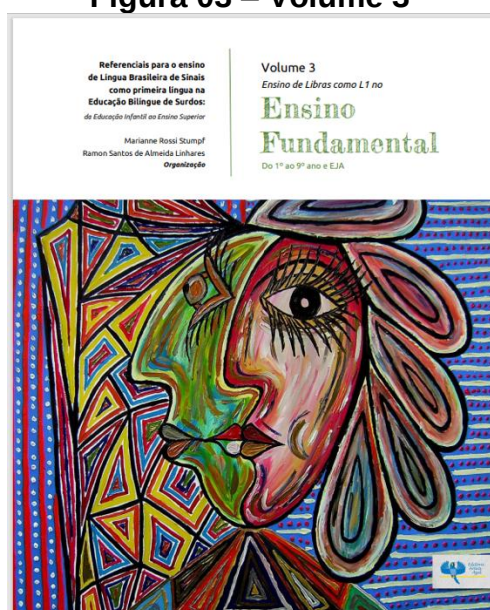
Ao final do volume os autores afirmam:

[...] foi proposta uma abordagem para o processo de aquisição da Libras na Educação Infantil baseada na obtenção da língua (eixo estruturante: língua) na construção da noção de pertencimento à comunidade surda, com interação entre a criança e surdos e ouvintes que pertencem a essa comunidade (eixo estruturante: comunidade), a percepção e o cuidado de si (eixo estruturante: identidade) e o desenvolvimento de saberes físicos e

intelectuais (eixo estruturante: desenvolvimento). Para esses eixos, foram propostas, então, uma série de competências e habilidades a serem alcançadas pelas crianças em cada faixa etária – bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (Stumpf; Linhares, 2021b, p. 97).

O volume 3 tem como título: *Ensino de Libras como L1 no Ensino Fundamental Do 1º ao 9º ano e EJA* e foi coordenado pelas professoras Débora Campos Wanderley (da Universidade Federal de Santa Catarina) e pela professora Sonia Marta de Oliveira (da PUC Minas).

Figura 03 – Volume 3



Fonte: Stumpf e Linhares (2021c).

O caderno ressalta, inicialmente, a importância de se ensinar Libras como L1 nos anos iniciais (1º ao 5º) e finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os impactos desse ensino também são indicados em várias esferas: na vida do aluno, nas práticas do professor bilíngue, na sociedade e nos sistemas educacionais.

Além disso, descreve, a partir das competências e habilidades, cada um dos eixos: compreensão/leitura em Libras, produção/escrita em Libras, fala e diálogo em Libras, análise linguística em Libras e crítica e formulação de opinião em Libras.

O caderno apresenta, ainda, sugestões de atividades e de procedimentos de avaliação, considerando aprendizagens e especificidades linguísticas da pessoa surda. A equipe de trabalho, ao final do volume 3, destaca que:

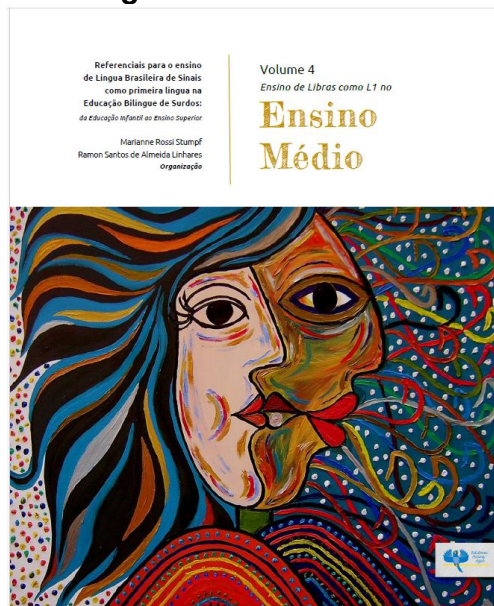
Uma proposta curricular que assegure a crianças e adolescentes surdos o direito de aprender, de estabelecer conhecimentos em sua língua, é a certificação de que todos constroem conhecimento quando se é facultado o direito, o meio e as possibilidades de aprender. Busca-se, no decorrer deste referencial, traçar uma proposta para o ensino da Libras como L1 em que os estudantes surdos, em sua formação, possam constituir conhecimentos em Libras, estruturando conceitos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com um ambiente linguístico bilíngue.

A apreensão de consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nas relações interculturais, a rejeição à discriminação, o posicionamento pelos direitos humanos dos surdos atravessa a formação dos estudantes surdos embasados num ensino de Libras que potencialize a aprendizagem da Libras pela Libras (Stumpf; Linhares, 2021c, p. 190).

Portanto, é necessário que os estudantes surdos tenham nos espaços de ensino as possibilidades de ampliar suas capacidades intelectuais e críticas, a partir de uma formação humana, ética e cidadã.

O volume 4 é intitulado: *Ensino de Libras como L1 no Ensino Médio* e foi coordenado pelo professor Marcos Luchi (da Universidade Federal de Santa Catarina).

Figura 04 – Volume 4



Fonte: Stumpf e Linhares (2021d).

O caderno 4 inicia contextualizando o sujeito surdo na fase escolar do Ensino Médio e a relevância da Libras na juventude. O caderno contrapõe à realidade dos alunos surdos e dos alunos ouvintes nos seguintes termos:

Diferentemente da maneira como o aluno ouvinte ingressa nessa etapa escolar, com uma gama de interlocução (por ter interlocutores em potencial dentro da família e nos espaços sociais em que circula) em sua língua materna, muitos surdos na mesma etapa vivenciaram poucas experiências de uso efetivo da Libras e por isso não têm uma compreensão real do funcionamento desse sistema. Isso ocorre pelas limitações ainda existentes no acesso à Libras e pela falta de políticas educacionais e linguísticas bilíngues efetivas para as escolas – ainda em razão da novidade do tema e por ser a Libras uma língua de grupos minoritários. Assim, há que se estimular e garantir ao estudante surdo um currículo bilíngue no Ensino Médio com parâmetros bem definidos e que envolva o uso dessa linguagem em diferentes esferas sociais e, ainda, o estudo da literatura em Língua de Sinais (Stumpf; Linhares, 2021d, p. 35).

De fato, essa realidade é a vivenciada pelos surdos na maioria dos espaços escolares. A interlocução se dá, quase sempre, somente com o profissional intérprete, e não há uma identificação do aluno surdo com os currículos presentes nas escolas.

Ainda nas primeiras seções, a equipe destaca os objetivos do ensino de Libras no Ensino Médio:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) das comunidades surdas, e como a Libras as constitui e as coloca em funcionamento (cada uma das práticas apontadas).
2. Compreender processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem nas comunidades surdas no uso da Língua de Sinais; e respeitar as diversidades de constituição de subjetividades das pessoas surdas e de suas lutas.
3. Empregar diferentes linguagens em Libras (artísticas, corporais e verbais) por meio de mídias digitais de uso público para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de modo crítico, criativo, ético e solidário.
4. Compreender as línguas de sinais, assim como as línguas orais, como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso e de produção discursiva, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas na Libras.
5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura, trazendo características dos elementos visuais e gestuais que compõem o discurso em Língua de Sinais, reconhecendo-a e

vivenciando-a, assim, como forma de expressão de valores e identidades surdas, em uma perspectiva democrática e de respeito à diferença.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais na Língua de Sinais, e produções das pessoas surdas, considerando características locais, regionais e globais; e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas em Libras.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas para expandir os modos de produzir sentidos com uso da Língua de Sinais, e engajar-se em práticas autorais e coletivas surdas (Stumpf; Linhares, 2021d, p. 39)

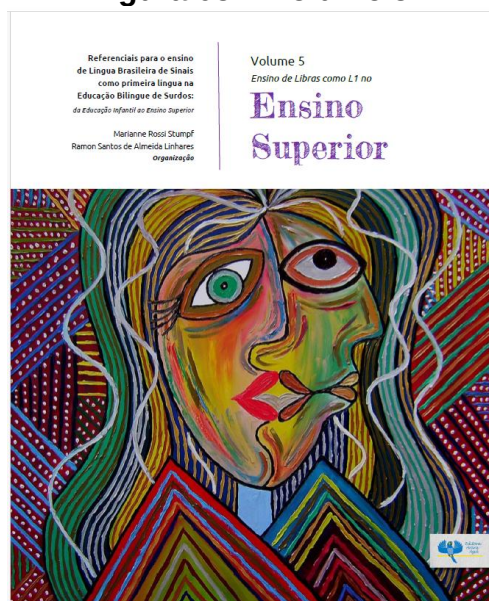
Como se vê, são objetivos que priorizam a pessoa surda, sua língua de modalidade visual-espacial com todas as suas especificidades linguísticas, a pessoa surda com suas marcas culturais e suas diferentes identidades. Tudo isso relacionado com o currículo, com as competências e as habilidades necessários ao pleno desenvolvimento da pessoa surda e suas experiências visuais – sobre as quais os autores afirmam:

A experiência visual, muitas vezes relegada a um segundo ou terceiro plano, deve passar a ser centro das atenções, pois é a base do pensamento e da linguagem dos surdos. Vale reforçar, então, aquilo de que se falou desde a introdução desta obra, passando pelas partes percorridas até aqui: a visualidade é uma competência e uma habilidade dos surdos, portanto, na educação das pessoas surdas, não é uma propriedade dos objetos ou métodos pedagógicos; são os corpos dos surdos, entendidos como construção histórica que se atualiza ao longo da vida e das gerações. A visualidade se aprimora, leva os surdos até a Libras e todas as outras línguas de sinais do Brasil e do mundo, como um dos maiores tesouros da humanidade, manifestado na potencialidade extrema da vida como diferença e alteridade (Stumpf; Linhares, 2021d, p. 99).

O caderno 4 é organizado a partir de competências específicas, campos de prática e campos de atuação. O aluno é inserido no campo da pesquisa e são potencializados os usos de tecnologias no desenvolvimento da aprendizagem.

O volume 5 possui como título: *Ensino de Libras como L1 no Ensino Superior* e foi coordenado pela professora Ronice Müller de Quadros (da Universidade Federal de Santa Catarina).

Figura 05 – Volume 5



Fonte: Stumpf e Linhares (2021e).

O quinto volume, com base nas orientações legais, apresenta os fundamentos do ensino de Libras como L1 no Ensino Superior. Destaca, ainda na parte inicial, a relação entre a Libras e o conhecimento científico.

[...] a Libras não apenas soma, mas potencializa e amplia o acesso do povo brasileiro, principalmente dos surdos, ao conhecimento e à divulgação da ciência e da tecnologia. Surdos produzem conhecimento com base na diferença surda e na Língua de Sinais. E, atualmente, a Libras se configura como uma língua acadêmica, fundamentada na produção de conhecimento científico sobre a Libras e em Libras, com a presença (protagonista) de pessoas surdas em cursos de formação superior, no nível da graduação e da pós-graduação (Stumpf; Linhares, 2021e, p. 43).

Em seguida, são apresentados, no Caderno 5, os objetivos do ensino de Libras L1 no Ensino Superior:

1. Ensinar a Libras como sistema linguístico e semiótico de organização cognitiva e linguística da realidade em diversos contextos sociais, culturais e históricos, com a finalidade de estabelecer interação entre usuários dessa língua.
2. Aprofundar os conhecimentos sobre a Libras como sistema linguístico e semiótico de organização cognitiva e linguística da realidade em diversos contextos sociais, culturais e históricos, com a finalidade de estabelecer interação entre usuários dessa língua.
3. Estudar os aspectos linguísticos da Libras em todos os níveis de análise: fonológicos, morfológicos, sintáticos, semântico-pragmáticos e textual-discursivos.
4. Desenvolver competências e habilidades para análise, interpretação e uso de diversos recursos da Libras para a produção de textos sinalizados, no

âmbito social e acadêmico, estruturados com base em diversos gêneros do discurso, de cunho mais ou menos formal.

5. Aprofundar a leitura, a interpretação e a produção de diversos textos em Libras, de diferentes gêneros textuais, identificando e utilizando elementos de coesão e coerência.

6. Disponibilizar processos pedagógicos que favoreçam a análise da Libras e a autoanálise dos próprios usos da língua por meio de recursos tecnológicos respaldados nos conhecimentos aprofundados sobre a Libras.

7. Criar condições de aprofundamento sobre a Libras como língua geradora de relações intersubjetivas, integradora da realidade dos usuários e constitutiva da identidade do surdo.

8. Oferecer visão geral sobre os estudos da aquisição da linguagem em crianças surdas, compreendendo os estágios de aquisição em crianças filhas de pais surdos e as questões implicadas pela privação da linguagem em crianças surdas, especialmente, filhas de pais ouvintes.

9. Apresentar pesquisas sobre a aquisição da linguagem e o período crítico, e fazer uma análise das implicações na educação de surdos.

10. Propiciar o uso de recursos tecnológicos associados à descrição e à análise da Libras, sua documentação e seu armazenamento em bancos de dados nacionais e internacionais.

11. Desenvolver propostas metodológicas de ensino de Libras como L1 apropriadas aos diferentes níveis escolares, incluindo a especificidade da aquisição da Libras nos primeiros anos de vida na educação infantil para crianças surdas e surdocegas; pessoas surdas com outras deficiências associadas; e pessoas com deficiência auditiva que se comunicam por meio da Libras.

12. Desenvolver propostas metodológicas de intervenção no desenvolvimento da linguagem dos alunos surdos e surdocegos; pessoas surdas com outras deficiências associadas; e pessoas com deficiência auditiva, que se comunicam por meio da Libras em casos de aquisição tardia.

13. Conhecer maneiras de avaliar a Libras como L1 nos diferentes níveis escolares. (Stumpf; Linhares, 2021e, p. 44-5).

Os objetivos evidenciam questões relacionadas ao desenvolvimento de competências e habilidades interacionais, aos procedimentos metodológicos de ensino e pesquisa, ao uso de tecnologias entre outros objetivos direcionados ao desenvolvimento cognitivo de surdos e surdocegos numa perspectiva interdisciplinar.

Por fim, os autores destacam que:

Esta obra carrega o eco da vibração desprendida dos punhos erguidos de uma Comunidade Surda que veio antes de esta, que se sente movida por essa luta e atualiza esse desejo apontando, enquanto for necessário dizer, que as pessoas surdas ainda não estão exercendo seus direitos civis e de cidadãos, e nem o direito à educação, tal como se propõe pelo acesso à Educação Bilíngue de Surdos (Stumpf; Linhares, 2021e, p. 86).

Como dissemos, os *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior* constituem um marco na educação dos surdos por apresentar uma proposta curricular que abrange os diferentes níveis de escolarização das pessoas surdas e

contempla as competências e habilidades necessárias para o pleno exercício da cidadania dos surdos.

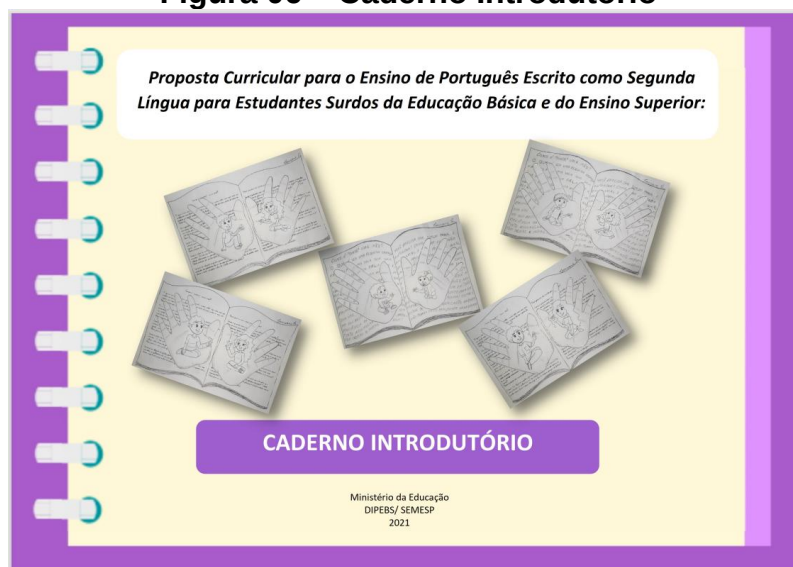
3.3.2 Proposta curricular para o ensino de português escrito L2

A *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior* foi elaborado por uma equipe de 26 professores/pesquisadores, surdos e ouvintes, de diferentes instituições do Brasil, com experiência no ensino de português como segunda língua para surdos, desde a educação infantil até o ensino superior. A coordenação geral ficou sob a responsabilidade da professora Sandra Patrícia Faria do Nascimento e cada um dos núcleos de trabalho teve seu próprio coordenador.

A proposta conta com 6 cadernos assim distribuídos: Caderno Introdutório, Caderno 1: Educação Infantil; Caderno 2: Ensino Fundamental (anos iniciais); Caderno 3: Ensino Fundamental (anos finais); Caderno 4: Ensino Médio; e Caderno 5: Ensino Superior.

O caderno Introdutório contextualiza a produção da obra e aponta sua estrutura e seus objetivos num âmbito geral. Parte da base legal que ampara a educação de surdos para elencar seus princípios, suas diretrizes e descrever seu público-alvo.

Figura 06 – Caderno Introdutório



Fonte: Faria-Nascimento et al (2021a).

O Caderno Introdutório, na sua apresentação, assinala que:

Dessa forma, o ensino de PSLS tem a responsabilidade de não deixar os estudantes surdos sem acesso adequado ao português escrito. É responsabilidade do professor propiciar ao máximo o acesso a textos para leitura e a condução do ensino formal ao conhecimento linguístico e funcional que leve os estudantes à literacia, no sentido mais amplo.

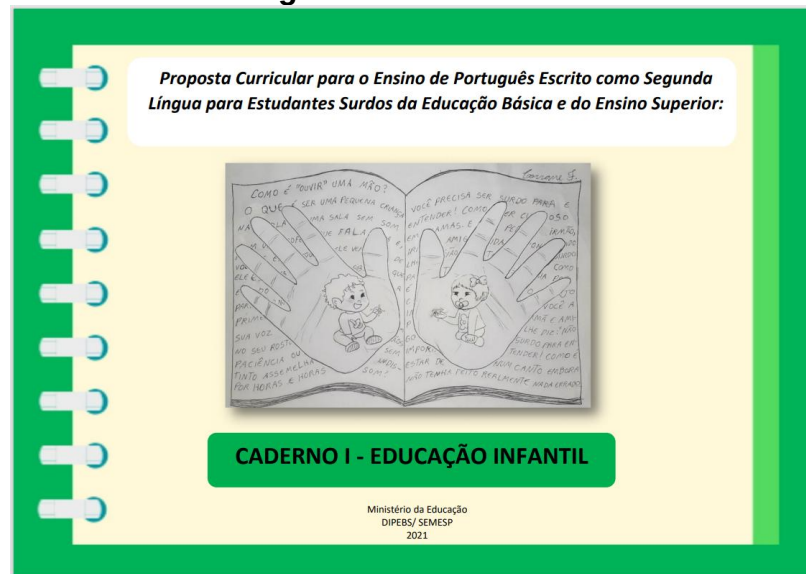
Os estudantes surdos têm o direito de aprender o português escrito sem simplificações, sem reduções, mas a partir de um currículo adequado que leve a uma metodologia que lhes seja acessível e, por isso, preponderantemente visual (Faria-Nascimento et al, 2021a, p. 11).

Com isso, a equipe de elaboradores marca os direitos dos surdos ao aprendizado do português de forma acessível, em Libras, com metodologia adequada à pessoa surda e com respeito às suas especificidades linguísticas e culturais. Desse modo, classificam a proposta curricular como:

BILÍNGUE, porque há duas línguas envolvidas, uma língua de mediação, a Libras, e a outra língua de instrução, o português escrito; VISUAL, porque respeita a visualidade dos surdos; FUNCIONAL, porque se atém ao ensino da língua em uso por meio de práticas de leitura e da escrita; CONTEXTUALIZADA, porque parte da realidade do estudante e de textos vivenciados; AUTÊNTICA, porque envolve a escolha de textos de diferentes gênero textuais, extraídos de materiais reais e não criados artificialmente para as aulas de português; INTERCULTURAL, porque abrange o conhecimento da sua cultura e da cultura do outro; DIALÓGICA, porque abrange a interação do professor com os estudantes e dos estudantes entre si, em Libras e em português escrito; MULTISSEMIÓTICA, porque inclui diversas representações linguísticas e paralinguísticas, por meio de estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e demais informações visuais; e, por fim, CONTRASTIVA, porque apresenta semelhanças e as diferenças entre a Libras e o português (Faria-Nascimento et al, 2021a, p. 23).

O Caderno 1, direcionado ao Ensino Infantil: crianças com idade de 0 a 6 anos, a partir de três etapas: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) e à alfabetização (1º ano).

Figura 07 – Caderno 1



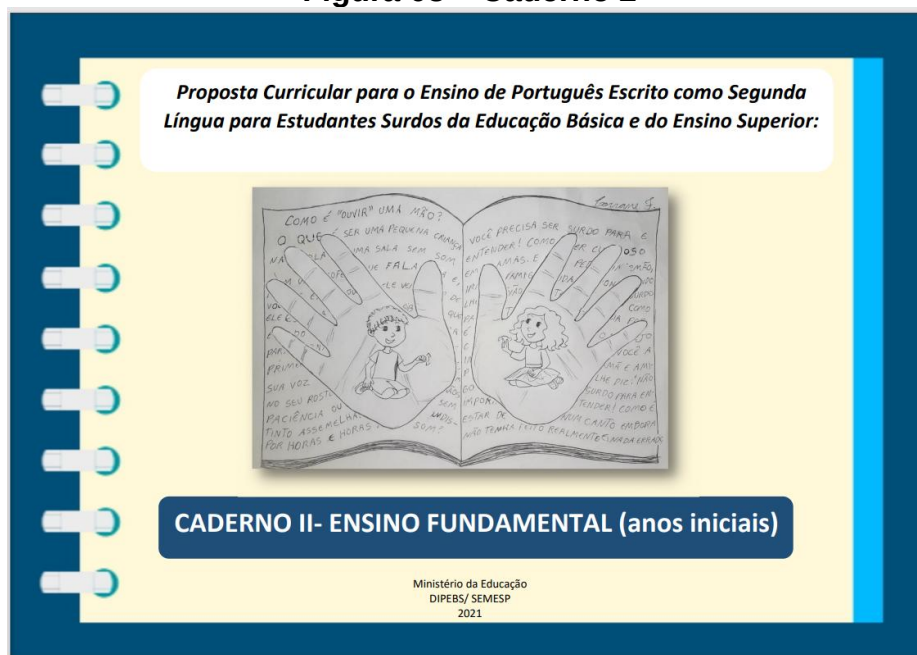
Fonte: Faria-Nascimento et al (2021b).

O grupo de trabalho de elaboração do Caderno 1 foi coordenado pela professora Andréa Beatriz Messias Belém Moreira (do Ministério da Educação). A equipe pensou a proposta curricular para a educação infantil da seguinte forma:

[...] foram traçados níveis de competência na leitura e escrita com base nos processos de RECEPÇÃO, INTERIORIZAÇÃO e EXPRESSÃO da criança surda vinculados à prática pedagógica pautada por ações que promovam o diálogo, a socialização, a autoestima e a comunicação bilíngue de forma eficaz e transformadora (Faria-Nascimento et al, 2021b, p. 9).

A criança surda terá potencializados os contatos com a Libras e os elementos imagéticos para a construção perceptiva do mundo e das interações. A proposta descreve competências, habilidades, objetos de conhecimentos e gêneros textuais adequados a cada uma das etapas.

O Caderno 2, direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano), teve como coordenadora do grupo de trabalho a professora Maria Cristina da Cunha Pereira (PUC – SP).

Figura 08 – Caderno 2

Fonte: Faria-Nascimento et al (2021c).

O caderno 2 também conta com propostas para o ensino do português como segunda língua para surdos a partir de objetos de conhecimento próprios para surdos com idades entre 6 e 10 anos. As competências e habilidades também são pensadas para esse público-alvo, bem como as escolhas de gêneros textuais – que envolvem, principalmente, gêneros narrativos e instrucionais, com muita exposição à visualidade.

Como consta no texto introdutório do segundo caderno:

Os temas multiculturais ganham destaque e têm relação direta com os gêneros textuais a serem trabalhados, além de se fazerem presentes em todo o currículo. As produções surdas (em escrita de sinais, vídeos, pinturas, desenhos, esculturas, fotografias etc.), muitas vezes multissemióticas, a todo tempo são contrastadas com as produções escritas semióticas do português, tornando-se materiais riquíssimos de significação (Faria-Nascimento et al, 2021c, p. 8).

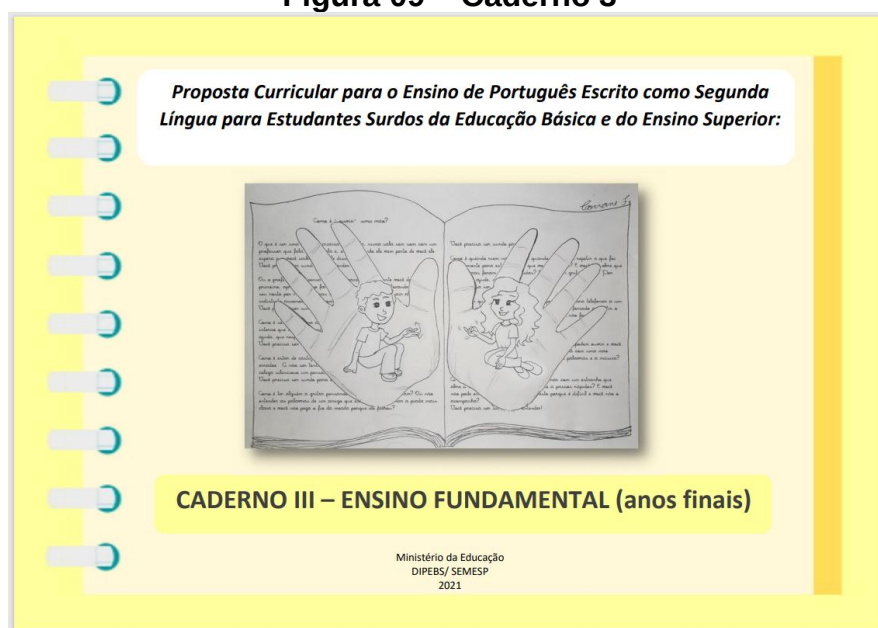
O Caderno 3, por sua vez, é direcionado aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e foi coordenado pela professora Ivani Rodrigues Silva (da Unicamp). Tem como objetivo “contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo de modo a prepará-lo para sua próxima etapa escolar, a saber, o ingresso no Ensino Médio” (Faria-Nascimento et al, 2021c, p. 8).

A proposta do terceiro caderno:

[...] foi pensada a partir de uma perspectiva bilíngue, fundamentada na premissa de que a Língua de Sinais Brasileira - Libras ocupa o papel de língua de instrução, de comunicação e de expressão durante todo o processo de ensino e aprendizagem e o português escrito, segunda língua do aprendiz, é trabalhado em articulação com a Libras, seu sistema linguístico primeiro (Faria-Nascimento et al, 2021c, p. 8).

Desse modo, a proposta destaca, além da compreensão dos processos da escrita do português, “reflexões interculturais e posicionamentos cidadãos críticos em relação à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística” (Faria-Nascimento et al, 2021c, p. 8-9).

Figura 09 – Caderno 3



Fonte: Faria-Nascimento et al (2021d).

A proposta é delineada a partir de competências e habilidades relacionadas com gêneros textuais diversos: narrativos (fábulas lendas, quadrinhos, notícias), expositivos (reportagens, cartas, bilhetes) entre outros.

Para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, sugere-se, fortemente, o trabalho do ensino da leitura/escrita aliado ao trabalho com gêneros textuais, com o intuito de enfatizar as funções sociais da escrita nas sociedades letradas e relacioná-las com o uso real da língua na vida cotidiana e na cultura do aluno (Faria-nascimento et al, 2021d, p. 10).

É válido ressaltar que na equipe de professores do terceiro caderno havia uma representante da Universidade Federal do Acre: a professora Nina Rosa Silva de Araújo – que atua na área da Educação de Surdos.

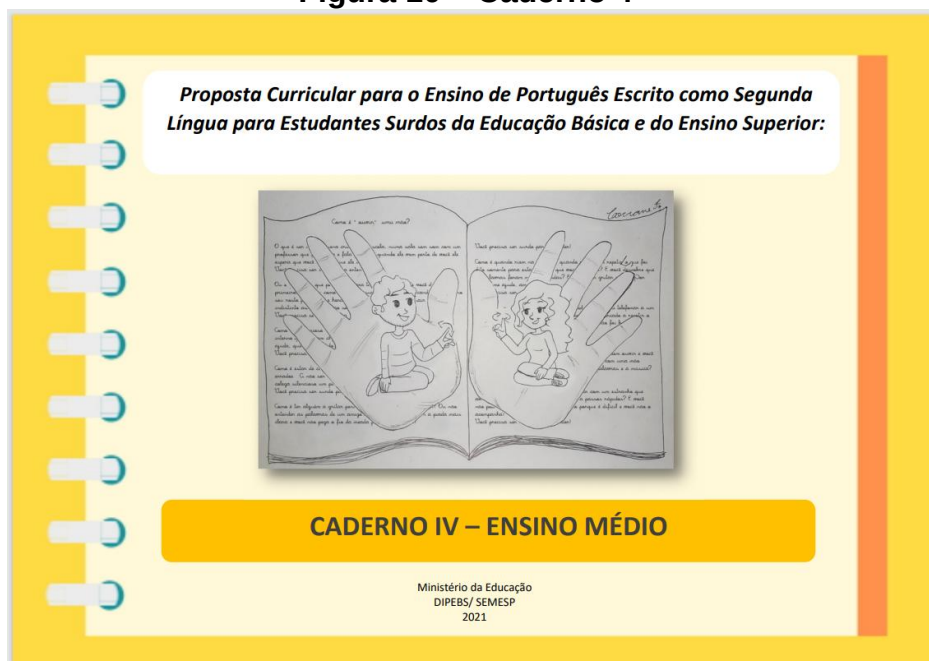
O caderno 4, direcionado ao Ensino Médio, teve como coordenadora a professora Elidéa Lúcia Almeida Bernardino (da Universidade Federal de Minas Gerais). Para esse nível – jovens de 15 a 17 anos – a proposta prioriza “a leitura visual e a escrita em português como práticas de linguagem essenciais a serem trabalhadas em sala de aula” (Faria-Nascimento et al, 2021e, p. 8).

Como consta na introdução do caderno 4:

Os estudantes do Ensino Médio são caracterizados, nesta proposta, como “aprendizes independentes”. Nessa fase, os estudantes se veem como atores ativos na vida da comunidade e preocupam-se com problemas sociais e ambientais. Além disso, importam-se com a ligação entre a atividade humana e o conhecimento. Usam a lógica e o raciocínio e compreendem os princípios científicos. Levantam hipóteses, coletam informações de diversas fontes e tomam decisões com base nelas para um determinado fim. Trabalham de forma colaborativa para desenvolver e ampliar a compreensão do conteúdo, assim como as habilidades. Para que os anseios desses estudantes sejam atendidos, sugerimos que selecione gêneros textuais e literários que estimulem o desenvolvimento dessas aptidões. Além dos gêneros sugeridos na proposta, ao final do quadro relativo a cada ano letivo, há sugestões literárias gerais e específicas da Literatura Surda, que poderão auxiliá-lo nessa escolha (Faria-Nascimento et al, 2021e, p. 7-8).

Para isso, os objetos de conhecimento, as habilidades e competências são desenvolvidos com base em diferentes gêneros textuais, inclusive disponibilizados em suportes digitais e em redes sociais.

Figura 10 – Caderno 4



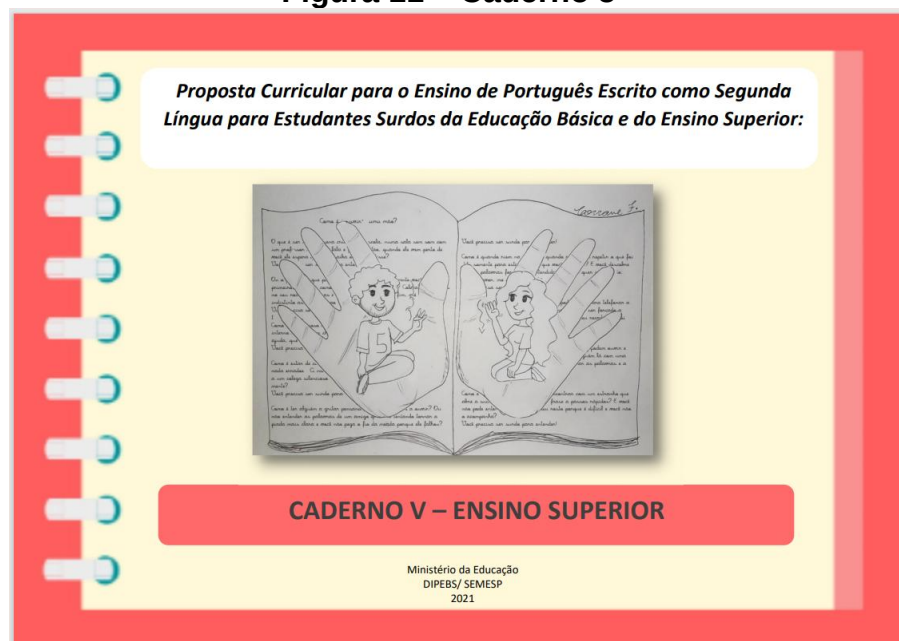
Fonte: Faria-Nascimento et al (2021d).

Os professores/pesquisadores que trabalharam na proposta alertam que:

Os agrupamentos propostos para os objetos de conhecimento (em cada nível) devem ser tomados como sugestão e não como modelo rígido e obrigatório. Essa forma de apresentação adotada tem por objetivo explicitar o que se espera que todos os estudantes aprendam em cada etapa do Ensino Médio, sem engessar a seleção dos objetos de conhecimento por habilidades (Faria-Nascimento et al, 2021e, p. 12).

O Caderno 5, direcionado aos anos iniciais do Ensino Superior, teve como coordenadora do grupo de trabalho a professora Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz (do Instituto Nacional de Educação de Surdos). O grupo contou com um professor surdocego: José Carlos de Oliveira (da Universidade Federal de Uberlândia).

Figura 11 – Caderno 5



Fonte: Faria-Nascimento et al (2021f).

O caderno dedicado ao Ensino Superior, em seu texto de abertura, ressalta que:

Consideramos, sobretudo, a perspectiva bilíngue, em que a Língua de Sinais Brasileira – Libras – ocupa o papel de língua de instrução, de comunicação e de expressão durante todo o processo de ensino-aprendizagem e o português escrito, segunda língua do aprendiz é trabalhado em articulação com a Libras. Por isso, é extremamente importante refletir sobre as duas línguas, compará-las e analisá-las contrastivamente, nos aspectos morfofossintáticos e semânticos (Faria-Nascimento et al, 2021f, p. 8).

A proposta está dividida em 5 níveis progressivos quanto à competências e habilidades, e trabalhando, sempre, de forma contrastiva as representações culturais e linguísticas, com foco nas habilidades de escrita e compreensão dos gêneros textuais acadêmicos. Parte-se da ambientação no espaço universitários, com textos que circulam nessa esfera social, para chegar a construções textuais mais complexas: resumos, resenhas, relatórios, infográficos, projetos de pesquisa e artigos científicos.

Ao final, a equipe ressalta que:

Por isso, este currículo é flexível e norteador, um ponto de partida para a elaboração das ementas das disciplinas de português escrito. Nesse sentido, o foco do processo de ensino-aprendizagem não reside exclusivamente na ampliação do repertório linguístico ou no (re) conhecimento estrutural do português escrito de forma mecânica, mas sim no uso funcional e consciente dos significados e da língua como prática social.

Participou da equipe de elaboração da proposta para o Ensino Superior o professor Alexandre Melo de Sousa que, na oportunidade, era docente da Universidade Federal do Acre. Atualmente, o professor desenvolve suas atividades na Universidade Federal de Alagoas, na Educação de Surdos.

As duas propostas curriculares são de fundamental importância para a Educação de Surdos no Brasil. Embora o país possua realidades muito diferentes em relação aos surdos no espaço escolar, entendemos que as propostas são pontos de partida para que os professores pensem a educação favorecendo, de fato, o desenvolvimento de competências e habilidades das pessoas surdas e suas práticas sociais, políticas, históricas, éticas e de cidadania. Mas é válido lembrar é preciso pensar, também, na formação adequada de professores para a educação bilíngue de surdos – tanto docentes surdos, quanto docentes ouvintes. Ou então, de nada adiantará pensar num currículo, em metodologias, em materiais didáticos, em instrumentos de avaliação se não há um profissional bilíngue para operacionalizar essa educação.

4. A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E SEUS IMPACTOS DURANTE A PANDEMIA

Para iniciarmos esta seção, consideramos importante contextualizar o que foi a pandemia causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) e como ela afetou a educação brasileira de forma geral. Em seguida, abordaremos de maneira mais específica os prejuízos causados à educação de surdos no Brasil. Consideramos pertinente, ainda nesta seção, relatar como ocorreu o processo de ensino desses sujeitos durante o período pandêmico.

O vírus da COVID-19 se espalhou pelo mundo a tal ponto que a Organização Mundial da Saúde (OMS) o declarou como pandemia. Para minimizar os impactos e conter a disseminação do vírus, foram adotadas medidas restritivas de circulação de pessoas por meio do isolamento social, uma vez que a transmissão ocorria principalmente por gotículas respiratórias expelidas por pessoas contaminadas.

No Brasil, a pandemia teve início em fevereiro de 2020 e, rapidamente, afetou o sistema de saúde, que entrou em colapso. Registrou-se um número expressivo de mortes, longas filas de espera por leitos hospitalares, falta de equipamentos para atender à alta demanda por cuidados médicos e escassez de profissionais qualificados para o enfrentamento da crise. A pandemia impactou praticamente todos os aspectos da vida humana, como a saúde pública, a economia, a esfera social e psicológica, além da educação, entre outros.

O mundo não estava preparado para lidar com um vírus tão letal e sobre o qual se sabia tão pouco, pois ele não havia sido previamente identificado em seres humanos. Diante disso, a imprevisibilidade da pandemia trouxe inúmeros desafios para os mais diversos setores da sociedade. Para que a educação não ficasse completamente paralisada, os sistemas educacionais precisaram encontrar formas alternativas de desenvolver suas atividades pedagógicas.

Diante das medidas de proteção e distanciamento social, uma das alternativas adotadas pela educação brasileira foi o ensino remoto. Conforme aponta Arruda (2020), essa medida foi necessária devido à intensa movimentação de pessoas que ocorre dentro de uma unidade escolar.

A escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa – o que indica

ser um dos últimos espaços a ser reaberto em países que controlaram minimamente a taxa de contaminação do novo coronavírus. (Arruda, 2020, p. 263).

Dado o caráter emergencial e o fechamento das escolas em todo Brasil (como medida sanitária), o ensino remoto foi adotado como uma resposta para a paralisação das atividades presenciais nas escolas públicas, particulares e universidades, no Brasil e em quase todos os países do mundo. As sociedades tiveram que se adaptar para que as atividades pedagógicas não paralisassem em sua totalidade. O momento exigia um repensar sobre educação e de forma imediata para minimizar os prejuízos dos discentes. Neste sentido, Albres e Jung (2021) explicam que:

Uma pandemia surge como algo completamente novo para a escola e para os professores, que também precisam reinventar os modos de ensinar e aprender. As instituições de ensino, em seus diferentes níveis, passaram a adotar medidas emergenciais, para não “perder o ano letivo”. A pandemia, desse modo, não coloca uma crise educacional exatamente nova, mas amplifica uma situação crítica já existente. (Albres e Jung, 2021. p. 3).

O novo formato de ensino adotado durante a pandemia teve como base o uso de tecnologias e, principalmente, da internet, permitindo que alunos e professores se conectassem por meio de plataformas digitais, como Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Moodle, entre outras ferramentas que possibilitavam a interação por videoconferência.

Naquele momento, as interações entre educadores e educandos passaram a ser mediadas pelo uso de computadores, smartphones e tablets. A nova "sala de aula" exigia que docentes e discentes tivessem acesso a recursos tecnológicos adequados para a realização das atividades escolares.

Além disso, esse modelo de ensino exigiu novas formas de trabalho pedagógico, de modo que os alunos pudessem não apenas aprender os conteúdos, mas também desenvolver habilidades para o uso adequado dos equipamentos tecnológicos.

De acordo com Arruda (2020), esse processo reconfigurou a forma como a sociedade vivencia o cotidiano.

Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do

trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de Guerra (Arruda, 2020, p. 259).

A pandemia chegou em um momento inesperado e, como forma de enfrentamento aos problemas por ela acarretados, surgiram desafios significativos em todos os setores da sociedade. Neste texto, focaremos no setor educacional, especialmente nos desafios relacionados ao ensino e à aprendizagem de discentes surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Dentre os maiores desafios enfrentados no ensino remoto voltado à educação de surdos, encontramos diversos trabalhos científicos que discutem essa problemática. Utilizaremos essas produções como base teórica para sustentar nossa argumentação ao longo do desenvolvimento do texto.

Conforme apontam Lima, Novato e Carvalho (2022), que discutiram os desafios e as medidas de enfrentamento na educação de surdos e pessoas com deficiência auditiva durante a pandemia, houve barreiras significativas na comunicação entre professores, pais e alunos, em grande parte devido ao uso inadequado das tecnologias. Além disso, a ausência ou insuficiência de legendas e de tradução em Língua de Sinais em vídeos, bem como em aulas síncronas e assíncronas, prejudicou a compreensão das informações.

Outras dificuldades relatadas dizem respeito às condições financeiras das famílias, que muitas vezes não dispunham de acesso estável à internet, enfrentando interrupções frequentes no sinal. Soma-se a isso a falta de ambientes adequados para que os estudantes pudessem se concentrar exclusivamente nas aulas.

Para Silva (2024) o Ensino remoto:

Não levou em consideração a diversidade das salas de aula, resultando na marginalização ainda maior dos alunos surdos, que se tornaram estatísticas preocupantes durante a pandemia devido às exigências desproporcionais impostas a eles (Silva, 2024, p.77).

Ressalta-se que para os alunos ouvintes era mais fácil acompanhar as informações pelo motivo de estarem ouvindo as explicações dos professores. Para os surdos, qualquer falha no sistema ou algum travamento na imagem do intérprete de Libras, ocorria a perda do contexto da discussão, tornando ainda mais difícil o acesso

aos conteúdos educacionais. No ensino remoto, os alunos surdos enfrentaram dificuldades de comunicação e aprendizado, o que tornou as aulas ainda mais desafiadoras, porque para o aluno surdo a falta do suporte presencial dificultava ainda o processo de aprendizado. Uma vez que os surdos estavam acostumados com o contato direto com os professores e a interação no ambiente escolar presencial.

É uma das características da comunidade surda se comunicar e interagir com colegas através da língua de sinais, de forma presencial. A transição repentina para o ensino remoto foi assustadora para eles, pois perderam esse contato direto e a familiaridade com a interação presencial.

O contexto da educação de surdos e a pandemia mostrou a fragilidade comunicacional nas alternativas de ensino, a metodologia utilizada nas aulas online tiveram um resultado negativo na especificidade do aluno surdo, barreiras comunicacionais, acesso à tecnologia, ausência de recursos adaptados e a ausência de interações sociais foram os principais problemas enfrentados nesse período.

Silva (2024) aponta para além das dificuldades citadas anteriormente, outras que afetaram não somente os alunos surdos, mas a educação de uma forma geral:

Algumas das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos foram: a falta de infraestrutura adequada para acompanhar as aulas online, como acesso à internet de qualidade, computador, celular, fone de ouvido, câmera e microfone, a sobrecarga de atividades e conteúdo, que exigiram mais tempo e dedicação dos estudantes, além de gerar estresse e ansiedade, a dificuldade de interação e comunicação com os professores e colegas, que prejudicou o processo de ensino aprendizagem e a construção de vínculos afetivos e sociais, a falta de apoio pedagógico e psicológico para lidar com as demandas e os problemas decorrentes do ERE, como dúvidas, dificuldades de aprendizagem, desmotivação, isolamento, depressão e outros transtornos mentais, a dificuldade de conciliar os estudos com as demais responsabilidades e atividades domésticas, familiares, profissionais e pessoais (Silva, 2024, p.74).

O contexto de ensino pandêmico evidenciou diversas dificuldades para a comunidade escolar como um todo, sabe-se que um ensino nessa modalidade não é o adequado e o aconselhável, porém foi a alternativa para aquele momento. No entanto, os prejuízos deixados repercutem ainda atualmente, as interferências que surgiram na aprendizagem dos alunos demonstraram também que o acesso à educação ainda não chega de forma equitativa para todos e que precisamos de preparo tecnológico, formação para manusear os equipamentos, de acesso à internet

de qualidade, ou seja de políticas públicas que assegurem verdadeiramente o ensino e aprendizagem dos estudantes brasileiros.

4.1 A educação de surdos no Acre nos tempos atuais

Nesta seção iremos abordar a educação de surdos no estado do Acre, como que está organizada atualmente, fazendo menção também dos profissionais que estão trabalhando em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva e para todos. Sobre esse assunto é importante relatar que poucos trabalhos científicos foram produzidos que nos contam essa trajetória histórica e evolutiva da educação de surdos no Acre.

No âmbito municipal, a Lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão da comunidade surda é a Lei nº 1.954, de 27 de dezembro de 2012, sendo regulamentada pelo Decreto nº 890, de 10 de julho de 2014. É por meio do Decreto que ações como a formação de professores para o ensino da Libras é garantido:

Considerando a necessidade de regulamentar a Lei 1.954 de 27 de dezembro de 2012, a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação e expressão das pessoas com surdez no município de Rio Branco;
Considerando que o Sistema Educacional Municipal garantirá a inclusão nos cursos de formação para os professores, o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras como parte integrante das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, através do Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS Rio Branco (Rio Branco, 2014).

É a partir do Decreto nº 890/2014 que atualmente contamos com a presença de profissionais importantes para a educação de surdos no estado, como a presença do professor de Libras, do intérprete de Libras e do professor Bilíngue. Além disso, o referido Decreto dispõe das seguintes medidas como meio de assegurar Atendimento Educacional Especializado aos alunos com surdez ou com deficiência auditiva, com as seguintes ações:

- I - promover cursos de formação de professores para:
 - a) o ensino e uso da Libras;
 - b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;
 - c) o ensino da Língua Portuguesa escrita e o ensino da Libras em uma perspectiva bilíngue.

- II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa escrita, em uma perspectiva bilíngue para alunos com surdez ou deficiência auditiva.
- III - prover as escolas com:
 - a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
 - b) Intérprete Educacional com formação pedagógica para atender a singularidade linguística manifestada pelos alunos com surdez;
 - c) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos com surdez;
- IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais específicas de alunos com surdez, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos multifuncionais, em turno contrário ao da escolarização;

Segundo Lima (2023), é a partir do reconhecimento da Libras no município de Rio Branco que se tem a garantia do ensino da língua nas unidades de ensino e a educação bilíngue, de acordo com o autor:

O projeto de educação bilíngue iniciou-se em 2012 por meio da equipe de ensino especial da SEME, tendo como objetivo disseminar a Libras nas escolas da rede municipal. A priori, o projeto piloto foi implantado em quatro escolas e sua metodologia visava o aluno surdo na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com atendimento em três momentos: AEE em Libras para que o aluno aprendesse a LS; AEE de Libras para aqueles alunos que já sabiam a Língua de Sinais e o AEE de língua portuguesa para aqueles que iriam aprender o Português como L2. No ano seguinte, o CAS/RBR ficou responsável pelo andamento do projeto. Atualmente, vinte escolas são atendidas com o Projeto Bilíngue. No início, os professores eram contratados de forma temporária e iam em duplas para as escolas, chegando a atender até cinco escolas por semana (Lima, 2023, p.53).

Atualmente, a prefeitura de Rio Branco conta com a presença do Professor de Libras, responsável em ensinar Libras nas escolas; o professor bilíngue, que tem por função “intermediar a participação do aluno surdo/deficiente auditivo (DA) em todas as ações vivenciadas no contexto escolar, utilizando a Língua Brasileira de Sinais, e assegurar por meio da língua de sinais” dentre outras; e do Tradutor Intérprete de Libras.

Quanto à rede estadual de ensino, a Resolução CEE/AC Nº 277/2017 estabelece as normas tocante a Educação Especial e o atendimento educacional a pessoas com deficiência ou altas habilidades nas escolas da educação básica do estado do Acre. No capítulo 6 da resolução são descritos os profissionais para atuar na Educação Especial, tais como: Professor Tradutor intérprete de Libras e do

Professor de Libras. A seguir apresentamos as atribuições desses profissionais conforme a resolução.

II – Professor tradutor intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa (Ensino Fundamental II e Ensino Médio):

a) efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, por meio da LIBRAS para a língua oral e vice-versa; b) interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental II e médio, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; c) promover a acessibilidade comunicativa aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino; d) participar das atividades de planejamento com o coordenador pedagógico, com os professores das classes de educação básica comum e da sala de recursos multifuncionais

III – Professor de Libras: a) atuar em parceria com o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE, por meio do ensino colaborativo, na promoção do desenvolvimento linguístico, emancipação social e autonomia do estudante com surdez; b) ministrar aulas de LIBRAS como primeira língua no Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Básica para estudantes surdos; c) utilizar a LIBRAS como língua de instrução complementar e suplementar do currículo no Atendimento Educacional Especializado - AEE; d) proporcionar a expansão da LIBRAS, atuando como agente de apoio na incorporação dessa língua no contexto escolar (Acre, 2017, p.21).

Neste contexto, ainda é válido ressaltar o papel do CAS na formação na formação Continuada dos profissionais mencionados acima, além de orientar a comunidade escolar e a comunidade de Rio Branco sobre aspectos relacionados à Educação Especial no estado “o CAS é uma instituição que promove recursos técnicos e humanos” (Junior, 2022, p. 36).

Ainda é importante mencionar o Curso de graduação em Letras Libras, ofertado pela Universidade Federal do Acre, que tem como objetivo formar professores para o ensino da Libras e do português como segunda língua para surdos. O curso tem contribuído com a educação de surdos no estado com a formação de novos profissionais para a difusão da Libras e para seu ensino.

O curso tem como objetivo formar professores para o ensino da Língua de Sinais e Língua Portuguesa como Segunda Língua para atuarem no magistério da Educação Básica – segunda fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, seja na docência da sua área de competência ou na gestão do trabalho educativo (UFAC, 2013, p. 20).

A educação de surdos no Acre tem sido garantida por meio da atuação de profissionais como professores de Libras, intérpretes de Libras e professores

bilíngues. Destaca-se também a formação inicial de professores de Libras, por meio de cursos de graduação específicos para a área, bem como a formação continuada ofertada pelo CAS/AC.

Fazemos esse destaque para evidenciar que os surdos em Rio Branco não estão desassistidos, e que políticas públicas asseguram o ensino desses sujeitos, tanto na esfera estadual e municipal quanto no ensino superior.

Na próxima seção, abordaremos os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa. Inicialmente, apresentaremos uma descrição do projeto *Inventário de Libras de Rio Branco, Acre*. Em seguida, descreveremos como foi realizada a análise.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Como os nossos dados foram selecionados do projeto Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre, inicialmente trataremos sobre o referido projeto – em especial sobre seus objetivos e metodologias empregadas para a geração dos dados. Em seguida, tratamos sobre nossos procedimentos de análise.

5.1 O Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre

O Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre, está em desenvolvimento na Universidade Federal do Acre sob a coordenação do professor Alexandre Melo de Sousa. Trata-se de uma replicação do projeto matriz – Inventário Nacional de Libras – que tem sua sede na Universidade Federal de Santa Catarina, sob a coordenação geral da professora Ronice Müller de Quadros.

Segundo Quadros et al (2020, p. 5458), o projeto Inventário Nacional de Libras tem por objetivo documentar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), além de “organizar as informações sobre essa língua e mapear os aspectos linguísticos que a constitui. Além disso, tem sido uma forma de apresentar um conjunto de dados sobre esta língua à comunidade surda e acadêmica para fins de interesse político, social, cultural, educacional, linguístico e científico”.

O Inventário de Libras já disponibiliza, segundo Quadros et al. (2020):

- a) um corpus da Libras abrangente cientificamente e constituído a partir de metodologia bem fundamentada, representando a realização da Libras de Florianópolis, do Estado de Santa Catarina; de Maceió, do Estado de Alagoas; de Fortaleza, do Estado do Ceará; de Palmas, Estado do Tocantins, de Rio Branco, Estado do Acre;
- b) diretrizes e orientações para a documentação da Libras em investigações futuras, especialmente com relação “ao registro, à documentação e à recuperação de dados para fins de análise linguística” (Quadros et al. 2020, p. 5459);

- c) orientações e amostragens sobre alternativas tecnológicas utilizadas para “fundamentar empiricamente as pesquisas com Libras de uma maneira consistente” (Quadros et al. 2020, p. 5459);
- d) “registro linguístico, histórico e cultural da vida das pessoas surdas de quatro regiões do país, contribuindo para o processo de inclusão social na sociedade brasileira, podendo, posteriormente, ser estendido a outras regiões do país” (Quadros et al. 2020, p. 5459).

O Inventário Nacional de Libras está em desenvolvimento em 10 (dez) cidades brasileiras: Florianópolis (SC), Maceió (AL), Fortaleza (CE), Palmas (TO), Rio Branco (AC), Brasília (DF), Porto Alegre (RS), Pelotas (RS), Belo Horizonte (MG) e Rio de Janeiro (RJ) – nas cinco primeiras cidades os dados já foram gerados. A figura a seguir mostra os Inventários demarcados no mapa do Brasil:



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Todos os projetos seguem a mesma metodologia e os critérios para a escolha de pesquisadores e participantes que integram as ações de geração de dados do Inventário. De acordo com Quadros et al. (2020, p. 5460):

A metodologia usada para o Inventário Nacional de Libras compreende interações de surdos em pares divididos em três grupos, por idade e por gênero. Todos os procedimentos para a coleta dos dados, organização dos dados e metadados, transcrição dos dados foram aplicados e ajustados para serem usados em todo o país e permitir dados em Libras comparáveis entre

os surdos de diferentes regiões do país. Assim, com os dados seguindo os mesmos procedimentos metodológicos, teremos condições de analisá-los para identificar os fatores contextuais que influenciam a variabilidade da Libras, explicando os fenômenos linguísticos estudados.

Os pesquisadores que realizam as entrevistas e direcionam as ações de geração de dados são surdos. Todos passam por formação que envolvem aspectos teóricos e práticos voltados para os métodos de constituição de corpus. O corpus deve ser comparáveis e qualitativamente equivalentes, para ser utilizados em estudos ligados à Linguística, à Educação, à Antropologia entre outros. De acordo com Quadros et al. (2020, p. 5461), a constituição do corpus requer:

1. Pelo menos um professor pesquisador ligado a cada Universidade envolvida;
2. Um pesquisador local surdo (uma liderança surda representante da comunidade surda);
3. 36 participantes (18 homens e 18 mulheres) surdos das capitais onde as Universidades estão alocadas, os quais serão gravados em duplas, formando, assim, 18 entrevistas.

Com relação ao Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre, os dados foram gerados a partir de três pesquisadores surdos, professores da Universidade Federal do Acre: Daniel Braga Gomes, Israel Bissat Amim e Lucas Vargas Costa Machado. Contudo, além desses pesquisadores, outros pesquisadores estavam envolvidos em diversas etapas do projeto (Sousa et al. 2023). A figura, a seguir, mostra a equipe do Inventário de Rio Branco:

Figura 13 – Equipe do Inventário de Rio Branco, Acre

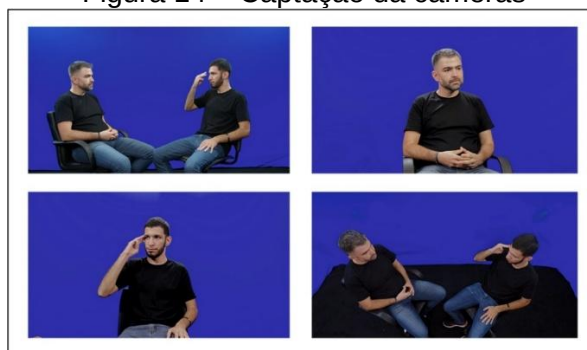


Fonte: Sousa et al (2023).

Integrantes: Alexandre Melo de Sousa (Coordenador – ouvinte), Rosane Garcia (Pesquisadora – Ouvinte), Israel Queiroz de Lima (Pesquisador – ouvinte), João Renato dos Santos Junior (Pesquisador – Surdo), João Carlos Paiva Xavier (Pesquisador – Ouvinte), Diemes Farias de França (Pesquisadora – Ouvinte), Ianele Vital Melo (Pesquisadora – Ouvinte). Outros que integram a imagens foram entrevistados no projeto: Débora de Oliveira Nolasco, Rosicléia Bastos, Gustavo Marques Brandão entre outros.

O estúdio para a coleta dos dados seguia critérios de constituição: paredes de fundo azuis, piso escuro, iluminação para evitar sobras e 4 câmeras para a captação das imagens. A figura, a seguir, mostra as imagens captadas nos 4 ângulos orientados pelo projeto.

Figura 14 – Captação da câmeras



Fonte: arquivo do projeto.

De acordo com Quadros et al. (2020):

O estúdio é equipado com 4 filmadoras que captam os informantes em diferentes tomadas. Isso é importante para uma análise minuciosa dos articuladores manuais e não manuais em contextos conversacionais, como aponta Leite (2008). Para visualizar com exatidão os sinalizadores, são instalados postes de luz em posições estratégicas e o plano de fundo em tecido de lycra. [...] as câmeras devem ser posicionadas de acordo com configurações espaciais previamente testadas e planejadas [...] É necessário observar que são fundamentais “uma tomada com foco no rosto do sinalizador e uma tomada com foco no espaço de sinalização mais geral” (QUADROS et al, 2020, p. 5462).

Para integrar o projeto, os participantes deveriam cumprir os seguintes critérios de inclusão:

- 1) Ser natural da cidade ou residir nela há mais de 10 anos;
- 2) Ser proficiente em Libras (com reconhecimento da comunidade surda);

3) Assinar o Termo de concordância em participar da pesquisa e de concessão de imagens.

4) Integrar um dos seguintes grupos etários: **Grupo 1** (de 18 a 29 anos), **Grupo 2** (de 30 a 49 anos) e **Grupo 5** (a partir de 50 anos).

As atividades do projeto, para a constituição do corpus, foram as seguintes:

- a) **Ação 1 (Atividade Inicial):** É desenvolvida uma entrevista sobre a história do sinal do participante, a sua história de aquisição da Libras e de participação na vida da comunidade surda local, a sua relação com a língua portuguesa e a Libras em termos de usos e atitudes, acontecimentos importantes no âmbito pessoal e profissional etc.;
- b) **Ação 2 (Narrativa):** É apresentado um filme curto e o participante reconta a narrativa para o pesquisador;
- c) **Ação 3 (Narrativa):** É apresentado um segundo filme, em quadrinhos, e o participante reconta a narrativa;
- d) **Ação 4 (Conversação Livre):** A dupla conversa de forma livre sobre temáticas diversas que incluem fatos do cotidiano. São propostos os temas relacionados com a realidade atual e local;
- e) **Ação 5 (Elicitação Gramatical e Lexical):** São apresentados estímulos ao participante criados especificamente para a elicitación de construções gramaticais e itens lexicais da Libras.

Para o nosso estudo, interessou a Ação 4, quando o pesquisador estimulou o participante a falar sobre a pandemia do Coronavírus (Covid-19) e o ensino remoto. Foi apresentado o seguinte slide como ponto de partida para o diálogo:

Figura 15 – Slide-Estímulo



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Os participantes, então, desenvolviam uma conversa e eram abordados diferentes aspectos sobre o tema. Mais detalhes a respeito dessa etapa vamos tratar a seguir sobre os procedimentos de análise.

5.2 Procedimentos de análise

Antes de prosseguirmos com a discussão dos dados da pesquisa, é importante destacar que esta análise foi conduzida diretamente na Língua Brasileira de Sinais (Libras) por uma pessoa surda. Dessa forma, assegurou-se que a compreensão das informações fornecidas fosse respeitada na língua utilizada pelo pesquisador e pelos participantes. Além disso, consideramos crucial respeitar as especificidades da comunidade surda, com o objetivo de valorizar a Libras como L1 e a perspectiva do pesquisador surdo para seus pares também surdos no processo de análise dos dados.

Foram analisados 32 vídeos, com duração total de, aproximadamente, 96 minutos. Selecionamos apenas os vídeos que tratavam sobre os impactos da pandemia da Covid-19. Importante ressaltar que os trechos dos vídeos não serão apresentados neste trabalho porque não estão disponíveis, ainda, no repositório.

A análise dos dados da pesquisa será organizada por categorias que discutirão o contato dos surdos com seus pares durante a pandemia. Também abordaremos o acesso à internet, as tecnologias em geral, as condições financeiras para aquisição desses equipamentos e o papel do tradutor intérprete de Libras como fator de acessibilidade.

No caso do Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre, 32 participantes surdos desenvolveram as ações de geração dos dados. No terceiro grupo etário não foi possível completar os números de participantes porque não havia surdos que cumprissem os critérios estabelecidos. Então, contabilizou o seguinte quadro:

Quadro 1 – Participantes do Inventário

GRUPO	IDADE	QUANTIDADE
01	De 18 a 29 anos	06 homens
		06 mulheres
02	De 30 a 49 anos	06 homens

		06 mulheres
03	A partir de 50 anos	03 homens
		05 mulheres
TOTAL		32 participantes

Fonte: Elaborado pelo autor.

Durante as conversas livres (Ação 4), diversos temas foram explorados: 1) espaços de lazer em Rio Branco, 2) Queimadas das florestas, 3) enchentes dos rios, 4) Acessibilidades em espaços públicos, 5) Covid 19 e ensino remoto, 6) tecnologias e implantes cocleares, 7) Educação bilíngue.

Alguns participantes optaram por conversar sobre a Covid-19 e o ensino remoto. Entre os participantes foram identificados professores e alunos que estavam em atividade no período da pandemia. Os pesquisadores, então, exploraram esse tema que trouxe informações relevantes de como os surdos passaram por esse período, especialmente quanto às dificuldades encontradas pelo ensino remoto.

Segundo Xavier e Souza (2023, p. 3):

A sociedade viveu – dadas as circunstâncias fatídicas e apreensivas da covid-19 – momentos que se configuraram, ora de incertezas, ora de expectativa pelo retorno de uma “vida normal”. Ao longo desse período vidas foram atravessadas repentinamente, sem aviso prévio do que estava por vir e de quanto tempo poderiam perdurar os cuidados básicos emergenciais, isolamento social e outras demandas essenciais.

Os impactos foram muito fortes no âmbito educacional, pois o isolamento provocou nova reconfiguração do cenário educacional do mundo. Este estudo parte da seguinte questão: qual a percepção dos surdos (professores e alunos) sobre a educação de surdos no período da pandemia? Assim, com o objetivo de identificar os desafios enfrentados pelos surdos (alunos e professores) no período da pandemia do Covid-19, na percepção dos participantes do Inventário de Libras de Rio Branco, Acre – destacaremos trechos das entrevistas e transcreveremos de forma a ilustrar nossas análises. Selecionaremos apenas os participantes (alunos e professores) que interagiram sobre essa temática.

6 ANÁLISE DAS NARRATIVAS

A análise da pesquisa será organizada em categorias que discutem os prejuízos no contato entre surdos durante a pandemia. Também abordaremos as dificuldades de acesso à internet e tecnologias, como isso afetou a educação de surdos no Acre, as condições financeiras para adquirir esses equipamentos e o papel do tradutor intérprete de Libras na acessibilidade e no acesso a informação.

6.1 O contato surdo-surdo

A partir de março de 2020 a população mundial foi afetada pela pandemia, provocando mudanças em todos os setores da sociedade – comercial, sanitária, educacional – pela necessidade de isolamento domiciliar para a preservação da vida. Segundo Arruda (2020), estima-se que 90% dos alunos do Brasil estavam fora da sala de aula – situação que exigiu que as escolas se organizassem para minimizar os prejuízos na aprendizagem.

Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) afirmam que para a educação de surdos os efeitos foram ainda maiores pois a pandemia potencializou a exclusão. Essa constatação pode ser observada na fala dos participantes 01 e 07 do Inventário de Libras da Região de Rio Branco:

O período da pandemia foi muito difícil para os alunos surdos. As escolas fecharam e os surdos perderam o contato com os outros estudantes. Também dificultou a falta de internet e a falta de intérpretes. Os surdos que não tinham dinheiro foram ainda mais prejudicados porque não tinham internet em casa. Eu já era aluno da Ufac. Tudo parou e eu fiquei dependendo da internet. Às vezes funcionava, às vezes não. Eu me sentia prejudicado. O intérprete estava lá, mas a internet caía e eu perdia as informações. Foi difícil. (Part-01_H_G1).

O período da Covid-19 mostrou o quando o contato pessoal é melhor para aprender. Eu tentava ficar atenta às aulas, mas a internet travava, eu me perdia nas informações. Não conseguia aprender nada. Estar presente é muito melhor para o surdo. O contato pessoal ajuda muito. (Part-07_M_G1).

O participante 01 destaca o contato entre surdos como um fator cuja ausência trouxe prejuízos significativos para os estudantes surdos. De fato, Quadros (2019) afirma que o contato entre surdos fortalece a Língua de Sinais, a aprendizagem e a cultura surda. É por meio da interação que os surdos se fortalecem como sujeitos dentro da sociedade, ajudando-se mutuamente nas dificuldades escolares. Por isso,

esse aspecto foi um dos grandes desafios durante a pandemia.

A participante 07 também reforça essa ideia ao afirmar: “O período da Covid-19 mostrou o quanto o contato pessoal é melhor para aprender.”

Com base nisso, podemos inferir que a falta de interação entre surdos prejudicou tanto a aprendizagem quanto o bem-estar dos alunos. Os depoimentos sugerem que a interação presencial entre surdos é fundamental para uma aprendizagem eficaz. Além disso, a convivência com outros surdos promove a inclusão social, permitindo que se sintam parte de uma comunidade que compartilhe a mesma língua e cultura de forma natural. Essa convivência também funciona como um sistema de apoio emocional em tempos difíceis, uma vez que é comum nos apoiarmos em nossos pares.

O isolamento e o modelo remoto, portanto, não foram positivos para esses estudantes. A questão da desistência também foi apontada pela participante 25:

Não foi fácil para os surdos. Naquele período muitos surdos ficaram sem ter com quem interagir. Não tinha internet. Quando tinha, a conexão falhava e ficavam sem aprender. Ainda havia o problema com a falta de intérpretes. A internet travava e não era possível ver o intérprete. Muitos surdos desistiram de estudar. (Part-25_M_G3).

Portanto, a falta de contato entre surdos durante a pandemia resultou em prejuízos não apenas acadêmicos, mas também emocionais e sociais. A interação surdo-surdo é, sem dúvida, um componente essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos surdos, como bem pontua Perlin (2003).

6.2 Vulnerabilidade social

A pandemia de COVID-19 trouxe à tona diversas questões, entre elas a da vulnerabilidade social, que já existia, mas foi exacerbada pela crise sanitária. As medidas de isolamento e a interrupção das atividades econômicas afetaram de forma desproporcional as populações socialmente vulneráveis, agravando desigualdades preexistentes. A falta de acesso a recursos básicos, como saúde, educação e internet, tornou-se ainda mais evidente.

Um dos aspectos apontados como prejudiciais para os surdos foi a questão da internet. Nesse contexto, é possível observar dois fatores principais: o tecnológico

(relacionado à qualidade da rede e da conexão) e o econômico (relacionado à possibilidade de contratação do serviço). No primeiro caso, a participante 07 afirmou:

“Eu tentava ficar atenta às aulas, mas a internet travava, eu me perdia nas informações.”

Quanto à questão econômica, o participante 01 declarou: “Os surdos que não tinham dinheiro foram ainda mais prejudicados porque não tinham internet em casa.”

De fato, Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) também destacaram a dificuldade financeira de muitas famílias como um obstáculo adicional à educação de estudantes surdos, que, sem acesso a uma internet de qualidade, acabaram perdendo muitos conteúdos trabalhados nas escolas e universidades.

Essa situação era ainda mais negativa para os estudantes surdos da zona rural, como aponta o participante 02:

Estávamos vivendo normalmente e a pandemia chegou. Pegou todo mundo de surpresa. As escolas fecharam e tiveram que se organizar para o ensino remoto. O governo ofereceu a internet, mas a conexão era ruim. Percebi que para os ouvintes não foi tão ruim como para os surdos. Eles conseguiam fechar as câmeras e ficar apenas ouvindo, mas os surdos não podiam fazer isso. Alguns surdos tinham os intérpretes das escolas, outros conseguiram contratar por fora. E quem estudava na zona rural foi pior ainda. Realmente foi muito prejudicial para os surdos (Part-02_H_G1).

Outro fator apontado pelo participante 02 foi a necessidade de contratar intérpretes para auxiliar os surdos individualmente. Mais um aspecto que está relacionado com a questão financeira das famílias. Isso mostra que a pandemia marcou ainda mais as diferenças econômicas e seus efeitos na educação.

A realidade quanto aos desafios para os professores surdos no período pandêmico não foi diferente do que vimos quanto aos estudantes surdos. O participante 14 afirma que:

Eu sou professor da Universidade na área de Libras. A pandemia chegou e precisamos retornar depois no formato remoto. Como fazer? Libras é prática! Eu precisava acompanhar a evolução dos alunos. Foi muito difícil. Precisamos colocar uma internet melhor em casa. Precisei do intérprete para me auxiliar com os alunos ouvintes porque a internet travava ou caía. Eu passei a usar muito o email para enviar atividades e receber também os trabalhos. Eu solicitava vídeos dos alunos. Foi um problema, mas não havia outra solução. Precisávamos nos proteger e ficar em casa. (Part-14_H_G2)

A Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, cuja produção se dá no

espaço à frente ao corpo e é percebida pela visão (Quadros, 2019). Desse modo, é necessário que o surdo tenha todas as condições espaciais e de iluminação dos ambientes para poder captar as informações. O professor surdo está sempre atento a esses fatores quando prepara suas aulas. É comum, ainda, a participação de alunos nos exercícios práticos. Esses aspectos foram de grande dificuldade para os professores surdos.

Como o participante 14 citou, precisou “Precisamos colocar uma internet melhor em casa. Precisei do intérprete para me auxiliar com os alunos ouvintes porque a internet travava ou caía”. As estratégias precisaram ser repensadas, mas ainda assim, na sua percepção, “Foi um problema, mas não havia outra solução”.

As mudanças de estratégias também foram apontadas pelo participante 15:

Eu estava dando aulas e parou tudo. A coordenação explicou que precisava dar aulas remotamente. Eu pensei em muitas estratégias para não prejudicar os alunos, mas não tinha solução. Na sala de aula eu conseguia ver todos. Na internet, sempre as janelas fechadas. Eu pedia ajuda aos intérpretes. A internet sempre caía. O modelo presencial, no caso da Libras, é muito melhor. Eu então passei a gravar as aulas em casa e enviar os vídeos. Na hora do encontro síncrono eu tirava as dúvidas. Mas também não funcionava bem porque muitos falavam porque o lugar onde moravam perdia o sinal. Foi muito ruim para o professor surdo. (Part-15_H_G2).

Enquanto o participante 14 usou o email para enviar e receber as atividades, o participante 15 passou “a gravar as aulas em casa e enviar os vídeos. Na hora do encontro síncrono eu tirava as dúvidas”. Tal como concluiu o participante anterior, o participante 15 concluiu que “também não funcionava bem porque muitos faltavam porque o lugar onde moravam perdia o sinal. Foi muito ruim para o professor surdo”.

Como apontam Stumpf e Linhares (2021e, p. 44) é objetivo do professor “Ensinar a Libras como sistema linguístico e semiótico de organização cognitiva e linguística da realidade em diversos contextos sociais, culturais e históricos, com a finalidade de estabelecer interação entre usuários dessa língua”, e ainda: “Disponibilizar processos pedagógicos que favoreçam a análise da Libras e a autoanálise dos próprios usos da língua por meio de recursos tecnológicos respaldados nos conhecimentos aprofundados sobre a Libras”. Mas o ensino remoto mostrou que ainda não temos, especialmente nas áreas mais carentes, condições tecnológicas para desenvolver a aprendizagem dos alunos para uma língua que tem características linguísticas visuais.

Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) e Arruda (2020) mostraram o quanto as diferenças sociais e econômicas afetaram a educação de surdos. Possivelmente, os prejuízos ainda serão sentidos com mais força no futuro. A educação de surdos ainda precisa de um olhar mais cuidadoso e humano. E isso ficou muito evidente nas falas dos participantes do Inventário de Libras da Região de Rio Branco, quando trataram sobre os impactos do ensino remoto na educação de surdos em Rio Branco.

6.3 Acesso à informação: o trabalho dos Tradutores Intérpretes de Libras

Durante a pandemia, alguns termos passaram a ser frequentemente utilizados. A seguir, detalhamos as atividades realizadas a distância, em decorrência do isolamento social. Essas atividades não exigiam a presença física dos alunos, que podiam acessá-las de casa utilizando um celular, notebook ou tablet. O ensino remoto emergencial (ERE), amplamente adotado durante o período pandêmico, incluía tanto atividades síncronas quanto assíncronas.

Devido à necessidade do uso de ferramentas digitais e de acesso à internet, foram adotadas aulas em ambas as modalidades. As atividades síncronas ocorriam em tempo real, com a participação simultânea de todos os envolvidos, incluindo intérpretes de Libras para os alunos surdos, por meio de plataformas como Zoom, Google Meet ou Microsoft Teams.

Na Universidade Federal do Acre, a plataforma mais utilizada foi o Google Meet, que representava uma novidade para muitos, devido à falta de contato prévio com esse tipo de ferramenta. Nas aulas síncronas, era necessário que todos estivessem disponíveis no mesmo horário e conectados à internet para participar. O uso das câmeras, embora permitido para exibir a face dos alunos (importante para a comunicação com surdos), muitas vezes comprometia a qualidade da conexão, resultando em travamentos de tela e lentidão.

Já nas atividades assíncronas, não era necessário que todos os alunos estivessem conectados simultaneamente. Cada um podia acessar os materiais disponibilizados pelo professor em horários flexíveis, assistir às gravações das aulas, ler textos e outros conteúdos postados previamente na plataforma, participar de fóruns de discussão com prazos definidos para as respostas e enviar atividades avaliativas conforme o cronograma estabelecido.

Outro fator apontado pelos participantes 01, 02 e 07 diz respeito à atuação dos intérpretes. A modalidade remota, aliada à instabilidade das conexões, muitas vezes tornava a presença dos TILSPs (Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais) pouco funcional para os estudantes surdos. Como destacou um dos participantes:

“Percebi que, para os ouvintes, não foi tão ruim quanto para os surdos. Eles conseguiam fechar as câmeras e apenas ouvir, mas os surdos não podiam fazer isso.”

De fato, o TILSP representa um conforto linguístico para o estudante surdo, sendo elemento essencial no processo de aprendizagem. Como afirma Lacerda (2012, p. 255), os intérpretes “[...] favorecem que uma mensagem cruze a 'barreira linguística' entre duas comunidades”. Ainda há uma carência significativa de professores bilíngues nas escolas, o que torna os TILSPs a principal via de acesso às informações para os estudantes surdos.

A situação tornou-se tão difícil para alguns que houve desistência das aulas. É o caso do participante 13, estudante universitário durante o período da pandemia da COVID-19

Quando a pandemia começou as aulas pararam. Demorou para voltar como ensino remoto. Eu estava estudando na UFAC. Foi muito ruim! Os professores falavam rápido demais e o intérprete não conseguia acompanhar porque travava. Os ouvintes tiravam dúvidas e eu ficava quieto. Todos discutindo sobre os conteúdos e eu quieto, não conseguia interagir. O intérprete tentava ajudar, mas não conseguia. Eu tirava dúvidas nas atividades e não tinha respostas. Eu tranquei o curso. Sabia que era um problema, mas deixei para voltar depois. (Part-13_H_G2).

Veja que nem mesmo com a presença do TILSP foi possível para o surdo a interação durante as aulas. Tirar dúvidas e fazer perguntas – algo que parece normal numa rotina de sala de aula – se tornou impossível durante as aulas para o referido participante: “Os ouvintes tiravam dúvidas e eu ficava quieto. Todos discutindo sobre os conteúdos e eu quieto, não conseguia interagir”. O participante, então, decide desistir das aulas. Aqui é importante citar Góes (2012, p. 43):

[...] os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.

Como se pode ver, não foram questões de ordem cognitiva que desmotivaram

o universitário surdo a se evadir do espaço de ensino, mas as condições sociais e sanitárias que não possibilitaram que ele tivesse acesso aos conteúdos e interagisse na sala de aula.

A dificuldade ao acesso das informações foi mencionada pela participante 08 até mesmo quando soube da pandemia:

Quando minha família me avisou sobre a pandemia, o isolamento, foi um susto. As aulas da universidade pararam e ficamos aguardando o retorno. Durante quase 2 anos ficamos no ensino remoto. Para nós surdos o principal problema foi a oscilação da internet. Era muita gente usando ao mesmo tempo e travava a conexão e perdíamos as informações. O surdo é visual e quando perde qualquer informação compromete o aprendizado (Part-08_M_G1).

Desse modo, vemos o quanto é importante a interação no processo de educação de surdos e o quanto isso foi crucial no período pandêmico. Como afirmam Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020, p. 12), “No grupo social que partilha da mesma língua, a linguagem apresenta-se como o instrumento mediador, pois os surdos se identificam com os usuários da língua de sinais, porque ali partilham de signos e significados, cuja língua oral não lhes permite tal condição”. E isso ficou evidente em todos os aspectos apontados pelos participantes do Inventário selecionados: o contato entre surdos no espaço escolar, o contato entre alunos surdos e professores, a presença e o acesso aos TILSP, a conexão da internet entre outros.

7. CONCLUSÃO

A pandemia de COVID-19 no Brasil foi um marco histórico e desafiador, com impactos profundos na saúde pública, na economia, na sociedade e na educação. Teve início em março de 2020, após a confirmação dos primeiros casos em São Paulo, e rapidamente se espalhou por todo o território nacional. As pessoas surdas foram particularmente impactadas, enfrentando obstáculos adicionais relacionados à comunicação e à acessibilidade.

Esta pesquisa teve como objetivo principal identificar os desafios enfrentados por surdos durante o período da pandemia de COVID-19, a partir das narrativas do *Corpus* da Libras do Acre. O Inventário de Libras é um projeto de âmbito nacional que tem como finalidade constituir um *corpus* da Língua Brasileira de Sinais utilizada em diferentes regiões do Brasil. Os dados são gerados por meio de atividades interacionais gravadas, seguindo uma metodologia padronizada, com participação de pesquisadores e colaboradores surdos, naturais das regiões pesquisadas. Os participantes são distribuídos em três faixas etárias: de 18 a 29 anos, de 30 a 49 anos e a partir de 50 anos.

No caso de Rio Branco, o Inventário contou com participantes (surdos e ouvintes) que vivenciaram o período pandêmico, atuando tanto na função de professores quanto na condição de alunos. A questão norteadora desta pesquisa foi: quais foram os desafios enfrentados pelos surdos no período da pandemia de COVID-19, segundo as narrativas do *Corpus* da Libras do Acre?

Os resultados indicaram que os principais desafios enfrentados pelos surdos de Rio Branco foram: a ausência ou baixa qualidade da conexão com a internet; dificuldades para visualizar os intérpretes (devido à lentidão da conexão); a falta de contato com outros surdos; e a carência de apoio para a realização das atividades escolares.

Ao finalizar as análises, percebemos a necessidade de incluir alguns protocolos: o professor precisa fixar o intérprete na tela; na troca de intérpretes, o professor precisa interromper a aula (parar de falar) por alguns instantes; os alunos precisam respeitar quando outros estiverem falando (todos falando ao mesmo tempo dificulta a interpretação); o zoom permite a gravação, portanto é melhor para os alunos surdos, contudo é pago; os intérpretes precisam olhar para a câmera; é

necessário verificar a iluminação; a internet precisa ser mais barata para os surdos.

Este estudo apresenta contribuições acadêmicas, ao tratar de um tema ainda pouco debatido — os impactos da pandemia entre surdos acreanos —, utilizando dados provenientes do *Inventário de Libras de Rio Branco, Acre*. Aponta também contribuições sociais, ao dar visibilidade a questões relacionadas à educação de surdos, aos efeitos da pandemia, e ao destacar o contato entre surdos como elemento fundamental da cultura surda. Os resultados integram o *Grupo de Pesquisa Educação de Surdos, Libras e Inclusão* (G-ESLIN), do qual faço parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede** - Revista de Educação a Distância, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020. DOI: 10.53628/emrede.v7i1.621.

Disponível em:

<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. DECRETO Nº 7.387 DE 9 DE DEZEMBRO DE 2010. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

[2010/2010/decreto/d7387.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207387&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.387%2C%20DE%209,Lingu%C3%ADstica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207387&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.387%2C%20DE%209,Lingu%C3%ADstica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acesso em: 05 nov. 2023

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de Agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor

sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, Brasília, 2021. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm Acesso em: 17 agosto 2024.

CARNEIRO, B. G.; LUDWIG, C. R. Por outra epistemologia na educação de surdos. **Revista Revelli**, v. 10, n. 4, 2018.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Caderno Introdutório. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021a.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Caderno 1 Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021b.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Caderno 2. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021c.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Caderno 3. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021d.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Caderno 4. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021e.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Caderno 5. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021f.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 373-391.

PERLIN, G T. T. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, G. Cultura e educação bilíngue no pulsar das Identidades surdas contemporâneas. In: ADREIS-WITKOSKI, Sílvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença. (Orgs). Educação de surdos em debate. Curitiba: Editora da UTFPR, 2014. p. 223-232.

QUADROS, R, M; **Língua brasileira de sinais**: patrimônio linguístico brasileiro. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2018.

QUADROS, R. M. *et al.* Inventário Nacional de Libras. **Fórum linguístico**, v. 17, n. 4, 2020.

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

RIBEIRO, D. **Dicio, Dicionário Online de Português**. Porto, Portugal. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/socializacao/>. Acesso em: 04 de dez. de 2024.

SANTOS, A. R. R.; KUMADA, K. M. O. Impactos da pandemia e os desafios na educação de surdos. **Revincluso** - Revista Inclusão & Sociedade, v. 2, n. 1, 2023. <https://doi.org/10.36942/revincluso.v2i1.759>

SCAFF, E. A. S; SILVA, P. V. B.; DANTAS, A. M. L. (orgs). **Educação, política e diversidade**: interseções amazônicas Curitiba : Appris, 2024

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J. .; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–17, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15476.071. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15476>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SOUSA, A. M. *et al.* Inventário Nacional de Libras. In: QUADROS, R. M. *et al.* **Gramática da Libras**, v.1. Rio de janeiro: INES, 2023, p. 106-129.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. (org.) **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior, Vol. 1. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021a.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. (org.) **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior, Vol. 2. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021b.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. (org.) **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior, Vol. 3. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021c.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. (org.) **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior, Vol. 4. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021d.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. (org.) **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior, Vol. 5. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021e.

XAVIER, L. S. N.; SOUZA, C. T. R. Educação de surdos e pandemia de covid-19: uma revisão sistemática acerca das questões que permeiam a realidade do ensino remoto. **Revista Saber Incluir**, Santarém, PA, v. 1, n. 1, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistasaberincluir/article/view/2547/1502> Acesso em: 10 ago. 2024.