



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA –UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA- PPGLINC**

MOANNA BRITO SEIXAS FRAGA

**Deixa que eu fale:
a educação de surdos em contextos presencial e *online***

SALVADOR-BA

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA –UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA- PPGLINC**

**Deixa que eu fale:
a educação de surdos em contextos presencial e *online***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia, como requisito final para obtenção do grau de Doutor em Língua e Cultura.

Orientadora: Simone Bueno Borges da Silva

SALVADOR-BA

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Seixas Fraga, Moanna Brito

Deixa que eu fale: a educação de surdos em
contextos presencial e online / Moanna Brito Seixas
Fraga. -- Salvador, 2024.

167 f.

Orientadora: Simone Bueno Borges da Silva.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Língua
e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Universidade Federal da Bahia, 2024.

1. Linguística Aplicada. 2. Educação de Surdos. 3.
Contextos escolares: presencial e online. I. Borges
da Silva, Simone Bueno. II. Título.

MOANNA BRITO SEIXAS FRAGA

**Deixa que eu fale:
a educação de surdos em contextos presencial e *online***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, como requisito final para obtenção do grau de Doutor em Letras.

Banca examinadora

Prof^a Doutora Sueli Fidalgo
Universidade Federal de São Paulo -UNIFESP

Prof^a Doutora Ana Cláudia Lodi
Universidade de São Paulo -USP

Prof. Doutor Wolney Almeida
Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC

Prof^a Doutora Thaís Nascimento Santana
Universidade Estadual da Bahia- UNEB

Prof^a Doutora Simone Bueno Borges da Silva
Universidade Federal da Bahia-UFBA

AGRADECIMENTOS

Chega ao fim mais uma etapa de minha carreira acadêmica. Foram alguns anos de dedicação a um questionamento que me instigou antes mesmo de ser aprovada no curso de doutoramento. E para que todo o processo seguisse da melhor forma possível, foi preciso contar com o apoio e companheirismo de pessoas que, de maneira direta ou indireta, estiveram presentes nessa fase de minha trajetória.

Inicio agradecendo ao meu maior incentivador e interlocutor que eu poderia ter: Cid Seixas. Professor, amigo, colega, Cid tem sido um grande companheiro dentro e fora dos espaços acadêmicos. Agradeço cada palavra de conforto e até mesmo às que não causaram tanto conforto. Sou grata pelo carinho, pela atenção e dedicação a mim e ao meu filho.

Agradeço também a minha família (Célia Zenatte (mãe), Geovane (pai), Mara (“boadrasta”), Yoanna, André, Hanna e família, Alloma e família) pelo reforço positivo e por compreender que as ausências em determinados eventos também compuseram minha jornada de doutoranda.

Sou grata ao meu querido filhote, Pedro, que vem sendo meu companheirinho de todas as horas, desde o segundo ano de curso. Lembro-me das inúmeras vezes em que eu escrevi e o amamentei ao mesmo tempo. A verdade é que enquanto ele se alimentava de meu leite, eu me alimentava do seu carinho e da satisfação de estar ao seu lado. Lembro-me também de que enfrentamos juntos uma pandemia devastadora e muitos outros momentos difíceis, ainda quando ele ainda morava dentro de mim. Felizmente superamos todos eles! Meu desejo é que nosso companheirismo perdure até o fim de nossas vidas. Filho, você é a minha melhor produção, a mais importante versão de tudo que eu já criei. Seus olhinhos verdes, brilhantes e curiosos e seu sorriso largo enchem meu coração de paz e de certeza de que dias melhores virão. Amo-te profundamente, Pepeu!

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos e companheiros de luta e labuta (Emerson, Diego, Letícia e Jurene) que demonstraram apoio em forma de carinho, amizade e de escuta atenta e colaborativa. Vocês estiveram presentes, física ou virtualmente, em momentos de alegria e de tristeza e é por essa razão que eu grata a todos vocês.

À minha querida orientadora, Simone, minha sincera gratidão. Com sua delicadeza e calma, mostrou-me pacientemente os caminhos que deveria seguir. Em vários momentos, o papel de orientadora deu lugar a uma pessoa amiga perante as demandas da vida. Tive a sorte

e o privilégio de ser digna de sua confiança, sobretudo, no que tange à produção intelectual. Portanto, sou grata às orientações recebidas, por compreender minhas ausências quando os problemas pessoais se tornaram maiores que a pesquisa e por contribuir com o meu processo de formação profissional e pessoal.

À banca de qualificação pela disponibilidade de tempo e de atenção à leitura do texto. As contribuições foram bem-vindas e de grande valor para que o texto final ganhasse mais corpo e fôlego. À banca de defesa, também sou grata. Agradeço a participação e colaboração nesta fase da minha vida acadêmica. Foi uma escolha acertada e valorosa nessa parte de minha trajetória acadêmica.

Sou grata ao Programa de Pós-graduação (PPGLinc), aos funcionários e aos professores que fizeram parte de mais uma etapa da minha carreira de aluna. Além da Prof^a Dr^a Simone Bueno, sou grata especialmente às professoras Fernanda Motta e Márcia Paraquett pela escuta atenta às minhas inúmeras indagações.

À Capes, por me conceder bolsa de estudos.

Aos protagonistas da pesquisa, GRATIDÃO! Grata pelo empréstimo de suas memórias e pela disposição de caminhar comigo nessa jornada. Sem vocês, este trabalho certamente não existiria. Muito obrigada pela parceria de sempre, pela colaboração, atenção à nossa pesquisa.

DEIXA QUE EU FALE:
A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM CONTEXTOS PRESENCIAL E *ONLINE*

RESUMO

A educação de surdos em instituições formais tem se constituído tema de necessária reflexão dentro e fora de espaços acadêmicos, tendo em vista a busca pelo alinhamento entre o conhecimento teórico e o que se vive na prática. Essa premissa orientou o desenvolvimento desta pesquisa de doutoramento que, teve o objetivo de compreender a avaliação de quatro pessoas surdas (adultas) acerca de sua própria aprendizagem de Língua Portuguesa (escrita) em instituições formais de ensino presencial e *online*. Para tanto, busquei mapear e compreender as estratégias que contribuíram e os fatores que dificultaram a aprendizagem de língua. O percurso metodológico que orientou essa empreitada inspirou-se na Netnografia e fundamentou-se nos pressupostos do Estudo de Caso, de base qualitativa. Como extratos do *corpus*, foram eleitas as respostas às perguntas de “entre-vistas” realizadas com os quatro participantes e outros dados provenientes de observações e diário de campo. Visando seguir os pressupostos netnográficos, o *WhatsApp* foi o campo virtual escolhido para o desenvolvimento desta investigação. Além de servir de lócus virtual, o aplicativo de mensagens cumpriu o papel de espaço de registros de dados, assim como o de objeto, já que, foi realizada uma análise de suas características e funcionalidades nos contextos contemporâneos (e) da surdez. Esta pesquisa foi inscrita nos campos da Linguística Aplicada, dos Novos Estudos do Letramento, dos Estudos Decoloniais e, sobretudo, nos Estudos Surdos. Os dados foram lidos e significados com base nas pesquisas interpretativistas e nos mesmos campos teóricos que serviram de assentamento para o desenvolvimento desse estudo. Os movimentos interpretativos revelaram que, apesar do agenciamento de aparatos tecnológicos com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, a tecnologia humana, até então representada pelo intérprete de Libras, ainda não pode ser substituída.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Aprendizagem de Língua Portuguesa; Modalidades de ensino; Linguística Aplicada.

ABSTRACT

The education of deaf people in formal institutions has become a subject of necessary reflection inside and outside academic spaces, with a view to the search for alignment between theoretical knowledge and what is experienced in practice. This premise guided the development of this doctoral research, which aimed to understand the assessment of four deaf people (adults) regarding their own learning of the Portuguese language (written) in formal in-person and online teaching institutions. To this end, I sought to map and understand the strategies that contributed and the factors that hindered language learning. The methodological path that guided this endeavor was inspired by Netnography and was based on the assumptions of the Case Study, with a qualitative basis. As extracts from the corpus, the answers to the “interview” questions carried out with the four participants and other data from observations and field diary were chosen. Aiming to follow netnographic assumptions, WhastApp was the virtual field chosen for the development of this investigation. In addition to serving as a virtual locus, the messaging application fulfilled the role of a data recording space, as well as an object, as an analysis of its characteristics and functionalities was carried out in contemporary contexts (and) of deafness. This research was included in the fields of Applied Linguistics, New Literacy Studies, Decolonial Studies and, above all, Deaf Studies. The data were read and given meaning based on interpretive research and the same theoretical fields that served as a basis for the development of this study. The interpretative movements revealed that, despite the use of technological devices with the aim of improving the quality of education, human technology, until then represented by the Libras interpreter, still cannot be replaced.

Keywords: Deaf Education; Portuguese Language Learning; Teaching modalities; Applied Linguistics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 Produções e(m) diálogo com LA, Estudos do Letramento e Estudos Surdos

Quadro 02 A produção científica em LA: foco na surdez

Quadro 03 Disposições normativas relativas à Educação

Quadro 04 Produções anteriores à regulamentação da Lei 10.436/2002

Quadro 05 Perfil dos Participantes

Quadro 06 Imagens e possibilidades

Quadro 07 Etnografia e Netnografia: aproximações e afastamentos

Quadro 08 Contato prévio

Quadro 09 Os Participantes e o *WhatsApp*

Quadro 10 Roteiro de “Entre-vistas”

Quadro 11 Arte de/para surdos

LISTA DE FIGURA

Figura 01: Qual é o seu nome?

Figura 02: Ícone do aplicativo de mensagens

Figura 03: diário de campo online

Figura 04: Recorte das gravações dos vídeos/intérprete

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APPS- Aplicativos

ALAB- Associação de Linguística Aplicada no Brasil

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

COVID-19- Coronavírus Disease 2019

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD- Educação a Distância

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ERE- Ensino remoto emergencial

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

LA- Linguística Aplicada

LC- Linguística Clássica

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras- Língua Brasileira de Sinais

LP- Língua Portuguesa

PS01- participante surdo 01

PS02- participante surdo 02

PS03- participante surdo 03

PS04- participante surdo 04

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SIELO- *Scientific Electronic Library Online*

TCLE- Termo de Consentimento e Livre e Esclarecido

UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC- Universidade Estadual de Santa Cruz

UFOB- Universidade Federal do Oeste Baiano

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	10
1. A MOTIVAÇÃO PARA PESQUISAR	10
2. O ESTADO DAS COISAS	12
3. ORGANIZANDO O CORETO	18
CAPÍTULO II: OS CONTORNOS TEÓRICOS E A INSCRIÇÃO DA PESQUISA	20
2.1 LINGUÍSTICA APLICADA E OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: INTERFACE DA PESQUISA	21
2.1.1 OS VELHOS E OS NOVOS CAMINHOS DOS LETRAMENTOS	27
2.2 MULTILETRAMENTOS: PERSPECTIVANDO NOVOS CAMINHOS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS	29
2.3 UM ESTUDO NÃO-COLONIAL: O QUE DIZ O SUL?	33
CAPÍTULO III: OUTRAS TEMATIZAÇÕES.....	40
3.1 A SURDEZ E SEUS (IM)PACTOS NAS FILOSOFIAS EDUCACIONAIS	40
3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O QUE DIZEM OS DISPOSITIVOS LEGAIS	43
3.3 O ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS BRASILEIROS: EXPECTATIVA E REALIDADE	55
3.4 QUANDO OS CENÁRIOS IMPORTAM: A SURDEZ NO ENSINO PRESENCIAL E ONLINE	60
CAPÍTULO IV: O ESPAÇO VIRTUAL: O LUGAR DOS DESENHOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA ONLINE.....	68
4.1. AS FACETAS DA PESQUISA INTERPRETATIVISTA	69
4.2 ESPAÇO DE ESCUTA: OS SURDOS (TAMBÉM) FALAM	71
4.2.1 QUEM SÃO OS SURDOS?	72
4.2.2 VENDENDO VOZES: OS SURDOS DA PESQUISA	74
4.3 WHATSAPP: O LOCUSOBJETO/INSTRUMENTO	78
4.4 NETNOGRAFIA: UMA ESCOLHA METODOLÓGICA	82
4.4.1 AS ETAPAS DO FAZER NETNOGRÁFICO	86
4.4.1.1 A FUNDAÇÃO	86

4.4.1.2 A CONSTRUÇÃO 90

4.4.1.3 A CONSTATAÇÃO 97

CAPÍTULO V: FALA! NÃO CALA!..... 99

5.1 A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM E NA
COMUNICAÇÃO 105

5.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
MODALIDADES DISTINTAS 114

5.3 ENSINO, PANDEMIA E SEU *MODUS OPERANDI* 121

PONTO DE PARAGEM 129

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

ANEXOS

CAPÍTULO I PARA INÍCIO DE CONVERSA

Que a minha cegueira não me impeça de enxergar. Que a minha surdez não me impeça de escutar. Que as nossas vozes não sejam emudecidas e as nossas mãos não sejam paralisadas, porque falar é importante e “ouvir” é preciso.

1. A MOTIVAÇÃO PARA PESQUISAR

Antes mesmo de narrar a que lugar (de fala) pertença, bem como tratar um pouco da minha experiência com o tema desta tese, gostaria de fazer uma breve observação: durante a escritura deste texto foi necessário fazer transições entre as pessoas do discurso. Utilizei o pronome “eu” pela necessidade de explorar minhas experiências e utilizei também o pronome “nós”, em virtude da participação de outros atores – como os participantes, por exemplo – e em situações generalizáveis. Entretanto, houve momentos em que foi preciso deixar o “eu” e o “nós” um pouco distantes do cenário discursivo e permitir que uma 3ª pessoa falasse por nós. Assim, a 3ª pessoa trouxe uma orientação impessoal, diferentemente das outras duas pessoas do discurso.

Sou mulher, ouvinte, e desde menina me sinto fascinada pelo baile das linguagens. Desde muito cedo, mesmo ainda sem saber exatamente do que se tratava, já me percebia instigada pela maneira presente das linguagens nos cotidianos e como nós, sujeitos, nos apropriamos delas. Em diversas situações me vi observando como as pessoas se articulavam por meio das palavras, das imagens, das roupas que usavam, do modo que dirigiam um veículo e/ou a vida. Assim, fascinar-me pelo mundo (do) surdo seria apenas uma questão de tempo e de oportunidade. E quando ocorreu, busquei compreender as singularidades desse mundo tão diferente do meu, vez que minhas vivências são as de uma pessoa ouvinte.

Uma das singularidades a que me refiro é o modo como os surdos percebem e modificam o mundo. Ou seja, eles percebem o todo que os rodeia por meio da visão e o expressa por meio das mãos; são suas mãos que falam em seu mundo silente. Aliás, as mãos emitem sons somente ouvidos pelos olhos. Portanto, é por meio de uma língua sem som que os surdos (ou uma grande parte deles) interagem socialmente.

Essas e outras questões se tornaram motivadoras para conhecer o que ainda se fazia desconhecido por mim. Graças à contribuição dos próprios surdos que conheci ao longo do

tempo, pude compreender um pouco mais desse universo. O interesse pelo mundo surdo foi tão motivador que aos poucos fui me dedicando aos estudos sobre sua cultura e, sobretudo, à Língua de Sinais, tida pela maioria dos surdos como uma das mais importantes marcas identitárias da cultura surda. A dedicação a esse tema me possibilitou atuar como docente no programa de formação de professores, pela Plataforma Paulo Freire, em parceria com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/BA) e em outras instituições de ensino.

Pouco tempo depois, participei de duas seleções de mestrado, cujos projetos de pesquisa submetidos também abordaram a educação de surdos. Um deles foi motivado por um questionamento de um dos meus alunos: “– professora, como um surdo aprende a Língua Portuguesa?”. Esse questionamento foi um divisor de águas em toda a minha trajetória como professora e como acadêmica. Respondi ao meu aluno que a Língua Portuguesa é (ou deveria ser) ensinada para os surdos como uma segunda língua e não como língua materna e que textos não-verbais são os principais recursos didáticos utilizados. Essa resposta se tornou pano de fundo para buscar conhecer um pouco mais dos meandros da constituição educacional das pessoas surdas.

Durante a realização da pesquisa de mestrado (PPGCEL/UESB), ainda em 2016, mais precisamente, na etapa de geração e coleta de dados, pude observar que os alunos surdos (então participantes) utilizavam tecnologias digitais com bastante desenvoltura dentro e fora do ambiente escolar. Lembro-me que eles utilizavam uma determinada TDIC com o objetivo de estabelecer comunicação, como também para produzir conhecimento. Foram eles, inclusive, que me apresentaram um dos recursos oferecidos pelo *WhatsApp*: a videochamada. Diante daquelas novas informações, fui instigada a pleitear uma vaga em um curso de doutorado para então desenvolver um outro projeto que abordasse as tecnologias digitais como recurso possível para fins de aprendizagem, seja em cenários formais ou informais. A delimitação do tema ainda não tinha sido feita, é claro! Mas, eu já tinha certeza de qual seria meu ponto de partida quando o doutorado se tornasse um fato.

Em 2019, quando fui aprovada na seleção do PPGLINC/UFBA, tinha outro projeto em mente, embora o tema central fosse o mesmo. Várias modificações foram feitas ao longo do primeiro semestre de curso em virtude da interação com obras de teóricos que tratavam de questões correlatas e com outros doutorandos que tinham interesses semelhantes.

Com a pandemia, tudo mudou: os cenários se tornaram outros, os acessos foram ficando mais restritos, a comunicação passou de olho no olho para olho na tela. Foi também por isso que surgiu a motivação para pesquisar a influência dos diferentes cenários educacionais, de natureza regular, na aprendizagem da Língua Portuguesa por pessoas surdas.

Assim, os cenários presenciais e virtuais se tornaram ponto fulcral para a compreensão o tema em vista.

Então, se durante o Mestrado pude pesquisar os multiletramentos de surdos no contexto escolar (regular, inclusivo e público), no Doutorado, continuo investigando a educação de surdos, porém com foco em suas experiências como aprendizes de Língua Portuguesa (escrita) em cenários educacionais distintos: presencial e online.

2. O ESTADO DAS COISAS

O cenário educacional, antes marcado pela presença majoritária de uma elite sem qualquer deficiência aparente, foi sendo modificado, paulatinamente, em virtude de inúmeras manifestações de descontentamento com a exclusão de pessoas com deficiência. Por meio da promulgação da Constituição Federal (1988), data de um importante marco legal que impulsionou a inclusão escolar, bem como da vigência da Lei 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, as pessoas surdas se defrontaram com a possibilidade de romper a segregação instituída pelo preconceito, pelo estigma socialmente cristalizado e pelas políticas públicas estruturantes que mantêm o estado de segregação. Portanto, os efeitos da instalação do ordenamento jurídico, que se repercutem tanto no comportamento linguístico quanto nas mudanças socioeducacionais, concorreram para o crescente número de pessoas surdas matriculadas em instituições regulares de ensino.

A inclusão de pessoas que fogem aos padrões hegemônicos em espaços sociais por si só já desperta o interesse de pesquisadores, sobretudo, devido ao alto índice de pessoas que apresentam alguma deficiência auditiva. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística/IBGE (2010), mais de dez milhões pessoas são completamente surdas¹. Dos mais de 1 milhão de pessoas surdas que compõem o cenário educacional, pouco menos de 50% completou o ensino fundamental; 15% cursaram até o ensino médio; apenas 7% possuem nível superior e 32% não tiveram nenhum tipo de experiência em instituições de ensino². De fato, ainda que os dados tenham mais de dez anos, o IBGE revelou números bastante

¹ <https://www.uninassau.edu.br/noticias/educacao-de-surdos-entenda-os-desafios-no-brasil>. Acesso em: 10 jan de 2021.

² <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/noticias/inclusao-social-e-os-desafios-para-os-surdos-no-ensinosuperior/348346.html#:~:text=Em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20aos%20estudantes%20matriculados,surdez%20e%20132%20com%20surdoqueira>. Acesso em: 14 fev. 2021.

expressivos que caracterizaram o então estado educacional de pessoas que têm algum tipo de perda auditiva.

Diante desses dados, é pertinente que a educação de surdos se torne objeto de investigação. No entanto, é fundamental que os surdos não sejam apenas coadjuvantes, mas sim, participantes ativos e coautores das produções relacionadas ao seu universo. Isso, de certo modo, justifica o clamor da comunidade surda “nada de nós, surdos, sem nós surdos”, num claro movimento de revisitação ao posicionamento do ativista Tom Shakespeare³ (2001).

A discussão acerca dos (novos) arranjos educacionais se tornou ainda mais urgente no cenário pandêmico que vivenciamos no início de 2020. O prenúncio de um vírus letal que tomou conta de todo o mundo fez com que a vida da população fosse alterada nas mais diversas formas: do trabalho presencial para o *home office*, do almoço em restaurantes para *delivery*, das aulas presenciais para o ensino remoto emergencial (ERE).

O estado pandêmico causado pelo Novo Coronavírus não só exigiu cuidados pessoais (uso de máscaras e álcool em gel nas mãos), mas também novas posturas dos cidadãos como a adoção do isolamento físico. Face a essa razão, várias instituições de ensino, sobretudo, as privadas, lançaram mão de recursos tecnológicos diversos a fim de manter a rotina escolar de remotamente, vez que as aulas presenciais foram suspensas, pelo menos na Bahia, de março de 2020 a outubro de 2021.

As aulas remotas mediadas por tecnologias digitais apresentaram características semelhantes ao que é ofertado pela modalidade online em razão do uso da internet para realização das aulas síncronas e assíncronas. Entretanto, diferentemente do tradicional ensino online, as aulas remotas ocorreram no mesmo horário em que ocorriam as aulas presenciais (antes da pandemia), na tentativa de estabelecer uma rotina de estudo à qual o aluno já estava habituado, bem como manter o diálogo contínuo entre professores e alunos.

Para Vercelli (2020, p. 50), “as aulas remotas ocorrem de forma sincrônica, portanto, com a presença do professor em tempo real, sendo que as dúvidas podem ser sanadas no momento em que surgem, por vídeo ou por chat”. Todavia, o fato de estarem conectados, simultaneamente, pode (apenas) sugerir uma atmosfera de proximidade entre os participantes (professor e alunos) e uma possível comunicação. Na prática, o ERE mostrou-se inversamente contrário, pois escancarou problemas que já o antecediam como, por exemplo, a formação

³Para mais informações: Sasaki, <chrome-extension://Efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>.

insuficiente (ou inexistente) do professor quanto ao uso de recursos digitais, bem como a inadequação de metodologias inclusivas.

Se antes da pandemia a educação de pessoas surdas já despertava o interesse de estudiosos, foi durante esse período de calamidade mundial que os problemas de ensino e aprendizagem se tornaram ainda mais evidentes, tendo em vista que a atmosfera educacional não se limita à organização do espaço físico; atinge também questões como metodologia do ensino e comunicação.

Os debates promovidos por estudiosos (Lopes, 2010; Shimazaki; Menegassi; Fellini, 2020) acerca dos obstáculos enfrentados por pessoas surdas com o ensino remoto (online ou não) apontaram para a dificuldade de comunicação como um dos maiores motivos de evasão ou fracasso escolar. Isso ocorre porque grande parte das pessoas surdas que tem a Libras como primeira língua, tem o Portuguesa como segunda.

Em sua tese de doutoramento, Silva (2022), objetivou compreender a executabilidade do ensino remoto para pessoas com deficiência e, para tanto, ela se ateve a questões de ordem teóricas⁴, direcionando-se para leitura de documentos oficiais acerca das determinações do ERE, como também às questões de ordem prática, ou seja, para observação do trabalho desenvolvido remotamente. Por meio da escuta sensível, Silva (2022) buscou ouvir “vozes” e percepções dos alunos com deficiência os quais ocupam o grupo social mais afetado educacionalmente.

Silva (2022) ainda destaca que as narrativas dos participantes de sua pesquisa refletiram o negacionismo educacional motivado também pelo negacionismo científico (Assunção; Cavalcante Filho, 2024), vez que, o *modus operandi* do ERE mostrou-se pouco eficiente para vários perfis de estudante. Assim, mesmo sendo utilizado como estratégia para dirimir rupturas causadas pela pandemia, o ensino remoto emergencial se mostrou desarticulado com o processo de ensino e aprendizagem para uma grande parte dos atores que compuseram o cenário educacional, como professores e alunos.

O resultado da desarticulação pôde ser percebido por meio do baixo rendimento e aproveitamento do aluno (Blengini; Rodrigues, 2021). E para além de problemas estruturais, o ERE se revelou ainda mais deficitário para pessoas com deficiência em razão da

falta de acessibilidade linguística comunicacional, pois os estudantes surdos, por exemplo, não tinham intérpretes em casa e nem em grande parte das aulas remotas para auxiliá-los nos estudos e os estudantes cegos necessitavam de audiodescrição ou leitores nas atividades, já que não foi

⁴Os Cadernos de Apoio à Aprendizagem compuseram parte do material analisado.

disponibilizado na versão impressa em braille para estes estudantes (Silva, 2022, p. 101).

Uma das colaboradoras da pesquisa, a Professora Helen, declarou por meio de narrativas que o ensino remoto

não contemplou as demandas dos estudantes surdos, principalmente por ser um atendimento que necessita de contato visual e afetivo mais próximo destes estudantes. Os estudantes precisam de contato e convivência com o outro para se sentir incluído [...] Eles não estão aprendendo, estão fazendo as atividades no rumo, assistindo as aulas sem a oportunidade de conversar com os professores, de tirar as dúvidas que surgem, sem apoio de alguém da família nas tarefas... Nem de longe isso é ensino inclusivo... é um faz-de-conta do Estado [...] Quando o estudante tem suporte familiar, quando tem o suporte que ele precisa da escola, tem material adequado, acesso à internet, por exemplo, o ensino remoto já é complicado, imagina para os estudantes com deficiência, pobres e da zona rural para os quais falta tudo isso... Assim como as escolas e os professores não estavam preparados para trabalhar em casa, da mesma forma os estudantes e as famílias também não estavam preparados para o ensino remoto. Alguns professores da sala regular continuam dando aula expositiva, com base no ensino oral, do mesmo jeito que faziam na escola presencial, sem modificar a metodologia de ensino para atender as necessidades específicas destes estudantes e essa metodologia sem acessibilidade dificulta muito o processo de ensino e aprendizagem (Silva, 2022, p. 121-122)

Com base em sua experiência como docente, a participante ressaltou que o ensino remoto foi palco de prática coloniais e estruturalmente hegemônicas frente às necessidades específicas, sobretudo, dos estudantes surdos. Para ela, as metodologias de ensino utilizadas presencialmente, que já não funcionavam, foram mantidas no ensino remoto (Silva, 2022).

Nos contextos educacionais institucionalizados, a Língua Portuguesa, doravante LP, é majoritariamente utilizada, nas formas oral e escrita, o que comumente resulta na necessidade do apoio de um intérprete profissional para os alunos surdos, já que o número de professores que dominam a Libras ainda é reduzido e o ensino bilíngue ainda não é uma realidade acessível a todos. A esses profissionais é atribuída a tarefa de interpretar/traduzir (Libras/LP e LP/Libras) todo conteúdo ministrado pelo professor durante o horário regular das aulas. No ensino presencial, por exemplo, é comum que o intérprete se posicione defronte ou ao lado da pessoa surda com o intuito de facilitar a comunicação e estabelecer-se como elo entre o conhecimento, o aluno e demais participantes do cenário. Já no ensino online, o acesso ao conteúdo em Língua Portuguesa ocorre, na maioria das vezes, por meio da janela de tradução ou tela dividida, como aconteceu durante do Ensino Remoto.

No que diz respeito à legislação, o trabalho do intérprete de Libras responde às políticas públicas implementadas com o intuito de diminuir as barreiras causadas pela

negação da diferença linguística. Entretanto, embora haja políticas públicas vigentes, não se pode afirmar que todas as instituições de ensino (presenciais ou online) garantem ao aluno surdo o necessário apoio do intérprete de Libras.

Embasada nesse preâmbulo e tendo a educação de surdos como tema central, desenvolvi esta investigação a partir da seguinte pergunta: para os surdos, como os espaços institucionais de ensino, nas modalidades presencial e online, influenciaram a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita? Para encontrar respostas, convidei quatro pessoas surdas – adultas, com pelo menos o nível médio de escolaridade e que tenha vivido experiências escolares na modalidade online e no ensino presencial – para compartilhar suas memórias de aprendizagens de Língua Portuguesa. Com isso, pude compreender a avaliação que fazem de sua própria aprendizagem de Língua Portuguesa escrita em diferentes ambientes educacionais. Para essa empreitada, foi importante mapear as variantes que contribuíram e aquelas que dificultaram a aprendizagem da língua em questão.

Estudos teóricos de variadas abordagens como a Linguística Aplicada e os Estudos do Letramento, por exemplo, vêm apresentando interesse em tornar objeto de suas investigações o processo educacional de pessoas surdas e de questões relacionadas a esse tema (Lodi, 2013; Nascimento, 2017; Perlin, 2014; Silva, 2017). Tal afirmativa pode ser comprovada por meio de dissertações de mestrado e teses de doutoramento que tratam, por exemplo, desde a estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ao uso de tecnologias digitais como objeto de/para aprendizagem. Partindo, então, da perspectiva de que esse público tem ocupado espaços educacionais regulares ou especiais, presenciais ou online, busquei dar a este trabalho um título que dialoga com os objetivos propostos para esta investigação: **“Deixa que eu fale: a educação de surdos em contextos presencial e online.”** A seleção lexical do título se justifica em função da proposta de esta pesquisa ser um espaço de escuta onde as memórias de experiências educacionais de pessoas surdas seriam acolhidas.

Ao escolher discutir a aprendizagem de pessoas surdas, perpassando questões culturais e identitárias, fundamentais para o contexto educacional, escolhi também rejeitar um estudo que se limitasse à discussão de regras gramaticais e excluísse o lugar do sujeito aprendiz. Face a esse pressuposto, o enquadramento teórico desta pesquisa foi composto pela Linguística Aplicada, em virtude de uma necessária observância da relação entre os sujeitos e os contextos sociais dos quais fazem parte; pelos Estudos Decoloniais, por entender que se trata de um grupo de pessoas marginalizadas que lutam por um lugar de existência e por respeito às suas diferenças linguística e cultural.

Os Novos Estudos dos Letramentos também foram trazidos à baila para a compreensão de aprendizagem, sobretudo, numa perspectiva social e contemporânea. Vale lembrar que o conceito de aprendizagem utilizado nesta pesquisa dialoga com os pressupostos dos Novos Estudos do Letramento, os quais a aprendizagem é vista sob a perspectiva sociocultural, assim como o conhecimento do sujeito e o uso que faz dele para inscrever-se socialmente.

Como não poderia deixar de ser, esta pesquisa se inseriu principalmente nos Estudos Surdos por se tratar um espaço privilegiado onde se reúne estudos acerca da pessoa surda e do seu estar no mundo. Desse modo, para tematizar sua educação formal, foram revisitadas produções que destacam (Góes, 1996; Lodi, 2013; Stumpf, 2009) a aliança entre surdez e educação, confirmando, portanto, o lugar ocupado pelas questões sociais e educacionais na história de pessoas surdas.

Este trabalho foi concebido nas bases metodológicas da pesquisa qualitativa (Mynaio, 2012), do Estudo de Caso (André, 2005) e da Netnografia (Kozinets, 2014), ainda que apenas como fonte de inspiração. Por se tratar de um estudo realizado a partir da colaboração de um número específico de participantes (4), esta pesquisa não teve a intenção de traçar generalizações. Portanto, os dados apresentados são de um determinado grupo de pessoas, que pode se aproximar ou não de outros grupos com o mesmo perfil ou semelhante.

O percurso metodológico desenhado se justifica pelo fato de reconhecer que o processo de investigação é tão ou mais importante que o próprio resultado da pesquisa, haja vista que o ponto alto das pesquisas qualitativas está na possibilidade de buscar uma variedade de respostas “igualmente relevantes e passíveis de investigação” (Costa, 2021, P. 15). Já, no que tange as análises, a leitura e significação dos dados se delineou à luz da pesquisa interpretativista (Moita Lopes, 2019) e dos campos teóricos em que a investigação foi inscrita – Linguística Aplicada, Novos Estudos do Letramento, Estudos Decoloniais e os Estudos Surdos.

Em se tratando de Netnografia, cujo o *modus operandi* é online, as etapas da fundação, da construção e da constatação configuraram os espaços de registros que vão desde os primeiros contatos com os participantes até as últimas inserções de informações no diário de campo. Nesse desenho, a distância entre o dito e o percebido foi de apenas um clique: de um lado, o participante e, de outro, a pesquisadora; e ambos unidos por uma aliança virtual vislumbrando compreender e contribuir na formação dos processos de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Ao escolher a Netnografia como método, reconheço nos aplicativos de mensagens um locus privilegiado para execução de uma pesquisa científica. Neste estudo, especificamente, foi utilizado o *WhatsApp* como um artefato que transita por uma linha tênue entre locus, objeto e instrumento. Esse aplicativo de três funções não só serviu como meio de acesso aos participantes, como também representou um importante artefato cultural para cada um de nós. Por essa razão, as observações, os registros no diário de campo e as “entre-vistas” (Coelho, 2005) – instrumentos de produção e coleta de dados – ocorreram **no** e **pelo** *WhatsApp*. Desse modo, pude entrevistar os quatro participantes em Língua Portuguesa (escrita) e em Libras, por meio de compartilhamento de vídeos, com o intuito de “escutar” o que os participantes tinham a dizer sobre seus percursos de aprendizes de Língua Portuguesa.

Por fim, as escolhas foram feitas sob o forte intuito de poder agregar essa pesquisa a discussões vigentes que abordam este tema ou temas correlatos. Se quem conta um conto aumenta um ponto, estou certa de que esta investigação não só apontou para problemas e gerou provocações, como também intencionou sugerir soluções.

3. ORGANIZANDO O CORETO

Longe da intenção de bagunçar o coreto, neste espaço foi apresentado a organização desta tese para melhor compreensão do desenho da investigação. O primeiro capítulo – o qual inclui a motivação, a introdução e esta seção – cumpriu a tarefa de apresentar um preâmbulo com as informações gerais da pesquisa.

O segundo capítulo está destinado à apresentação do enquadramento teórico que, investindo-se como uma base sólida, construiu “**Os contornos teóricos e a inscrição da pesquisa**”. Esse capítulo foi articulado tendo em vista a interface entre a Linguística Aplicada, os Novos Estudos do Letramento, os Multiletramentos e os Estudos Decoloniais. Todos esses campos teóricos, direta ou indiretamente, foram vistos como espaços epistemológicos privilegiados para visibilizar o que ainda insiste – por questões alheias aos surdos – em ficar invisibilizado. Destaco que nenhuma dessas áreas ou teorias tem a pessoa surda como foco central de sua discussão. Entretanto, nelas e com elas foi possível sulcar (Freire, 1991; Santos, 2009) o que foi compulsoriamente norteado.

No terceiro capítulo, apresento “Outras Tematizações”, que dão continuidade à discussão de temas considerados essenciais para a compreensão global da pesquisa. Nele foram abordadas questões de âmbito social e escolar no contexto da surdez, bem como as políticas públicas e suas implicações nos cenários socioeducacionais. Ainda nesse mesmo

capítulo, foram discutidos os impactos gerados pelos diferentes contextos de ensino (presencial e online) no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa para os surdos participantes e a educação bilíngue como proposta educacional que, segundo teóricos e surdos, apresenta as melhores condições de aprendizagem.

“O espaço virtual: o lugar dos desenhos metodológicos de uma pesquisa online”, quarto capítulo, apresentou informações de cada uma das três etapas desenvolvidas durante a investigação. Nesse capítulo, há também a apresentação dos dispositivos utilizados para produção e coleta de dados, tendo em vista a Netnografia como inspiração metodológica. Portanto, esse capítulo tornou-se um espaço fundamental para discutir as nuances de uma pesquisa online, cujo aplicativo adotado foi o *WhatsApp*.

No quinto capítulo, o surdo **“Fala! Não Cala!”** e a discussão segue seu fluxo com base no referencial teórico explorado, buscando alinhar-se a outras recorrências reveladas nos achados da investigação. Por fim, o **Ponto de paragem** traz uma síntese do que foi discutido ao longo do texto, de modo a traçar considerações por ora apontadas como finais, mas também certas da possibilidade de mover-se para outros lugares, seguindo o fluxo da vida e as (in)certezas que dela emergem.

CAPÍTULO II

OS CONTORNOS TEÓRICOS E A INSCRIÇÃO DA PESQUISA

Linguística Aplicada, Estudos Surdos, Estudos Decoloniais e Novos Estudos do Letramentos: esses são os campos teóricos que sustentaram os pilares desta pesquisa. A partir da escolha desse enquadramento, confirmo que o sujeito (surdo) e questões subjacentes ao seu modo de ser e estar no mundo se colocaram como elementos principais de toda tecitura desta tese.

A Linguística Aplicada (doravante LA) é considerada um lócus privilegiado para descortinar aspectos constituintes da educação de surdos. Muito já se tem debatido sobre a própria característica da LA, mas tornou-se necessário situar o meu possível leitor sobre as referências realizadas e quais as suas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa. Do mesmo modo ocorreu com os Novos Estudos dos Letramentos: foram ressaltadas suas características como teoria que discute os valores sociais da aprendizagem, bem como seu lugar nesta investigação.

Nesse mesmo contexto, os Estudos Decoloniais concorreram para direcionar o olhar para as Epistemologias do Sul (Santos, 2019; Wash, 2009; Costa, 2022) e perspectivar o lugar ocupado pelos corpos surdos. Por esta razão, os Estudos Decoloniais instituíram-se como meio de revelar o binarismo presente nos discursos da hegemonia ouvintista, segundo o qual tende a normatizar os corpos que rompem com o ideal de perfeição.

Conforme sinalizado nas palavras introdutórias, na concepção ouvintista, ser surdo vai além da ausência da audição. É também ausência da fala, o que culmina na redução do ser. Durante a Antiguidade, a condição de ser humano foi questionada perante a ausência da fala e da audição e aqueles que não tivessem essas faculdades desenvolvidas teriam a morte como solução para esses corpos desumanizados (Strobel, 2009). Se na Antiguidade a morte se dava literalmente, hoje, a morte é simbólica e materializada por meio de opressão e de silenciamento. O discurso ouvintista tem para si o poder colonizador que é manifestado pelo que Hall (2016) denomina de estereotipagem. Esse mecanismo de dominação tende a reduzir o sujeito a uma dada característica e tende também a naturalizá-la a fim de torná-la inquestionável, ou seja, uma verdade absoluta. Nesse sentido, Hall (2016, p. 192) defende que a “estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção de ordem social e simbólica.”

Desse modo, pensar a Educação de Surdos como tema central concorreu para assunção de uma visão multifacetada por meio de teorias que se aproximam quando juntas e respondem dialogicamente quando separadas. Assim, os caminhos percorridos foram escolhas para

discutir a aprendizagem de LP por pessoas surdas em contextos educacionais distintos (presencial e online). Portanto, para conhecer esses caminhos, iniciou-se a largada pela LA e os Novos Estudos do Letramento.

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA E OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: INTERFACE DA PESQUISA

Ainda no tempo em que a LA se destinava prioritariamente ao ensino de língua estrangeira e os estudos do letramento voltava-se para a importância do domínio do código escrito, o volume de pesquisas acerca da surdez e de questões subjacentes ainda era muito incipiente. Pouco se falava do surdo e menos ainda se falava de aspectos constituintes de sua cultura, confirmando, portanto, o pressuposto de que há grupos minoritários que são invisíveis em várias instâncias sociais.

Augusto Bebiano (1789-1839) e Willian Stokoe (1960) foram os pesquisadores que impulsionaram o interesse científico pela língua de sinais e por seus aspectos estruturantes. Entretanto, o interesse pela Libras se intensificou após o reconhecimento linguístico e a promulgação da Lei 10.436/2002, conhecida popularmente como lei da Libras. Com maior visibilidade, a Libras instigou a ampliação do escopo de pesquisadores: antes as poucas pesquisas existentes se restringiam à própria língua, como a formação de sinais e categorização de sinais e a pluralização das palavras. Com as perspectivas epistemológicas assumindo um novo paradigma, os contextos subjetivos dos falantes da Libras passaram a ocupar os primeiros lugares dos temas mais discutidos.

A virada epistemológica (Moita Lopes, 2013) impulsionou o crescimento do escopo da Linguística Aplicada e dos Novos Estudos do Letramento, as quais vêm sendo uma espécie de berçário que guarda as possibilidades de discutir questões que permeiam o contexto da surdez: do reconhecimento da língua de sinais como marca identitária da pessoa surda às implicações do uso majoritário da LP (oral e escrita) nas suas relações socioeducacionais, por exemplo.

O quadro abaixo apresenta informações acerca da produção científica cujo eixo central revela a interface entre os Estudos Surdos, a LA e os Novos Estudos do Letramento. O objetivo desse levantamento foi demonstrar o crescimento dos estudos de linguagem e as novas perspectivas de pesquisas cujo foco é o sujeito e sua relação retroalimentativa com a sociedade, a partir do que ele sabe e aprende em ambiente (in)formais ou não-formais.

Quadro 1:
Produções e(m) diálogo com LA, Estudos do Letramento e Estudos Surdos

Título	Mídia	Ano	Autor
Surdez, linguagem e cultura	SCIELO	1998	Bueno, José G. S.
Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos	SCIELO	1999	Dorziat, Ana
A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos	SCIELO	2000	Lacerda, Cristina B. F.
A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo	SCIELO	2003	Silva, Angélica B. P; Pereira, Maria C.C.
Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores	SCIELO	2004	Dorziat, Ana
Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais	SCIELO	2004	Cromack, Eliane M. P. C.
A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito	SCIELO	2005	Dizeu, Liliane C. T. B.; Caporali, Sueli A.
A atual Proposta Bilíngue para Educação de Surdos em prol de uma Educação Inclusiva	ALAB	2011	Moura, Débora Rodrigues; Vieira, Cláudia Regina
Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal	ALAB	2014	Quadros, Ronice; Lillo- martin, Diane; Pichler, Deborah Chen.
Janelas de libras e gêneros do discurso: apontamentos para a formação e a atuação de tradutores de línguas de sinais	ALAB	2017	Nascimento, Vinícius
Práticas de letramento em língua inglesa com alunos surdos em contexto de estágio supervisionado	ALAB	2018	Coelho, Jubileia Mendes de Matos.

Fonte: própria autoria

As escolhas das *mídias* e dos textos ocorreram a partir do critério popularidade. Desse modo, tendo o objetivo de apresentar algumas das produções interfaciadas, foram selecionadas a *Scielo*, por conta de sua abrangência temática, e a ALAB, em razão de ser uma revista voltada para LA.

A *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*) é, na verdade, uma plataforma online mundialmente reconhecida pela quantidade e relevância de sua biblioteca composta de publicações de artigos sobre variados temas, áreas e línguas. A ALAB (Associação de Linguística Aplicada no Brasil), por sua vez, mantém a publicização de artigos em LA e em áreas fronteiriças, como meio de fortalecer a constituição de um espaço investigação acerca das relações entre linguagem e sociedade.

As publicações que compuseram o quadro são de textos que dialogam com o tema “surdez”, seja de forma direta, como alguns títulos indiciam, seja por correlação. Vale lembrar que o quadro não apresentou todas as informações exibidas nos dois *sites*. O objetivo dessa tarefa foi o de demonstrar o crescimento de pesquisas que se afastam da perspectiva tradicional da língua, da visão médica acerca da surdez e da relação entre a técnica da escrita e sua decodificação. Isso significa que, tanto a LA quanto os Novos Estudos do Letramento, juntas ou separadas, abarcam estudos sobre a surdez e se colocam como espaço profícuo para debates.

No ano de 2014, a ALAB publicou a Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA): um número especial (também impresso) direcionado apenas para questões relacionadas à surdez. Assim, na publicação, foi possível encontrar discussões acerca da aquisição da língua de sinais, da tradução da Libras para Língua Portuguesa, sem deixar de perpassar os temas intrínsecos ao universo educacional (ensino, aprendizagem, uso de tecnologias no/para o ensino etc.). De posse da RBLA (impressa), selecionei alguns dos artigos para ilustrar o crescimento dos dois campos teóricos que orientaram esta investigação.

Os títulos de alguns dos artigos, expostos no quadro abaixo, indiciam o engajamento da LA como o campo de investigação onde as questões envolvendo a aprendizagem linguística dos surdos encontram sustentação para se desenvolver.

Como lugar de vivência, a LA olha para as margens, ao tempo em que reforça a sua imagem como um espaço de escuta necessário e inclusivo.

Quadro 2:

A produção científica em LA: foco na surdez

Título	Autor(es)
A construção de imagens de si em epígrafes de teses de doutorado produzidas por surdos	Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem	Aline Nunes de Sousa
A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais	Vanessa Pires
Práticas sociais entre línguas em contato: os empréstimos linguísticos do português à Libras	Isabel Rodrigues Ângela Baalbaki
Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica	Elizane Manosso Streiechen Cibele Krause- Lemke

Fonte: própria autoria

No primeiro artigo, a autora Maria Clara Ribeiro utiliza epígrafes escritas por surdos em suas respectivas teses de doutorado como objeto de investigação. De acordo Ribeiro (2014, p. 862), as teses selecionadas guardam a particularidade de terem sido produzidas por sujeitos surdos e de projetarem, além de imagens de sujeitos pesquisadores, a de sujeitos ativas, engajados em causa social a favor da comunidade surda.

Apesar do número reduzido de material analisado (3), as epígrafes demonstraram ser uma espécie de espelho que reflete os discursos construídos socialmente, sobretudo, no que tange a visão médico-patológica. Com base em uma de suas leituras do material coletado, Ribeiro (2014, p. 877) afirmou que as epígrafes abrigam movimentos de resistência, marcadas por uma semântica de cunho ativista, pois “[L3] [] ele não precisa do aval dos ouvintes para respaldar sua forma de vida, mas sim do aval dos seus companheiros surdos”.

Para conjecturar possíveis resultados, a autora leu e significou as imagens projetadas a partir do/s pressupostos da Análise do Discurso discutidos por Maingueneau (2008) e os da Linguística Textual. Embora a obra tenha sido desenvolvida para acolher trabalhos em LA e autora não tenha dado ênfase a esse campo teórico, sabe-se que sua transdisciplinaridade possibilita diálogos profícuos com discursos e seus respectivos emissores instalados em um espaço e um tempo social e histórico. De todo modo, é um texto que se dedica a conhecer e compreender as epígrafes a partir da perspectiva dos surdos e do seu protagonismo como sujeitos languageiros.

O estudo de caso desenvolvido por Aline Souza (2014) confirmou que a Libras mediou o processo de ensino- aprendizagem de língua inglesa para surdos. Desse modo, o tema de sua pesquisa se alinha com outras tantas que destacam a Libras como a língua que dá aos surdos a sustentação e significação as quais reclamam as práticas sociais de ensino.

Nesse estudo o lócus foi a sala de aula específica para surdo, mais conhecida como multifuncional; o que significa a ausência de interagentes ouvintes e a presença de uma metodologia contextualizada para público-alvo. Se por um lado, o lócus limita a interação com pessoas diversas, por outro proporciona aos estudantes surdos os recursos viáveis para sua aprendizagem.

Para desenvolver sua investigação, Aline Souza (2014) fez um breve levantamento das abordagens de ensino na educação de surdos tanto para contextualizar a importância do ensino de LE, quanto para referenciar analiticamente seus achados. Desse modo, as filosofias educacionais subsidiaram a defesa do método *ECL* (Ensino Comunicativo de Línguas), o qual “propõe acesso a materiais autênticos em sala de aula – ou seja, não adaptados para fins pedagógicos – como um modo de desenvolver a fluência dos aprendizes” (Souza, 2014, p.

1028-1029). O ECL, de acordo Souza (2014, p. 1028-1029), privilegia a gramática contextualizada, a favor da comunicação, em detrimento de métodos como audiolinguísta e tradução-gramática, os quais “fazem uso de uma linguagem artificial e fragmentada” (Souza, 2014, p. 1028).

Vanessa Pires (2014) também desenvolveu um estudo acerca da Libras como veículo de interação entre alunos surdos em aula de Língua Portuguesa. Para analisar as interações entre surdos, a autora utilizou a técnica de andaime (Donato, 1994) como estratégia de construção coletiva de aprendizagem. Segundo Pires (2014, p. 995), esse processo é construído de maneira análoga a uma obra civil: “um mestre elevando o andaime à medida que o aprendiz vai conseguindo proficiência na aplicação de um conhecimento já consolidado.” Embora a técnica faça referência a mecanismos utilizados na engenharia civil, esse processo se baseia nos fundamentos de uma das mais discutidas teorias do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1998): a ZPD (zona de desenvolvimento proximal ou potencial).

Essa teoria dá ênfase ao papel da pessoa mais experiente como mediador da aprendizagem de outrem. Face a esse pressuposto, Pires (2014, p. 1011) defende que “na proposta do andamento coletivo, o suporte é construído por todos os envolvidos no processo, ao mesmo tempo em que todos são erguidos pelo andaime”. Em suma, o resultado de seu trabalho apontou para essa técnica como um mecanismo de possível aplicação em contextos educacionais os quais visam à aprendizagem e interação.

Isabel Rodrigues e Ângela Baalbaki (2014) apresentaram os resultados de um estudo acerca da presença de empréstimos linguísticos da LP na Libras em virtude do contato entre as línguas. O estudo teve o objetivo investigar o recurso dos empréstimos linguísticos decorrentes das práticas sociais em que se encontram inseridas pessoas surdas e oralizantes. Assim, os empréstimos linguísticos apresentam-se como resposta ao compartilhamento de hábitos e modos entre culturas. E na língua, o contato entre elas “propiciam condições de intercâmbio linguístico” (Rodrigues; Baalbaki, 2014, p. 1107). Um dos resultados dessa pesquisa apontou para função de “denominação” como a mais utilizadas nos casos de empréstimos linguísticos e formação de palavras.

O estudo desenvolvido pelas autoras citadas apresenta um tema relevante dentro e fora do universo da surdez. Elas demonstraram que o fenômeno dos empréstimos linguísticos ocorre não só nas línguas orais, como também na língua de sinais. Assim como na LP há marcas de outras línguas, pode haver da LP na Libras, por exemplo. Não se pode, então,

negligenciar que uma língua implica a outra, vez que, compartilham espaços geográficos e em virtude também de a LP ser a língua de maior prestígio no país.

Desse modo, o artigo traz à baila aspectos importantes como culturas, intercâmbios linguísticos e culturais, política linguística etc., que também representam questões caras para LA. Por sua natureza dialógica e transdisciplinar, a LA acolhe estudos os quais envolvam, sobretudo, os sujeitos e seus modos de comunicação.

O alinhamento entre a LA e os Estudos do Letramento se reforçam em um outro artigo que apresentou os resultados de uma pesquisa desenvolvida por Elizane Streiechen e Cibele Krause-Lemke (2014), no Estado do Paraná. Ao tratar da escrita de surdos, as autoras perceberam possíveis implicações da metodologia bilingue. Para o desenvolvimento do estudo, as autoras realizaram uma análise descritiva de textos produzidos por alunos surdos alfabetizados.

Os resultados encontrados revelaram a incidência de aspectos da língua de sinais na construção textual em LP. As estudosas notaram, pelo menos, dois fenômenos presentes nas produções dos alunos: a presença da Libras e a ausência de alguns elementos da LP. “Isso ocorre pelo simples fato de que o ouvinte aprende, fundamentalmente, pelo canal auditivo, relacionando as palavras aos fonemas apresentados a ele” (Streiechen, Krause- Lemke, 2014, p. 961). Essa justificativa atende às duas questões levantadas: se o ouvinte associa a palavra ao som, “o surdo aprende por meio do canal visual e, portanto, precisa se apoiar na imagem da palavra, seu sinal, seu significado e não nos fonemas”. Desse modo, as autoras trazem à baila a discussão de que a produção textual dos educandos tende acompanhar a modalidade a qual a língua pertence. É notório que “cada língua tem características próprias e independentes” (Streiechen, Krause- Lemke, 2014, p. 961) que são, por sua vez, manifestadas nas produções textuais (oral ou escrita) revelando suas particularidades.

Embora esse último texto tenha enfatizado alguns elementos gramaticais da Libras e da LP, não se exclui sua inclinação para a interface entre a LA e os Novos Estudos do Letramento como áreas de interlocução. Essa dialogicidade entre os campos teóricos confirma a assunção de uma postura de contraposição ao estado das coisas já cristalizadas pelos aportes teóricos e metodológicos estruturalistas. A interface disciplinar potencializa a “criação de novos conceitos e novas alternativas teórico-metodológicas a partir e em função de uma redefinição do objeto de estudo” (Signorini, 2004, p. 100) e integra áreas de conhecimento que possibilitam uma compreensão de lingua(gem) numa perspectiva social.

2.1.1 OS VELHOS E OS NOVOS CAMINHOS DOS LETRAMENTOS

Partindo de uma visão mais genérica, pode-se afirmar que o campo de estudos do letramento se dedicou, inicialmente, a defini-lo como uma condição assumida pelo sujeito que aprende a ler e a escrever (Soares, 2003). Na realidade, definir o conceito de letramento não é uma tarefa fácil já que, em um dado momento sócio-histórico, sua concepção foi (des/re)construída e novas implicações vão se atrelando.

Desde os primeiros sinais de surgimento do termo letramento, a comunidade acadêmica (da área de Letras e afins) tem se preocupado em definir seu conceito “com a finalidade de melhor delimitar seu escopo, compreender as perspectivas de sua utilização e até mesmo, para avaliar a sua pertinência” (Silva, 2013, p. 279). Nesse sentido, uma das primeiras tentativas de definição do termo, aqui no Brasil, foi realizada por Mary Kato (1986), em sua obra intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, em que aponta para a língua culta como o resultado do processo de letramento.

Segundo Terra (2009), somente nos anos 80 houve uma maior difusão do termo e sua introdução em dicionários da área de Educação e das Ciências da Linguagem, nos quais constavam como significado a aquisição e domínio da leitura e da escrita. Mesmo sem pacificidade acerca da definição do termo, o letramento surgiu em um mesmo momento histórico e em várias sociedades distintas, ao tempo em que passou a ser amplamente utilizado sob várias perspectivas quando o assunto é a escrita (Tfouni, 2010).

Ainda em 2010 não se encontrava um ponto pacífico sobre o conceito de letramento, ou seja, inexistia uma “questão fechada acerca do que seja o letramento” (Tfouni, 2010, p.31). Entretanto, a “necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta” (Tfouni, 2010, p. 32). Eis aqui o primeiro sinal de que a aquisição do código linguístico e a sua manifestação por meio da escrita (técnica) não alcança as especificidades da linguagem como prática social.

Estabelecer um determinismo do termo letramento é, de certo modo, economizar esforços para não reconhecer que o cenário de (in)definições e a mudança de perspectiva da LA contribuiram para a assunção de novas teorias acerca da leitura e da escrita como práticas sociais. Essas, por sua vez, respondem aos desenhos estruturantes das normas e costumes de uma dada sociedade, posto que cada cultura deposita valores distintos às atividades desenvolvidas. A exemplo de sua subjetividade e alinhamento com as diversas esferas sociais, é possível citar: votar e ser votado, fazer compras, solicitar um carro de aplicativo, ensinar

uma determinada técnica etc. Desse modo, compreende-se que as práticas sociais são ações executadas de forma (re)ativa, pois reclamam do ator social a gestão de pensamento crítico e responsivo. Portanto, compreendê-las de uma nova maneira vai ao encontro da visão de letramento como discurso, poder e ideologia, porque somente decodificar o código escrito não garante ao sujeito sua inscrição como ator social.

Letramento em sua perspectiva atual dialoga com os “nossos discursos e práticas” (Marinho, 2010, p. 69), demonstrando ser tão plural como aponta Street (2014) em sua obra intitulada *Novos Estudos do Letramento*. A pluralidade é (pre)vista não só dos contextos sociais e das identidades dos sujeitos, como também do *modus* comunicacional, ou seja, se oral, escrito, imagético etc., assim como é possível perceber na LA.

A plasticidade dos letramentos não está relacionada à progressão da oralidade para a escrita; não se trata de práticas dicotômicas ou concorrentes. Práticas orais não competem com práticas escritas; são tecnologias distintas que se complementam, portanto, a escrita “não supera ou tem prioridade sobre o oral” (Marinho, 2010, p. 77). Seja por meio da escrita, da oralidade, de imagens ou por qualquer outra tecnologia, o que importa é a manifestação da palavra, preche de ideologia e sentido, assim como defende Paulo Freire (2005). Não se trata, pois, de qualquer palavra lida ou escrita sem reflexão crítica ou vínculo com uma experiência vivida. Não se trata de reprodução, mas sim, de (co)produção com o outro *no* e *com* o mundo.

Para Paulo Freire (2005), a *palavramundo* é a libertação da educação bancária e do pensamento acrítico. *Palavramundo* é a leitura do mundo que “precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1991, p. 11), pois o conhecimento de mundo faz da leitura da palavra o elemento que une o sujeito a tudo que ele experiencia como ator social.

Os estudos freirianos impulsionaram os Novos Estudos do Letramento ao defender o uso da palavra como forma de inscrição daquele que reflete o mundo e por ele é refletido. Inscrever-se é posicionar-se e empoderar-se, pois a palavra é um elemento que se constitui social e ideologicamente. Vê-se, portanto, uma cara contribuição de Freire (1991, 2005) para conceituar o que, anos mais tarde, seria denominado de letramentos sociais (Street, 2014).

A perspectiva social do letramento (Street, 2014) se contrapõe ao letramento destinado à aquisição do código escrito, por sua vez, hermético e individualizado. A visão crítica dos Novos Estudos do Letramento aponta para práticas orais e escritas constituídas e constituintes de práticas sociais heterogêneas e plurais que compreendem “as atividades de leitura e escrita no âmbito das práticas sociais em que ocorrem” (Matêncio, 2009, p. 05). Isso significa que os eventos e práticas de letramento “são práticas sociais situadas, que variam segundo as

instituições, os participantes e as relações de poder que as sustentam e, portanto, não universais” (Kleiman; Grande, 2015, p. 13).

Como o próprio nome sugere, as práticas sociais são como “eventos” que ocorrem em âmbito social, não necessariamente coletivo, porém situadas numa determinada cronotopia (Bakhtin, 2003) ou seja, no tempo e no espaço onde um sujeito se inscreve. Assim, nas práticas sociais multifacetadas, esse ator projeta-se discursivamente a partir das experiências vividas e da sua respectiva significação. Por essa razão, a aprendizagem do código escrito, sem os vínculos com a vivência e significações, não corresponde a práticas sociais.

Diante do exposto, é possível concluir que os letramentos, que são sempre sociais, estão para a prática de tudo o que se sabe e se aprende. Por isso, ler, escrever e se comunicar, numa perspectiva semioticamente ampliada, são algumas das caras questões para essa área. Por ser fronteira e ramificável, os Novos Estudos do Letramento se alinham com as demais áreas/teorias/disciplinas aqui escolhidas como base epistemológica. Por essa razão, os Multiletramentos (NLG, 1996), como teoria e prática e sob uma perspectiva transversal, também foram perspectivados como uma epistemologia importante e que muito vem contribuindo para os Estudos Surdos.

2.2 MULTILETRAMENTOS: PERSPECTIVANDO NOVOS CAMINHOS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Tratar da educação de surdos no contexto dos multiletramentos, juntamente com a outras teorias já citadas, é reconhecer a necessidade de descolonizar preceitos cristalizados acerca da escrita – mantida como instrumento de manutenção do poder hegemônico – e apontar para outras formas de comunicação, de ser e de estar no mundo. Por essa razão, a Teoria dos Multiletramentos (NLG, 1996) tem sido abordada como um dos caminhos mais profícuos para se discutir as modificações percebidas nas práticas languageiras, em virtude das transformações dos modos de comunicar e de interagir nas sociedades globalizadas.

O cenário escolar é o assentamento da Teoria/Pedagogia dos Multiletramentos. Entretanto, arrisco-me a caracterizá-la como uma teoria refletiva das transformações sociais vigentes – que trouxeram (im) pactos nos modos de interagir, de comunicar, seja no mundo real ou virtual. Assim, nessa mesma perspectiva, as questões sociais se unem às questões educacionais, e o que é vivido fora da escola passa a ser ressignificado dentro do espaço escolar e vice-versa.

É importante salientar que, para falar dos multiletramentos no contexto da aprendizagem de LP para a comunidade surdas são mobilizadas inevitavelmente duas línguas (LP e Libras) e duas culturas (ouvinte e surda). Embora coabitem os mesmos espaços sociais, elas ocupam lugares ideológicos diferentes, pois a relação de disputa linguístico-cultural fomenta uma relação assimétrica entre ouvintes e surdos, ao mesmo tempo em que confere à LP o poder de alinhar as práticas sociais à cultura hegemônica. Nesse cenário, a Língua Portuguesa, com suas formas de manifestação (escrita e oral), é mantida como instrumento de dupla face: o de manter no poder aos que detêm o domínio da língua e o de marginalizar aqueles que não o detêm.

Desde que o homem desenvolveu a tecnologia da escrita, seu domínio passou a ser a marca de uma sociedade grafocêntrica. Ela se tornou um instrumento pelo qual se estabelecem valores distintos para aqueles que possuem habilidades para aquisição e domínio do código e para os que não possuem. Nesse sentido, ainda na perspectiva grafocêntrica, as manifestações humanas ocupam um lugar de prestígio quando envoltas pela escrita, o que sugere uma relação dicotômica entre grandes ou pequenas comunidades que não se manifestam por meio dessa linguagem.

Grande parte das instituições de ensino vê a adoção do modelo autônomo de letramento como objetivo principal a ser alcançado. O modelo autônomo, segundo Brian Street (2014), dá ênfase à escrita enquanto símbolo de racionalidade, de desenvolvimento das habilidades cognitivas e, por sua vez, tende relacioná-la ao poder e ascensão social. Desse modo, o discurso dominante e institucionalizado se legitima por meio do modelo autônomo ao mesmo tempo em que estabelece a escrita como meio que deve substituir a voz que falta ao surdo.

A visão reducionista do letramento autônomo implica o enquadramento de práticas de leitura e escrita a categorias monolíticas, de natureza estéril e insensível ao contexto social. E sua configuração, como tal, nega a dialogicidade e subjetividade na/da linguagem de modo a se aproximar das abordagens clássicas da Linguística saussuriana, a qual se reveste de uma ideologia voltada para (i) língua enquanto um sistema fechado em si. Assim, no espaço escolar, tende a vislumbrar o (ii) ensino de língua como espaço de reprodução de regras ortográficas, além de tendenciar uma (iii) prática pedagógica acrítica.

Como contraponto ao modelo autônomo, o que se tem é o modelo ideológico, o qual defende a aquisição da escrita como uma prática social, prenhe de valores e culturas, diferentemente de práticas neutras de aquisição do código escrito, como no modelo autônomo.

A escrita, quando tomada pela sociedade como símbolo de racionalidade e de desenvolvimento das habilidades cognitivas, concorre para a desvalorização e a descaracterização da pessoa surda, da sua cultura e de uma das línguas que a caracteriza: a Língua de Sinais.

Como a representação gráfica da língua não é uma atividade comum a todas as culturas, nem a todos os seres humanos, como é o caso de muitos surdos, é possível lançar mão de outros tipos de linguagens tão legítimas quanto a escrita e capazes de possibilitar a participação do sujeito em práticas sociais. Especialistas dos Estudos Surdos (Quadros; Karnoop, 2004; Lacerda; 2013) defendem que a educação desse público deve ser articulada com base em suas particularidades, o que implica uso de práticas pedagógicas diferenciadas que favoreçam a compreensão de diversos tipos de linguagens. Por essa razão, teóricos como Cavalcanti e Silva (2007, p. 239) afirmam que na educação de surdos deve-se priorizar a “exploração do aspecto visual, por exemplo, de gravações em vídeo ao invés de texto escrito [...]” uma vez que, a percepção de mundo dos surdos se dá de forma distinta, ou seja, por meio da visão.

Os teóricos que compõem o New London Group (1996) defendem uma pedagogia de multiletramentos que busque superar as limitações das abordagens tradicionais com vistas a atender uma sociedade que se mostra múltipla e diversa no que tocante aos aspectos linguísticos e culturais. Percebe-se, desse modo, que as bases das abordagens tradicionais não se sustentam como antes, haja vista que a “crescente diversidade cultural e linguística do mundo atual” (New London Group, 1996, p. 60) exige dos seus partícipes uma visão mais ampliada, sobretudo, acerca da multiplicidade de canais de comunicação, suas potencialidades e implicações.

A compreensão dos multiletramentos como uma teoria social, que garante sua transversalidade em diversas temáticas, parte do princípio de que

o letramento está imbricado nas atividades diárias das pessoas, tratando-se de um fenômeno que não se restringe à escola, mas que é exercitado em diferentes locais e de diferentes maneiras pela sociedade (Terra, 2009, p. 47).

Entendê-lo dessa maneira serve-nos como ponto de partida para perceber que, apesar da diferença de nomenclatura, os significados dos conceitos se imbricam e muitas vezes se confundem. A razão disso, é que, independentemente de suas denominações, “saber lidar com múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a vida privada, laboral e cidadã dos estudantes” (Cazden, 2021, p. 12).

Com sua natureza plástica, os multiletramentos se organizam socialmente, porém sob formas de significação distintas, pois cada cultura dá o tom e cor para as suas práticas sociais. O termo “multi” já indicia multiplicidade cultural como também a multimodalidade, vez que é por meio dela que nos comunicamos e nos inscrevemos socialmente. Portanto, é possível afirmar que o ponto alto da contribuição desses estudos para esta pesquisa está no entendimento de que

pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático. (Rojó; Moura, 2012, P. 08)

Apesar da não ter sido fomentada por pessoas surdas, nem por teóricos que têm a educação de surdos como escopo de pesquisa, tem-se com a Teoria do Multiletramentos a possibilidade de pensar nesse público, sobretudo, no que tange a interculturalidade dentro e fora da sala de aula. Desse modo, a teoria foi agenciada para refletir as especificidades da pessoa surda, em seu processo educacional, haja vista que sua base teórico-metodológica se organiza a partir de elementos multimodais ligados ao cenário contemporâneo. Na perspectiva da surdez, a exploração de múltiplas linguagens concorre não só para a construção do conhecimento, como também para respeito às condições e aspectos culturais da pessoa surda.

Ferraz e Castro (2016, p. 145) trazem considerações também importantes que se aproximam do que vem sendo defendido por grande parte dos especialistas (Lopes, 2007; Quadros; Karnoop, 2004; Stumpf, 2009) em Educação de Surdos. Para eles, as imagens

desempenham papel relevante aos olhos dos alunos que não possuem proficiência e domínio da escrita e podem reforçar estereótipos, criar novos conceitos e ideias em relação à cultura da língua-alvo, bem como ajudar ou não na constituição do aluno como sujeito inserido em uma cultura diferente da sua origem.

Para Aquino e Souza (2013, p. 21), “em todas as culturas, a imagem se desvela pelo olhar do observador. Não é à toa que nas séries primárias a utilização de meios visuais é um recurso bastante utilizado por professores no processo de ensino-aprendizagem.” Não seria diferente com as pessoas surdas que dão à imagem um papel fundamental para apreender as coisas do mundo, dentro ou fora do contexto escolar.

Assim como a LA e os Novos Estudos do Letramento, a teoria dos multiletramentos acolhe pesquisas no campo da Educação de Surdos de modo a fomentar discussões como, por

exemplo, o papel da língua(gem) na cultura e da relação do sujeito na sociedade, bem como o manejo educacional contemporâneo.

Os multiletramentos (em teoria ou pedagogia) são transgressores, sem divisa, sem limite; é transversal e indisciplinado como a LA em virtude da sua natureza dialógica às questões contemporâneas. Isso posto, a compreensão desse campo teórico mostrou-se responsivo ao redesenhar a forma com que as pessoas surdas se colocam e se comunicam dentro ou fora do contexto escolar.

2.3 UM ESTUDO NÃO-COLONIAL: O QUE DIZ O SUL?

No momento em que iniciei a escrita desta tese, em 2021, o mundo ainda se encontrava em meio ao combate a um inimigo invisível e com poderes devastadores: o Coronavírus. A exemplo disso, no mês de junho do mesmo ano, somente no Brasil, a soma de vidas perdidas para a Covid-19⁵ já havia ultrapassado meio milhão. Segundo Ministério da Saúde, até dia 11/11/23, foram 707.286 vítimas desse vírus letal.

Parte do que vivemos aqui no Brasil se deu por conta da postura negacionista adotada pelo então presidente Jair Bolsonaro. O negacionismo perpassou não só a natureza letal da doença (Covid-19), como também as potencialidades da ciência como veículo necessário para a produção de vacinas. Assim, a adoção de uma postura aética, unida à demora da compra de vacinas e ao descumprimento das normas sanitárias refletiram a barbárie instituída pelo então (des)governo.

Embora o Coronavírus tenha assolado o mundo e o número de vítimas tenha sido assustador, é fato que nem todos os países lidaram com a pandemia da mesma forma. A título de comparação, nos meados de julho de 2021, a Austrália registrou pouco mais de 900 óbitos. O Brasil foi um dos países da América Latina que enfrentaram a pandemia com muita dificuldade em virtude, sobretudo, da falta de recursos financeiros para ampliação de leitos em hospitais, compra de remédios e insumos de modo geral. Assim, o que esse preâmbulo apresentou não foi apenas o cenário pandêmico brasileiro, mas sim, o modo como tivemos que enfrentar a pandemia e como todo esse cenário refletiu o estado estrutural de subalternidade instituído pelos países do norte. O dualismo existente entre o Norte e o Sul não

⁵ Fonte: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 18 nov 2023.

se aponta somente para aspectos financeiros, embora não o exclua. A colonialidade do Norte se reverbera também nos aspectos políticos, culturais e epistemológicos.

Pode parecer que estive tratando de questões geográficas, buscando traçar diferenças entre o norte e o sul. A questão não é meramente geográfica; poderia até ser geopolítica. Todavia, as diferenças estruturantes e uma relação não dialógica entre norte e sul perpassam a esfera política, mas ultrapassam a perspectiva de uma mera questão geográfica. A dicotomia norte-sul reflete um estado de assimetria política e também epistemológica, pois “a política dominante torna-se epistemológica quando é capaz de defender ativamente que o único conhecimento válido que existe é aquele que ratifica a sua própria supremacia” (Santos, 2019, p. 07).

As questões antagônicas que situam o norte para uma direção e o sul para outra é objeto de estudo de teóricos como Santos (2019), Wash (2009), Quijano (2009), os quais trazem à tona a emergência da discussão acerca de movimentos sociais, de modos contra-hegemônicos de fazer pesquisa, além de grupos e povos marginalizados e invisibilizados como negros, índios e refugiados, por exemplo. Ao lançar luz sobre essas questões, Santos (2019) propõe uma reinvenção política e transformação epistemológica.

As epistemologias do Sul, abrigada nos Estudos Decoloniais, “referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (Santos, 2019, p.17). Validar a produção de conhecimentos de um determinado grupo é validar a produção cultural; é fomentar mecanismos de inscrição enquanto sujeito social; é, *pari passu*, representar o mundo “como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações” (Santos, 2019, p.17).

Os Estudos Decoloniais buscam romper a supremacia das epistemologias dominantes e criticar o modelo colonial. Não se trata, pois, de sobrepor as epistemologias do sul aos estudos dominantes/coloniais, ou seja, favorecer o Sul em detrimento do Norte; isso incorreria na manutenção do mesmo cenário de supremacias. Conforme Santos (2019, p. 26), não se busca inverter as imagens, posto que “as epistemologias do Sul não têm como objetivo substituir as epistemologias do Norte nem colocar o Sul no lugar do Norte. Objetivo é ultrapassar a dicotomia hierárquica entre Norte e Sul”.

Ao vislumbrar as epistemologias do sul como parte da base teórica que orienta a escrita desta tese, abriu-se espaço para refletir o discurso ouvintista como parte constituinte e constitutivo da história social e cultural de pessoas surdas. Desse modo, importa destacar que

“o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber” (Perlin, 1998, p. 58). Então, o papel das epistemologias do sul é questionar “aquilo que nem sequer figura como conhecimento das epistemologias dominantes” (Santos, 2019, p.18) e, desse modo, tornar presentes aqueles que estiveram ausentes ou invisibilizados. Na mesma direção, Streck e Adams (2012, p. 243) tomam o conceito de epistemologias do sul para “designar as expressões historicamente tornadas invisíveis e que encontram múltiplas maneiras de sobreviver, resistir e expressar-se.”

De acordo com Santos (2019, p.19), as epistemologias do sul se concentram em “conhecimentos “inexistentes”, assim considerados pelo fato de não serem produzidos de acordo com metodologias aceitáveis, ou mesmo inteligíveis, ou porque são produzidos por sujeitos “ausentes”, sujeitos concebidos como incapazes de produzir conhecimentos válidos”. Desse modo, compreende-se que não só a produção é ausente, mas os que produzem também estão ausentes, dado a não existência por uma cultura ocidentocêntrica que estabelece o que é e o que não é ciência, como também quem pode ou não existir.

Os Estudos Decoloniais e os Estudos Surdos se entrecruzam no momento em que a condição de sujeito é questionada, pois as relações de poder estabelecidas pelo Norte forjaram o que Maldonado-Torres (2007) denomina de colonialidade do ser. Segundo ele, essa colonialidade se alinha com as colonialidades do conhecimento e do poder (Quijano, 2009), posto que é o espírito de colonialização que estabelece o que se tornará visível e humano ou invisível e desumano.

Com base em Walsh (2009), a colonialidade do ser é materializada em negação do status humano e opressão da condição de ser dos povos e comunidades subalternizadas. Nesse sentido, o Norte, investido de postura colonizadora, põe em questão a condição humana da pessoa surda e lança a anulação do ser frente à imperfeição ora percebida.

A epistemologia ouvintista coloniza a surdez manifestando-se a favor da manutenção do discurso médico-audiológico. Desse modo, legitima o discurso de poder cientificista para manter a colonialidade dos corpos e a supremacia oralizante perante a ausência da voz. De modo oposto, as práticas decoloniais fomentam movimentos insurgentes, muitas vezes insuflados pelos dispositivos legais, e buscam valorar a pessoa surda, bem como tudo que é produzido pela comunidade. Para Costa (2022, p. 164), a produção literária, por exemplo, “traz consigo o poder da ludicidade, da imaginação e do autorreconhecimento como sujeitos de valor em uma sociedade majoritariamente ouvinte”. De acordo com Perlin (2004, p. 224), as epistemologias de resistência vão à busca de captar narrativas daqueles que estiveram ausentes e “fazer-nos presentes, a fim de que outros não falem por nós”. E assim registrar

narrativas surdas, com o intuito de fortalecer sua cultura. Então, “é preciso abrir o baú da memória com as mãos dos próprios surdos e apresentar as nossas histórias, pois ainda há muito para contar e construir” (Rangel, 2012, p. 224).

A história narra que as políticas educacionais direcionadas a pessoas surdas foram constituídas com base no discurso das ausências, seja da audição, seja da fala ou de ambas. Entretanto, “hoje encontramos discussões a considerar uma epistemologia surda na produção de conhecimento” (Carneiro; Ludwig, 2018, p. 101) como movimento de resistência ao modelo hegemônico vigente. Nesse mesmo sentido, Nunes (2009) defende a emergência de novas epistemologias oriundas do próprio contexto da surdez como mecanismo de rompimento da soberania epistêmica.

Além da colonialidade ser estabelecida a partir de uma referência estética, em que o não perfeito foge ao rito de normalidade, há também, na cultura surda, a marca da colonialidade do saber. Para Stumpf (2009, p. 437) “a língua portuguesa continua hegemônica e o surdo um colonizado dentro da grande maioria das escolas brasileiras”. O que se vê, portanto, são colonialidades que se complementam, pois o ser e o saber se sustentam na colonialidade do poder.

Walsh (2009) declara que a colonialidade do poder ainda perdura em forma de hierarquia racializada, porque estabelece classificações do que é positivo ou negativo ao tempo em que demarca ou apaga diferenças culturais e linguísticas. Desse modo, na orquestra da colonialidade do poder, a nota que soa mais alto talvez seja as das categorias binárias: “primitivo-civilizado, irracional-racional” (Walsh, 2009, p. 14-15).

Ainda hoje, século XXI, vinte anos após sua regulamentação, a Libras ainda não alcança a população surda dentro dos espaços educacionais regulares e inclusivos, pois a soberania da Língua Portuguesa se dá em suas formas oral e escrita. Tal afirmativa pode ser confirmada no parágrafo único do artigo 4º do dispositivo legal que regulamenta a Libras: “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002). Ainda que a LP seja constitucionalmente a língua oficial do país, vê-se no dispositivo legal, a colonialidade do poder investida em contradição no momento em que se reconhece a Libras como língua da comunidade surda, mas não flexibiliza seu uso em momentos em que a pessoa surda a julgue necessária.

Essa contradição aponta para a realidade vivida pela maioria das pessoas das surdas, posto que, de um lado, há a Língua Portuguesa em sua forma oral e escrita e, de outro, a ausência da Libras em espaços que se dizem inclusivos. Assim, a questão político-ideológica da legislação vigente e das escolas inclusivas, sobretudo, as regulares, transmite a impressão

de que o “problema” está resolvido somente com a realização da matrícula e a presença do surdo em sala de aula.

O *modus operandi* da atual inclusão das escolas brasileiras revela a presença do que Walsh (2009) denomina de interculturalidade funcional: mais um dispositivo de poder “orientado a diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes.” (Candau, 2012, p. 244). A inclusão de surdos em cenários que levantam a bandeira da diversidade, mas, ao mesmo tempo, não contribuem para sua ascensão é mais um mecanismo de manutenção do poder. Desse modo, a interculturalidade funcional, no contexto da surdez, “é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais” (Walsh, 2009, p. 21), pois responde à colonização linguística e cultural.

A discussão trazida por Walsh (2009) possibilitou dar nome àquilo que uma cegueira seletiva nos impede de ver: falsa inclusão. A interculturalidade funcional é um constante exercício de opressão em instituições escolares, pois as políticas inclusivistas funcionam melhor na teoria do que na prática. Segundo Candau (2012), os sentidos atribuídos por uma grande maioria de professores acerca do que é inclusão, diversidade, diferença, igualdade e interculturalidade revelaram estar demasiadamente longe da interculturalidade crítica, considerada por Walsh (2009) um movimento necessário no tratamento de questões acerca das diferenças culturais nos contextos escolares.

Por essa razão, os Estudos Decoloniais têm sido um campo vasto e fértil para produção científica, sob diversas perspectivas, incluindo a surdez. Com o objetivo de demonstrar como essa área vem contribuindo para tematizar o que antes não se fazia tema, elegi algumas produções acerca do surdo e de questões correlatas inscritas nas bases epistemológicas dos Estudos Decoloniais.

Muniz e Ramos, autoras do artigo – “Educação linguística no contexto de graduandos surdos: contribuições dos estudos decoloniais e de translinguagem” – apresentaram o resultado de análises e descrições dos aspectos gramaticais e discursivos da escrita (em LP) de pessoas surdas que pleiteavam uma vaga em cursos de nível superior ofertados pelo INES. Com o *corpus* constituído por 54 redações, as autoras objetivaram “fornecer uma descrição de sua escrita, de modo a auxiliar a práxis pedagógica no tocante ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção em português do Brasil escrito” (Muniz; Ramos, 2021, p.181). Sob a perspectiva da translinguagem, as autoras buscaram romper “o construto de língua padrão, que invisibiliza e põe à margem tudo o que dela se afasta” (Muniz; Ramos, 2021, p.181). Assim, amparadas nos Estudos decoloniais, foi possível

desnudar as relações de poder imperativas nas produções de pessoas surdas e discutir a hegemonia da LP mesmo em instituições destinadas à educação de surdos.

Silva (2021) utilizou a surdez e a cegueira de forma simbólica para revelar a branquitude hegemônica operante nas teorias constituintes dos estudos de Relações Internacionais. Tendo em vista que os Estudos Decoloniais representam um forte arcabouço epistemológico, a autora do artigo – *Esse silêncio todo me atordoa: a surdez e a cegueira seletivas para as dinâmicas raciais nas Relações Internacionais* – o toma como base para problematizar o silenciamento dos estudos de raça como forma de perpetuação do racismo nas Relações Internacionais e como mecanismo de sustentação das relações de poder. Embora ela (autora) não eleja a comunidade surda como foco de seu debate, o diálogo estabelecido é possível, tendo em vista a natureza subalternizada a qual foi imposta aos surdos, de modo a serem irreconhecíveis “como sujeito político nem epistêmico” (Silva, 2021, p. 39). Desse modo, o artigo de Silva (2021) revelou que o desenho educacional que denuncia a manutenção ou rompimento do poder colonial de hegemonia oralista, enquanto que, nas Relações Internacionais é o racismo estrutural que aponta para a (des)continuidade do poder da branquitude (Silva, 2021). Assim, pode-se afirmar que o colonialismo educacional e o racismo estrutural são uma espécie de balança que informa o que está sendo mantido e o foi rompido.

No artigo – *Perspectiva decolonial: um olhar sobre a negritude e a surdez* – De Paula et. al (2023) apresentaram os resultados de uma análise documental aplicada na BNCC e na LDB. O texto publicado pela Revista Interface apresentou os fins de uma problematização de políticas linguísticas e educacionais voltadas para pessoas que são ao mesmo tempo surdas e negras. Com os Estudos Decoloniais, os autores buscaram identificar as “estratégias voltadas para a educação étnico-racial que dialoguem com a perspectiva decolonial” (De Paula, et al. 2023, p. 397) em razão da possibilidade de desnudar a subserviência imposta a grupos sociais diversos e conjecturar experiências antirracistas e liberais. Portanto, os autores defendem a implantação de políticas públicas educacionais engendradas na perspectiva antirracista, decolonialista capazes de fomentar a valorização cultural de negros-surdos.

O estudo de caso realizado por Murilo Neto (2022), desenvolvido durante uma pesquisa doutoral, apresentou os aspectos que dificultaram o acesso e a permanência de uma pessoa surda na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), bem como os mecanismos utilizados para transpor os obstáculos encontrados. Na pesquisa intitulada – *Eu falo, mas*

quem me vê? Um estudo de caso sobre as condições de acesso e permanência da pessoa surda no ensino superior federal⁶ – com o aporte teórico direcionado para LA e para os Estudos do Letramento, o autor revelou a experiência vivida por uma participante convidada e apontou para possíveis soluções de natureza decoloniais como meio de transformação do cenário inoperante para uma pessoa com surdez.

A contribuição dessa pesquisa é percebida, sobretudo, pela discussão acerca da pessoa surda em duas frentes: no âmbito social e no educacional. Embora estejam intrinsecamente ligados, sabe-se que a Escola, depois da família, é a principal instituição social da qual participamos. Dito isso, compreende-se que uma instituição de ensino deve superar a manipulação e o compartilhamento de conteúdos sistematizados por se tratar de uma agência social que exerce forte influência na constituição do sujeito. Para Neto (2022), é importante que os dispositivos legais vigentes voltados para esfera educacional sejam postos em prática assim como os legisladores os teorizam.

Os artigos acima são uma pequena parcela das possibilidades de discussão que tangenciaram os pressupostos dos Estudos Decoloniais: um espaço epistemológico potente, profícuo, de amplo espectro, que concorre para o surgimento de novos paradigmas. Portanto, na orquestra que rege o som em direção ao rompimento das hegemonias, é possível incluir “instrumentos” como os estudos decoloniais, com foco nas epistemologias do sul e na interculturalidade: ambos caracterizados por sua insurgência e dimensão crítica cujo propósito apresenta potencial para construir uma nova pedagogia social.

⁶Tese disponível em: <https://ppglinc.ufba.br/pt-br/eu-falo-mas-quem-me-ve-um-estudo-de-caso-sobre-condicoes-de-acesso-e-permanencia-da-pessoa-surda-no>.

CAPÍTULO III

OUTRAS TEMATIZAÇÕES

A construção do aporte teórico é, na maioria das vezes, uma espécie de bússola que orienta e acompanha a amplitude do tema de pesquisa. Desse modo, o quadro teórico não só cumpre a tarefa de orientar a abordagem do tema como também concorre para sua própria (de)limitação. Assim, este capítulo, além de assentar discussões que circundam os Estudos Surdos, cumpriu a tarefa de apresentar-se, ao mesmo tempo, como parte do lócus de inscrição desta pesquisa.

Neste capítulo, tematizei teorias acerca das questões sociais e suas implicações nas filosofias educacionais no contexto da surdez, bem como as políticas de inclusão e o modo como as pessoas surdas são implicadas nesse cenário. O levantamento e a discussão acerca dos ordenamentos jurídicos serviram de pano de fundo para tratar das modalidades de ensino presencial e online, como também do ensino remoto emergencial, de modo a elencar características e inferências de cada um. Assim, as discussões partiram de uma visão mais ampla para o contexto específico da surdez.

Ainda na perspectiva educacional, segui tematizando o ensino bilíngue como proposta educacional também destacada no ordenamento jurídico e apontado por profissionais, teóricos e integrantes da comunidade surda como a filosofia educacional que melhor atende às especificidades desse público. Portanto, este capítulo centraliza os temas que dão ritmo às discussões centrais desta tese.

3.1 A SURDEZ E SEUS (IM)PACTOS NAS FILOSOFIAS EDUCACIONAIS

Durante muito tempo, a superstição da surdez, cujo significado se relaciona à maior ou menor atração de desgraças e infelicidades, foi a responsável por várias sentenças de morte de pessoas surdas. Classificados a partir do conceito de anormalidade, ser surdo significava estar fora dos padrões considerados ideais. Para Cavalcanti e Silva (2007, p. 207), tal concepção etnocêntrica nega aos surdos a condição de sujeito, ao tempo em que insiste em apagar sua história, suas identidades e sua língua. O apagamento daquilo de lhes pertence implica a negação da construção de si e de sua cultura.

As diferentes perspectivas acerca do surdo – de suas faculdades mentais e condições de aprendizagem – subsidiaram sobremaneira o modo de lidar com a surdez, gerando assim

implicações no âmbito escolar, tanto no que tange ao acesso, quanto à permanência em agências formais de ensino.

As primeiras informações acerca de investimentos em letramentos de pessoas surdas datam do século XVI, a partir da visão médica do pesquisador italiano Girolamo Cardano (1501-1576). Apesar de pender para visão patológica da surdez, o médico/pesquisador saiu em defesa do letramento a partir da aquisição da escrita e do uso de gestos após concluir que as faculdades mentais importantes para o desenvolvimento de aprendizagens não eram afetadas pela surdez (Strobel, 2009). Isso significa que os surdos apresentam capacidade de compreender, de escrever, de ler qualquer conteúdo, desde que as metodologias sejam adequadas às especificidades.

Novos encaminhamentos foram dados pelo monge beneditino espanhol, Ponce de León (1520) depois de observar crianças surdas e perceber que elas poderiam aprender assim como os ouvintes. Em razão disso, ele desenvolveu uma metodologia baseada nos sinais monásticos e passou a se dedicar ao ensino, sobretudo, aos filhos da nobreza espanhola. Conhecido historicamente como o primeiro professor de surdos, Ponce de Leon ensinava ler, escrever e os fundamentos da Igreja Católica. Por meio do trabalho “com rótulos – nomes escritos pregados em tudo; o monge indicava as palavras escritas aos seus pupilos, associando a escrita à pronúncia da palavra” (Reily, 2007, p. 321). O alfabeto manual utilizado pelo monge era uma espécie de soletração com os dedos, ou seja, as mãos se configuravam e se movimentavam no ar de acordo a letra que se pretendia formar.

Pablo Bonet também teve seu nome inscrito na lista dos que desenvolveram ou pelo menos tentaram desenvolver algum tipo de recurso que beneficiasse a educação de surdos. Bonet não teve muito sucesso como professor (Reily, 2007), talvez pela escolha da oralização como método utilizado. Apesar de contraditório, Bonet publicou a obra, *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar los mudos* (1620), e defendeu o uso precoce do alfabeto manual (Anexo 1), visando à estimulação da habilidade de utilizar as mãos para comunicação (Strobel, 2009). Em seus estudos, Bonet destacou que o conhecimento do alfabeto manual desde a infância facilitaria o desenvolvimento da comunicação por meio das configurações de mãos e dos movimentos.

Charles L’Epée (1770), abade francês, contribuiu para disseminação de gestos manuais como forma de recurso pedagógico e para a constituição do que hoje conhecemos como língua de sinais. Com o intuito de romper com os pressupostos da filosofia oralista, Charles L’Epée utilizou o “método francês” para ensinar aos filhos da nobreza uma forma de comunicação.

Apesar de ter ganhado reconhecimento pelo trabalho, seus ensinamentos eram considerados limitados em razão da sua base monástica. Como ritual do mosteiro, o silêncio era uma norma e os gestos manuais substituíam ou complementavam a oralidade. Segundo Reily (2007, p. 319), os sinais monásticos eram utilizados também “em situações de trabalho manual, em que o contexto garantiria a compreensão dos sentidos, para casos de ambigüidade.” Desse modo, justifica-se a ineficiência do método francês em virtude da realidade que se limitava àquele espaço físico e também porque os gestos não constituíam uma língua, mas sim, movimentos de significação limitada. Portanto, seus ensinamentos não permitiram uma comunicação plena capaz de oportunizar aos surdos uma inclusão de amplo espectro.

Os estudos desenvolvidos por Stokoe (1960), por exemplo, mostraram que os sinais são regidos por regras instituídas socialmente” (Góes, 1999, p. 48), assim como as línguas orais. Desse modo, as línguas de sinais

não consistem numa gestualidade "natural" e se distinguem em diferentes línguas. Sua aprendizagem depende, à semelhança do que ocorre com qualquer língua, da inserção na comunidade de usuários e da dinâmica de relações sociais que aí se estabelece (Góes, 1999, p. 48, destaques da autora).

Face a relevância de suas contribuições, Stokoe (1960) teve seu nome adotado como referência nos estudos linguísticos da Língua de Sinais Americana e, desse modo, impulsionou a visibilidade das línguas visuoespaciais em vários espaços geográficos.

É justo destacar que mesmo com o desenvolvimento dos recursos e metodologias já citados, a oralização predominou entre os métodos utilizados e durante muito tempo a filosofia oralista foi a base do processo educacional de pessoas surdas (Fraga, 2017) – o que justifica pensar que, mesmo tentando mudanças de rota quanto a melhor pedagogia voltada para os surdos, “o princípio terapêutico imperou como estratégia para alcançar os objetivos reabilitadores” (Thoma, 2006, p.127).

A oralização é uma filosofia que utiliza técnicas como leitura labial e estimulação da fala por meio de aparelhos, em detrimento do processo pedagógico que eleva a importância das expressões/gestos como recursos constituintes de uma língua. Como uma espécie de manobra, essa filosofia foi utilizada pela sociedade não surda para oprimir o desenvolvimento socioeducacional da comunidade surda. Entretanto, o que antes era visto como metodologia dominante e defendida por muitos teóricos como a maneira mais eficiente de inserir o sujeito em práticas sociais, atualmente, ocupa outros espaços ideológicos: o de método que pouco ou

nada contribui para aprendizagem de pessoas surdas, vez que é por meio da visão que ocorre a apreensão do mundo.

O reconhecimento de que a oralização não concorre positivamente como recurso pedagógico e a reverberação da existência de uma estrutura linguística da língua de sinais foram alguns dos fatores que impulsionaram a busca por uma nova filosofia educacional que contivesse os pressupostos necessários para a aprendizagem: o bilinguismo. Esse, por sua vez, entra em cena como uma proposta promissora para desenvolvimento socioeducacional da pessoa surda.

No Brasil, o bilinguismo parte do princípio dupla valorização: dos aspectos linguísticos e culturais da Libras e da Comunidade Surda, bem como os aspectos linguísticos e culturais da Língua Portuguesa e da sociedade ouvinte, sendo a Libras tomada como língua de instrução. Por se tratar de um tema de extrema relevância e implicações na educação de surdos, foi destinada uma seção (3.3) para discutir esse tema com maior amplitude. Mas, antes disso, foram tratados alguns dos ordenamentos jurídicos e das políticas educacionais voltados para um público com deficiência e pessoas surdas com o intuito de discutir as implicações práticas do que se vê em teoria.

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O QUE DIZEM OS DISPOSITIVOS LEGAIS

Os textos legais que fazem parte do contexto brasileiro são resultados de manifestações populares, ideologicamente marcadas num tempo e espaço históricos. Sabemos que toda legislação é fruto do serviço parlamentar, regido pelos interesses da população, embora muitas delas pareçam ir na contramão dos interesses do povo mais necessitado.

São inúmeras leis, centenas de decretos e de resoluções que regem nossa sociedade, inclusive, a nossa educação. Há um rol de dispositivos legais que trata da educação no sentido amplo, como também há dispositivos específicos voltados para um público mais restrito. Para tratar da educação de surdos foi preciso revisitar e dialogar com os dispositivos específicos e com aqueles que os tangenciam. Assim, a tarefa que pretendi empreender aqui foi o de discutir o que está posto na teoria e o que é vivido na prática.

As vantagens e desvantagens das propostas de uma educação para surdos ainda são temas bastante discutidos no cenário educacional. As discussões vão desde a legitimação e o reconhecimento da Libras, perpassa o direito linguístico que garante a liberdade de utilizar uma língua considerada marca identitária da comunidade surda brasileira e alcança a busca por melhores estratégias de ensino e formação docente. Todas essas questões estão diretas ou

indiretamente amparadas por instrumentos legais subjacentes de iniciativas governamentais, por isso essa discussão se faz tão coerente.

Várias pesquisas (Skliar, 1999; Maior, 2018; Morosini; Giraffa; Faria, 2013) têm revelado que estudos acerca de políticas públicas educacionais têm sido fundamentais para a construção de um novo cenário estudantil com pretensões inclusivas, “já que os documentos oficiais são instrumentos para a concretização dos direitos dos cidadãos” (Lacerda; Albres; Drago, 2013, p. 69). Desse modo, conhecer os direitos “faz parte do fortalecimento e da capacidade de propor mudanças substantivas para elevar o padrão de vida do conjunto da população” (Maior, 2018, p. 110). Em virtude disso, destaquei alguns marcos legais para discutir a inclusão escolar, considerada um atalho para se alcançar a acessibilidade, a permanência e a equidade de pessoas com deficiência e de surdos em contexto educacionais.

Quadro 3
Disposições normativas relativas à Educação

LEI	Descrição/ Resultado	Resumo/Considerações
Constituição Federal /1988	Promulgada há 35 anos, a Carta Magna é o mais importante instrumento do ordenamento jurídico no Brasil.	Todos os cidadãos terão garantidos por lei uma educação gratuita e de iguais condições de acesso e permanência;
Declaração de Salamanca /1994	Fomentada pelas Nações Unidas, a Declaração aborda a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.	Seguindo os parâmetros democráticos, a Declaração reivindica a educação para todos (sem distinção) em escolas regulares, investindo-se, portanto, de natureza inclusivista;
Lei 9.394/1996	Dentre outras providências, a LDB define o entendimento da Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que deve ser ofertada, preferencial, em escolas regulares.	Por não estabelecer exclusividade, a educação especial pode ocorrer em outros espaços.
Lei 10.436/2002	Instrumento legal que reconhece a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio de comunicação e expressão de pessoas surdas brasileiras.	Este dispositivo promove a visibilidade da Libras e da pessoa surda. Com isso, inicia-se o reconhecimento de que o surdo é linguisticamente diferente. Com a lei, a Libras adquire o status de língua.
Decreto nº 5.626 /2005	Dentre outras providências, o decreto (i) regulamenta a lei 10.436; (ii) determina a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professor (magistério); (iii) determina a formação do professor de Libras, bem como do (iv) instrutor de Libras; (v) garante às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o direito à educação.	Com a regulamentação da Libras, o decreto demonstra reconhecer uma necessária e melhor assistência às pessoas surdas em âmbito educacional;
Convenção da ONU/2007	As Organização das Nações Unidas promulgam os Direitos das Pessoas com deficiência.	Aponta para a necessidade de promover e assegurar a equidade dos direitos humanos das pessoas com deficiência;

Decreto n° 6.571 /2008	O decreto dispõe acerca das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.	O decreto aborda questões como investimentos e dupla matrícula;
Decreto n° 6.949 /2009	A Convenção foi promulgada no Brasil através do decreto n° 6.949/2009 e faz reconhecimentos importantes para pessoas com deficiências, além de definições que alcançam as especificidades de pessoas surdas.	Adoção de um novo modelo social para a deficiência;
Decreto n° 7.611 / 2011	O decreto traz disposições acerca da Educação Especial e Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado.	O decreto trata também das salas de recursos multifuncionais;
Lei 13.146/ 2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) traz mudanças de perspectiva acerca da caracterização da pessoa com deficiência.	Essa Lei concorre para a reflexão dos aspectos psicossociais da deficiência em detrimento de uma perspectiva limitante;
PNEE/ 2008 e 2020	A Política Nacional de Educação Especial estabelece mudanças na oferta de ensino para pessoas com deficiência.	A primeira versão, datada de 2008, a PNEE defendeu a educação especial como responsabilidade das escolas regulares. Em 2020, a <i>Política</i> ⁷ gerou uma nova polêmica por apresentar a educação bilíngue para surdos em escola especializada em detrimento da escola inclusiva;

Fonte: autoria própria

O propósito de uma educação de caráter inclusivista permeia a história educacional desde a promulgação da Constituição Federal, datada de 1988. A partir de sua publicação, a Constituição prevê (Capítulo III, art.205) a educação como direito de todos, como meio de desenvolvimento pessoal, necessária para o exercício da cidadania e para a qualificação perante o mercado de trabalho. O que está posto na Constituição Federal pode ser traduzido e entendido como democratização do acesso ao ensino institucionalizado oferecido por agências formais de ensino.

À época, a democratização do acesso ao ensino respondia a um cenário econômico marcado pela mercantilização das coisas e das pessoas: quanto maior o número de pessoas escolarizadas, alfabetizadas, melhor seria para o mercado de trabalho e maior seria o investimento para a educação. Isso, de certo modo, reflete a má qualidade do ensino que ainda temos nos dias atuais.

⁷ A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida foi revogada dia 01 de janeiro de 2023 no então Governo Lula.

A Constituição Federal (1988) pressupõe abertura de espaços comuns para um público amplo, inclusive, para pessoas surdas e deficientes auditivas que por muito tempo tiveram seu processo educacional subsidiado pela Igreja protestante ou pela família. Entretanto, o entendimento de que o ensino institucionalizado e igualitário é um direito de todos fica somente no plano da pressuposição, haja vista que o *modus operandi* e os *loci* não alcançam o público com deficiências de maneira equivalente. Isso significa que a oferta de educação ocorre de forma distinta: de um lado, as pessoas não surdas têm direito ao acesso e à permanência em instituições comuns e regulares, interage com seus pares em todos os espaços, além do material didático ser, na maioria das vezes, acessível ou pelo menos compatível com a idade e série; do outro lado, às pessoas surdas é reservado um ensino em duas etapas: sala de aula comum em um turno e no contraturno atendimento em salas multifuncionais.

No artigo 208, inciso III, capítulo III, da Constituição (1988), o Estado se compromete com a educação a partir da garantia ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda que flexibilizado pela expressão “preferencialmente”, o que se vê na prática é uma falsa inclusão em salas comuns e o ensino propriamente dito sendo realizado por meio do atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais. Portanto, vê-se uma inclusão que se restringe aos muros da escola, uma vez que as pessoas com e sem deficiência não significam os mesmos espaços da mesma forma. Falo dessa maneira e com certa propriedade em razão de ter certificado tal comportamento durante o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado (Fraga, 2017). Naquele momento, pude perceber que os alunos surdos não interagiam e não aprendiam sem o auxílio de um intérprete; o que significa dizer que num momento de ausência dele, os alunos tinham mais um dia letivo perdido. Sem a Libras e sem um intérprete, os alunos surdos ficavam sem acesso ao conhecimento institucionalizado.

Outros dispositivos com características e objetivos semelhantes aos da Constituição Federal regem a orquestra educacional. A Declaração de Salamanca (1994), por exemplo, afirma a necessidade de políticas públicas direcionadas para a Educação Especial, ao passo que defende uma educação para pessoas com deficiência pautada nos pressupostos inclusivistas, de modo que o ensino ocorra em escolas regulares sob o pretexto de possuírem melhores condições didático-metodológicas. Então, na perspectiva da Declaração de Salamanca, a inclusão não se refere apenas ao acesso à escolarização: o que se vê é uma preocupação com um público de características e necessidades singulares (metodologias de

ensino, material adaptado, recursos variados), que reclama por um espaço educativo alinhado às suas especificidades.

A LDB (1996), assim como a Declaração de Salamanca, reforça a defesa da inclusão trazendo a definição da Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que deve ser ofertada, preferencialmente, em escolas regulares, além de definir o público-alvo dessa modalidade. Se por um lado, a lei tangencia a adoção de um perfil inclusivista, por outro, aponta para a transversalidade da educação especial: em 2018, a LDB teve sua redação alterada para garantir que atendimento educacional será ofertado desde a educação infantil e estender-se-á ao longo da vida estudantil (Brasil, 1996).

A respeito dos dispositivos consoantes ao contexto da surdez, a lei 10.436/2002 e o decreto nº 5.626/2005 trazem em seu bojo decisões que versam sobre a língua e educação de surdos numa tentativa de estabelecer mecanismo de equidade de oportunidades para pessoas surdas. De acordo com Cassiano (2017, p. 01), a

Constituição Federal de 1988 já apontava para a garantia de direitos aos surdos – e também aos demais portadores de necessidades educacionais especiais – e ganhou força após a publicação de outras leis específicas para a educação, educação especial, e educação de surdos.

A primeira lei citada (10.436/2002) dispõe do reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação das pessoas surdas no Brasil, o que lhes confere o status legítimo de língua dentro do território brasileiro. A lei ainda destaca que a Libras não substitui a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita e, dessa forma, traz implicações diversas para as pessoas surdas no que tange seu processo educacional, vez que, a Língua Portuguesa reclama mecanismos de aprendizagem diferentes dos que são utilizados na Libras.

O ensino bilíngue tem sido apontado por teóricos (Campello; Rezende, 2014; LODI, 2013) como a pedagogia que está para a educação de surdos assim como a LP está para os não-surdos. Essa filosofia de ensino-aprendizagem, se implementada em escolas regulares, proporcionaria aos Surdos a manutenção dos direitos de uso da Libras como base para a aprendizagem das demais disciplinas.

Vale reforçar que a participação de pessoas surdas em cenários educacionais já ocorria muito antes da promulgação da lei da Libras. Entretanto, antes de 2002, a Libras ainda não tinha *status* de língua, o que dava às escolas públicas o precedente de manter a mesma gramática educacional: práticas pedagógicas hegemônicas e excludentes e sem a presença de intérpretes de Libras. É fato que não se pode afirmar veementemente que toda mudança

ocorrida se deu apenas em função da lei, mas, certamente ela impulsionou a reconfiguração do cenário escolar.

É possível afirmar que essa lei impulsionou também o crescimento das produções científicas, haja vista que o volume de pesquisas realizadas antes da vigência da lei é menor que as produções posteriores. Uma breve busca realizada no google acadêmico apontou para poucas publicizações sobre educação de surdos. Importa ressaltar que a busca foi realizada apenas em um sítio eletrônico, o que não representou o quantitativo de todas as publicizações realizadas no período escolhido, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4
Produções anteriores à regulamentação da Lei 10.436/2002

Título	Autor(es)	Ano	Gênero
Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos	C.B.F. Lacerda	1998	Artigo
Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos	C. Skliar	1998	Artigo
Atualidade da educação bilíngue para surdos	C. Skliar	1998	Livro
Educação de surdos em escola inclusiva?	R. Quadros	1997	Artigo
Sobre o currículo na educação dos surdos	C. Skliar	1997	Artigo

Fonte: própria autoria

Para composição do quadro utilizei três critérios: data anterior a 2002, o descritor “educação de surdos” e as cinco primeiras páginas do site. O número de páginas foi assim conjecturado porque, se houvesse um volume de produção muito grande, um quarto critério teria que ser utilizado para composição do quadro: o de seleção. Então, como a quantidade não foi significativa, não ocorreu seleção.

Os textos elencados no quadro chamam atenção para um lento avanço nas discussões acerca educação de surdos, tendo em vista que nos dias de hoje ainda se discute os mesmos temas. Esse breve levantamento revela, por outro lado, que ainda há muito a se pesquisar e, quiçá, contribuir para o crescimento epistemológico daqueles que, segundo Santos (2009), encontram-se no sul.

Antes de 2002, a produção científica ainda se fazia tímida. Entretanto, após a vigência da lei, o número de pesquisas cresceu. Algumas produções científicas que denomino de pós-lei abriram espaços para discussões de temas diversos. A título de exemplificação há um artigo elaborado por Costa (2022) – *Decolonizando Saberes: a importância da Literatura em*

Língua de Sinais para alunos surdos – o qual apresenta considerações sobre a importância e função da literatura em língua de sinais para a construção identitária de alunos surdos. O texto traz dois aspectos relevantes para a constituição do sujeito surdo: tanto a Língua de Sinais (que para uma grande maioria é língua materna), quanto a Literatura, são dois “instrumentos” mediadores de identidades coletivas e individuais.

Outra produção de bastante relevância para compor o enquadre epistemológico é o livro digital produzido por Neves (2020), cujo título é: *As imagens do outro sobre a cultura surda*. A obra traça uma reflexão acerca dos estereótipos em torno da pessoa surda e propõe uma desconstrução do estranhamento dos seus corpos e construção de outros olhares sobre o ser surdo. Desse modo, Neves chama atenção para interação como uma arena onde os corpos se encontram, reconhecem a si mesmo e ao outro como parte de si também. E nesse momento, o sujeito se constrói. É um processo cíclico e retroalimentativo, vez que, o “eu” se produz na presença do “outro”.

Em 2010, Luna e Fonte produziram uma tese – *A Educação de Surdos e a Prática Pedagógica: análise a partir da alteridade surda* – cujo objetivo foi compreender os significados e sentidos atribuídos à educação de surdos e à prática pedagógica a partir das subjetividades surdas, do ser surdo, indo, portanto, de encontro aos discursos normatizadores, que invisibilizam os corpos, sobretudo, dentro do contexto escolar. A tese acrescenta que ao trazer o próprio surdo para a prática pedagógica, os espaços escolares rompem com o sistema de ensino constituído à luz de metodologias pouco produtoras, bem como acessam a língua de sinais como meio de instrução, ou seja, as práticas educativas, em geral, se organizam em favor de um público diverso: surdos e não surdos.

As produções acima também não representam a totalidade do material encontrado no Google Acadêmico. Trata-se apenas de uma pequena porção do que tem sido produzido acerca das pessoas surdas no âmbito educacional nos últimos anos. Para esse levantamento, utilizei quatro critérios: publicações após 2002, descritor “educação de surdos”, cinco primeiras páginas e seleção. Esse último foi utilizado em virtude do volume de publicações, entretanto, a seleção foi feita de forma aleatória, ou seja, sem critério relevante.

A lei 10.436/2002 traz em seu bojo a expectativa de representatividade da cultura surda e o reflexo de uma longa trajetória de luta do movimento surdo no Brasil. Assim como os negros, a luta e os movimentos de resistência da comunidade surda é uma das mais extensas da nossa história, apesar de ser pouco conhecida pela população de modo geral. Portanto, desde a legitimação do seu status de língua, a cultura e a identidade surdas têm buscado fortalecer-se em virtude da defesa da língua de sinais.

A vigência dessa lei pode significar uma possibilidade de romper a segregação instituída pelo preconceito contra pessoas surdas, historicamente estigmatizadas em razão da sua diversidade linguística. Assim, ao “conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, tem repercussões também sociais.” (Bergamo; Santana, 2005, P. 567).

De semelhante importância é o decreto 5.626/2005, conforme apresentado no quadro 3. Trata-se de instrumento normativo que regulamenta a lei 10.436/2002 e traz outras determinações, como a inclusão da Libras no currículo escolar do ensino superior nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia. Nos demais cursos de graduação, a Libras é ofertada apenas como matéria optativa.

O decreto 5626/2005 é um dos dispositivos legais que mais orienta acerca da educação de pessoas surdas, tendo em vista a ampla abordagem que agrega desde a formação do profissional (professores e intérprete de Libras) à garantia do direito à educação em escolas regulares ou especiais. Essas regulamentações são frutos não só do reconhecimento da surdez como condição diferente de apreensão do mundo e de interação com ele, como também dos mecanismos de resistência constituintes e constitutivos da própria cultura surda.

Dispositivos como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (2007) e o decreto nº 6.949/2009 são reflexos da luta contra o assistencialismo, pois desloca a compreensão da deficiência como demérito da própria pessoa que a tem para a interação entre as barreiras sociais (comunicacionais, atitudinais, urbanísticas etc.). Com base em Maior (2018, p. 107) é possível afirmar que o novo modelo social é fruto de luta pelo rompimento da tutela e o surgimento da autonomia.

A Convenção fortalece o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência” (Brasil, 2007). Em uma versão comentada acerca da Convenção, Maior (2008, p. 21) afirma que o documento trouxe inovação à “metodologia de trabalho ao tornar oficial a participação dos interessados diretos” que, por sua vez, dá movimento ao exercício da cidadania juntamente com os princípios que versam acerca do respeito à dignidade, independência, autonomia e a possibilidade da pessoa (com deficiência) fazer suas próprias escolhas de modo que possa exercer também sua liberdade.

Os decretos nº 6.571/2008 e nº 7.611/2011 dispõem sobre diretrizes para Educação Especial. O primeiro, embora revogado, antecipou algumas propostas que posteriormente foram abordadas no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015). Além disso, o decreto trouxe importante definição do atendimento educacional especializado, destacando a

necessidade de eliminar barreiras (educacionais e sociais) por meio de fomento ao desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos para o ensino e a aprendizagem. O decreto nº 6.571/2008 ainda se articulou com a Constituição (1988), com a LDB (1996), com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) e, em razão disso, investiu-se da defesa da transversalidade da educação especial em todos os níveis e etapas da educação.

A revogação do decreto 6.571/2008 ocorreu após três anos de vigência e foi substituída pelo decreto 7.611/2011, o qual dispõe da implementação de salas multifuncionais como recurso pedagógico a serviço da educação especial. A criação de salas de recursos é uma marca do reconhecimento e legitimação da diversidade existente dentro do espaço educacional e da necessidade de a escola ter um espaço reservado para um atendimento personalizado de acordo com as especificidades do educando. O objetivo principal da criação das salas multifuncionais não é de segregar nem substituir o lugar da sala de aula, mas sim, de complementar o trabalho realizado em salas de aulas regulares (Fraga, 2017). De todo modo, as salas multifuncionais apresentam-se, pois, como uma espécie de materialização de políticas públicas que visam à oferta do atendimento educacional especializado em escolas regulares para um público específico.

O decreto 7.611/2011 trata também da necessidade da dupla matrícula para os educandos utentes das salas multifuncionais. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o educando deverá matricular-se no ensino regular e no atendimento educacional especializado. O decreto enfatiza ser possível realizar a segunda matrícula tanto na mesma instituição (comum) quanto em outra instituição que também faça atendimento educacional especializado, seja pública ou privada (desde que seja sem fins lucrativos). De todo modo, a dupla matrícula ocorrerá de acordo a oferta das instituições de cada município.

A lei 13.146 de 2015 é mais um diploma legal que versa acerca das pessoas com deficiência e de suas especificidades e necessidades. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) traz incisos que reforçam a promessa de garantia dos direitos e deveres das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que fortalece a política de inclusão como uma questão de direitos humanos (Maior, 2018). Um dos pontos que chama atenção nesse dispositivo é para a mudança de perspectiva acerca da caracterização da pessoa com deficiência. Nessa lei (13.146/15), observa-se um tom mais humanizado, menos limitante e menos preconceituoso, o que favorece novas percepções acerca da pessoa com deficiência como “parte da diversidade humana e sujeito de direito”

(Maior, 2018, p. 105). Nesse sentido, as novas perspectivas tendem a favorecer novas tomadas de posturas acerca das soluções em prol de uma melhor qualidade de vida das pessoas que têm

impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, Art. 2º).

Nesse dispositivo vê-se a adoção de um modelo social de deficiência que transgride a ideia de determinismo do fracasso pessoal e profissional e pondera a existência de barreiras físicas e sociais como potenciais geradoras de discriminação e exclusão. Assim, a leitura da lei orienta em direção contrária ao modelo biomédico que, por sua vez, “demonstra a resistência da sociedade em aceitar mudanças em suas estruturas e atitudes” (Maior, 2018, p. 115).

Em um dos artigos dessa lei, mais especificamente no artigo 4º, vê-se o entendimento de discriminação como qualquer forma de restringir, excluir ou estabelecer formas de distinção em virtude da deficiência ou ainda qualquer tentativa de burlar e/ou

prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2015).

Desse modo, entende-se que qualquer pessoa, com deficiência ou não, tem assegurado o direito de desfrutar as condições necessárias para seu desenvolvimento, “sem ser submetido a qualquer tipo de exclusão, preconceito ou discriminação devido a sua condição.” (Lima *et al*, 2020, p. 100). Em resumo, a lei 13.146 reforça a garantia já defendida pelos direitos humanos: o direito básico de não ser discriminado e de ser como se é.

De igual repercussão no cenário nacional foi o já revogado Decreto 10.502/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Embora não esteja em vigência, ainda é um assunto que merece ser discutido, vez que, a PNEE/2020 trouxe à baila um antagonismo instalado entre a educação especial e a educação inclusiva, ao mesmo tempo em que se mostrou contrária à versão da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) datada de 2008.

Em um texto de 124 páginas, o então Ministro de Estado da Educação, Milton Ribeiro⁸, em um espaço denominado – Nota do Ministro – reconheceu que o público-alvo da

⁸ Texto escrito no ano de 2021.

educação especial não tem sido beneficiado com a oferta de ensino em classes regulares. Sua fala coadunou com a realidade que se arrasta por muito tempo e que até os dias de hoje ainda é percebido nas instituições regulares: pessoas com deficiências, surdas, cegas etc. integradas em salas de aulas superlotadas, sem a menor condição de serem atendidas de acordo suas demandas.

O discurso do ministro antecipa a justificativa utilizada pela PNEE/2020 para elaborar seu objetivo principal: defender a escola especializada como espaço educativo apropriado para o público-alvo da educação especial. Em primeira instância, a versão de 2020 reafirma a educação inclusiva como direito posto e também como objeto de escolha. Conforme consta no documento,

a abordagem educacional inclusiva que subjaz à PNEE 2020 reafirma o direito não apenas de matrícula, mas de permanência e de aprendizagem exitosa para todos os educandos nas escolas regulares, caso seja esta a escolha. Isso quer dizer que a garantia da matrícula nas escolas regulares continua sendo direito irrevogável dos educandos e das famílias que por ela optarem e que esse direito deve ser atendido com qualidade. (Brasil, 2020)

Em seguida, o documento ressalta ser direito do educando matricular-se em instituições com o perfil distinto, ou seja, em espaços especializados tão criticados anteriormente. O mesmo documento que antes defendia a inclusão, a PNEE/2020 deixa transparecer uma fragilidade no que se propõe a legislar. Segundo o documento,

essa PNEE afirma, também, que a matrícula em classes e escolas especializadas, ou classes e escolas bilíngues de surdos, é igualmente direito que deve ser oferecido aos educandos que não se beneficiarem das escolas regulares, em atenção à opção primeiramente do educando, na medida em que este é capaz de se expressar, e também à opção de sua família. (Brasil, 2020, p. 41)

Esse trecho incita a tentativa de convencer o público-alvo de que a melhor opção é a educação especializada, de abordagem autônoma e independente das escolas regulares inclusivas; o que revela ser inversamente oposta à versão de 2008, a qual defende uma escola inclusiva para todos independentemente da deficiência apresentada.

A observação feita pelo ministro não é inédita, nem original para os componentes da maioria das instituições escolares de natureza inclusiva. Há muito tempo pesquisadores e profissionais da educação buscam respostas para um problema que parece não ter solução: de um lado i) um ensino em escola especializada onde as especificidades dos educandos da educação especial são assistidas, porém não há interações com pessoas sem deficiências; de outro (ii) ser integrante de uma escola inclusiva, antissegregacionista, onde a diversidade é

presente, mas a aprendizagem é pouco significativa, haja vista que as metodologias, recursos etc. são as mesmas para pessoas com e sem deficiência.

Para PNEE/2020, o direito seria mantido, pois todas as escolas, incluindo as da rede privada, deveriam manter-se abertas a toda população (Brasil, 2020). O entendimento trazido por esse documento é o de que a escola inclusiva é um espaço de contemplação de diversidades, haja vista a presença de estudantes com impedimento de natureza mental, sensorial, comunicacional etc. e, por essa razão, tende a favorecer seu fortalecimento como um lócus que “beneficia a sociedade como um todo” (Brasil, 2020, p.10). Para os que defendem um posicionamento contrário, a PNEE/2020 representou um retrocesso dos avanços já conquistados na/com a escola inclusiva, recebendo, portanto, o título de política da segregação. De acordo Rezende (2020), em uma entrevista concedida ao jornal Folha de São Paulo, o modelo de inclusão instalado em escolas brasileiras é a causa da evasão escolar por parte de pessoas surdas. A língua de instrução utilizada durante as aulas é a Língua Portuguesa, em sua forma oral que, por sua vez, não alcança todo o universo de alunos, sobretudo, os surdos, usuários de uma língua visuoespacial. Desse modo, o fato de as escolas regulares não utilizarem a Libras fez com que diversos alunos surdos evadissem. Por essa razão, Rezende (2020, p.05) defende a permanência das classes e escolas bilíngues para surdos como “os melhores espaços acadêmicos para um aprendizado real” e para favorecer a “promoção da identidade linguística da comunidade surda”.

De modo contrário aos postulados de Rezende, há defensores da inclusão em escolas regulares como a via de acesso ao aprendizado real, cuja natureza não se limita ao espaço escolar, mas sim ao todo social e, sobretudo, a diversidade linguística e cultural, como afirma de Araújo Neto (2020). Para ele, deixar de incluir em classes regulares é caminhar de volta ao retrocesso causado pela segregação que por anos ignorou “potenciais e limitou o desenvolvimento como ser humano” (Araújo Neto, 2020, p. 04). Ele ainda afirma que, além de ser falso o argumento de que as famílias teriam liberdade de escolher em qual modalidade de ensino irá matricular seu filho, o documento contraria as perspectivas pedagógicas que versam acerca das melhores e mais adequadas práticas de ensino voltadas para pessoas com deficiência. Silva e Lima (2021, p. 140) advogaram a favor dessa premissa e afirmam que “ao consolidar a Educação Especial como uma nova modalidade escolar, que agrega espaços educacionais especializados, a PNEE (2020) causa o esmaecimento do direito da pessoa com deficiência à educação na escola regular e o fortalecimento de atitudes discriminatórias.”

Não se trata, portanto, de reduzir o problema para uma mera escolha de um ou outro espaço físico. Trata-se de observar e buscar a melhor estratégia educacional para aquele que,

além de ter limitações sociais em função do preconceito, tem limitações educacionais por falta de políticas públicas coerentes e capazes de transpor a invisibilidade. De todo modo, importa conhecer as lutas e reconhecer as vitórias já alcançadas. Além disso, importa saber que as conquistas não se deram de forma rápida, tampouco em função da boa observância de governantes. O que não deve ser velado é que “cada resultado foi marcado pela luta ininterrupta, notadamente, a partir do final dos anos 1970, quando o movimento social das pessoas com deficiência organizou-se como protagonista e, com autonomia, defendeu seus direitos.” (Maior, 2018, p. 128).

Portanto, já não se vislumbra um cenário em que as pessoas com deficiência e as pessoas surdas não possam estar inscritas como atores sociais que são, nem possam debater sobre um cenário educacional adequado às suas necessidades. Fica o anseio de que os novos dispositivos se atentem para os próprios sujeitos que precisam ser contemplados e que a surdez seletiva não os impeça de ouvir o resistente clamor: nada de nós sem nós! (Shakespeare, 2001).

3.3 O ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS BRASILEIROS: EXPECTATIVA E REALIDADE

É ponto pacífico que o homem significa o mundo e a si mesmo por meio da palavra, independentemente da língua que utiliza. Tendo em vista que a maioria das pessoas surdas está envolta a duas línguas e duas culturas, teóricos e estudiosos (Quadros, 2004; Lodi, 2013; Lacerda, 2013; Skliar, 2013) vêm há algum tempo manifestando-se a favor bilinguismo que, no Brasil, se constitui a partir do uso da Libras e da Língua Portuguesa.

A concepção do bilinguismo como filosofia educacional mais adequada para pessoa surda subjaz do rompimento da concepção oralista e da comunicação total “que não propiciaram alterações significativas no que se refere à importância da língua de sinais e ao papel da comunidade surda no processo educacional” (Gesueli, 2006, p. 279). Desse modo, o bilinguismo encontra espaço para representar-se como um avanço na filosofia educacional e na própria percepção de surdez. Como reflexo da ruptura de uma cultura que trata a surdez e o surdos como o diagnóstico de um incognoscível, o bilinguismo revela-se a favor da diferença linguística que se propõe ao sujeito, em detrimento de uma visão que patologiza a surdez como entrave limitante para um mundo cognoscível.

De acordo com Moura e Vieira (2011), o bilinguismo é a melhor intervenção cultural já conhecida no contexto da surdez, pois compreende as especificidades linguísticas dos

alunos Surdos, sobretudo no que tange a manutenção de um dos mais importantes mediadores da identidade cultural de um sujeito: sua língua. Desse modo, a educação bilingue responde como veículo de superação da exclusão instituída, ao mesmo tempo em que concorre para valorização da pessoa surda como sujeito socialmente inscrito, pondo fim na história de isolamento socioeducacional.

A educação bilingue é fruto das lutas dos movimentos sociais que fomentaram alguns dos dispositivos legais ainda vigentes em nosso país. As manifestações de resistência reforçaram a busca por ações que reconhecessem e incorporassem os saberes das comunidades surdas (Ramirez; Massuti, 2009), vez que, o público-alvo da educação bilíngue esteve durante muito tempo à margem do tecido social. Portanto, essa filosofia socioeducacional está dentro do conjunto de ações voltadas para o rompimento de fronteiras que limitam o acesso ao conhecimento e às interações sociais.

O bilinguismo desenhado por teóricos e pelos surdos falantes de Libras tem como premissa a busca por uma aprendizagem pautada na colaboração e na socialização entre a Libras e a LP e entre aqueles que participam do cenário educativo. Ao priorizar a coabitação de duas línguas em cenários múltiplos, o modelo educacional possibilita que a ausência da audição não ultrapasse um aspecto caracterizador de diferença linguística,

um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit, mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar. (Skliar, 1997, p. 140).

O ordenamento jurídico já reconhece na educação bilingue o meio de viabilização dos direitos de alunos/as surdos/as, da equidade de oportunidade, de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de suas competências. Apesar da legislação movimentar-se a favor dessa modalidade de ensino, o número de escolas bilingues ainda é insignificante, vez que as políticas públicas não são instrumentos eficientes dentro desse universo. Para Campello e Rezende (2014, p. 72), a comunidade surda milita por uma

produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos; uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos.

A busca por instrumentos (legais e sociais) que acolham a educação de surdos perpassa a necessidade de um olhar atento e uma escuta acurada, diferentemente das políticas que

estabelecem moldes e ditam regras sem ao menos conhecer de perto os anseios do público que pretende alcançar.

Enquanto uma parte da legislação normatiza para um público específico, outra parte apresenta uma visão mais genérica acerca da educação de surdos e da inclusão. A Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva/PNEE (2008) é um dos importantes (e polêmicos) documentos de base legal que traçou uma nova lógica para educação especial a partir da integração de pessoas com deficiências diversas em ambientes regulares de ensino.

Com a PNEE (2008), a educação especial – antes vista como uma modalidade de ensino antagônica ao ensino regular – passa a ocupar também ambientes regulares na expectativa de manter-se inclusiva ao mesmo tempo em que reafirma o caráter democrático da educação já previsto desde a Constituição Federal. Entretanto, apesar das boas intenções, a PNEE mostra-se incoerente e retrógrada quando comparada a legislações datadas de anos anteriores.

O Decreto nº 5.626/2005, por exemplo, foi sancionado três anos antes da PNEE (2008) e já regulamentava o bilinguismo, além de apontar para outras garantias de melhoria das experiências educacional e social da pessoa surda. É fato que se trata de legislações distintas, uma genérica e a outra específica; todavia, a maior diferença que há entre as duas não se restringe ao público-alvo, mas sim ao modo como os educandos são vistos e alcançados. Se na primeira, a inclusão se resume à matrícula e à presença – negligenciando subjetividades dos educandos – a segunda (5.626/2005), mostra-se atenta à formação dos profissionais que atenderão aos surdos, bem como apoia o lugar da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2 nos ambientes escolares.

Nessa perspectiva, a PNEE (2008) se investe de tom reducionista, limitante e assistencialista porque, dentre outras questões, resume-se em estabelecer a inclusão em escolas regulares, oferecendo às pessoas atípicas o mesmo ensino das pessoas típicas e, dessa maneira, deposita no educando a responsabilidade de se adequar aos modelos educacionais determinados. E, em se tratando de pessoas surdas, a PNEE (2008) reduz seu entendimento de bilinguismo à presença das duas línguas (Libras e de Língua Portuguesa) no mesmo espaço, sem fazer referência à língua de instrução.

É válido destacar que a filosofia bilingue, conforme é defendida por teóricos e pela comunidade Surda, supera a ideia de duas línguas sendo concomitantemente utilizadas. Nesse contexto, uma educação bilingue envolve desde a compreensão do lugar ocupado pelas línguas em questão e de quem são seus falantes. Isso porque todo esforço empreendido deverá perpassar o reconhecimento da pessoa surda e dos aspectos constituintes de sua produção

cultural. Nesse sentido, a Libras, além de ter seu status de mediador da identidade cultural, ela deverá ter reconhecida sua cientificidade linguística, o que lhe garante legitimidade enquanto língua de uma determinada população.

Apesar das discussões, ainda se percebe nos dias de hoje a manutenção da LP como língua majoritária na grande maioria das instituições escolares vez que, “a presença da escrita do português nos processos educacionais é decorrente da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também status de língua de instrução” (Lodi, 2013, p. 54). A manutenção do *status quo* preserva a LP nas suas formas oral e escrita e dificulta sobremaneira a aprendizagem do currículo (geral) e da própria LP.

É compreensível que o bilinguismo seja uma proposta educacional coerente para surdos, que a interação entre línguas e culturas amplia a produção de sentido, entretanto, como os estudantes surdos aprenderão em um cenário em que a LP domina majoritariamente? Essa constituição nem de perto, nem de longe é considerado inclusiva, pois constrói, em vez de destruir, uma barreira linguística. De acordo com Almeida (2016, p.24), é visivelmente ineficaz que a “educação de surdos seja ministrada restritamente em língua nacional” baseada na oralidade da palavra escrita: dois aspectos tão distantes da realidade da pessoa surda.

Partindo desse pressuposto, o bilinguismo é mantido numa arena conflitiva, posto que o uso concomitante de duas línguas em um mesmo espaço físico torna-se inviável. Cada uma das línguas é constituída de estrutura distinta e a diferença entre elas não se restringe apenas à forma como são manifestadas: se escrita, oral ou pelas mãos. Cada uma guarda para si características que lhes são próprias, fazendo com que sua gramática constitua e seja constituída por conta dessas características. Para exemplificar umas das distinções as quais me refiro, utilizei a seguinte frase escrita em Língua Portuguesa: “qual é o seu nome?”.

FIGURA 1: Qual é o seu nome?



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Dq_hks-zCew

Nessa frase temos um pronome interrogativo, um verbo, um artigo e um substantivo e um sinal gráfico (?) que revela se tratar de uma pergunta. Em Libras, usa-se apenas um sinal conforme pode ser observado na imagem a seguir: (i) configuração de uma das mãos em “u”, (ii) movimento retilíneo unidirecional (da esquerda para direita) e (iii) expressão facial que represente uma pergunta (testa franzida e cabeça inclinada para cima). Essa exemplificação demonstra, em termos práticos, que a significativa distinção entre a Libras e a LP impossibilita que as duas línguas sejam utilizadas ao mesmo tempo. O que se vê com frequência, dentro e fora dos ambientes escolares, é o português sinalizado que mais parece ser conjunto de mímicas do que a Libras propriamente dita.

De acordo com o Decreto 5.626/05, para que as pessoas surdas acessem espaços escolares e tenham garantido o atendimento educacional especializado é necessário que a Libras seja usada e difundida como mecanismo de comunicação e de acesso ao conhecimento. Ainda de acordo o dispositivo legal citado, fica a cargo das instituições garantir a promoção de cursos de formação docente que tenham como objeto o (i) ensino da Libras, (ii) tradução e interpretação das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) e (iii) o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita e como segunda língua (Brasil, 2005). Nessa perspectiva, o docente em uma escola bilíngue para surdos deve apresentar conhecimento nas duas línguas, ter desenvoltura quanto à competência comunicativa e estar atento às diferentes funções que cada língua apresenta, haja vista que sem dominar e priorizar a língua de sinais é “muito complicado pensar em educação de surdos” (Quadros, 1997, p. 33).

Não se pode negar que a educação de surdos tem melhorado, ainda que de forma lenta. E isso é fruto das lutas, dos movimentos de insistência e resistência promovidos pela Comunidade Surda perante a sociedade majoritária. Com os dispositivos legais, que se colocam a favor da evolução educacional e visam garantir o direito linguístico dos Surdos, o acesso à educação formal e regular tende a superar a barreira que impede a inclusão.

As realidades das práticas escolares não condizem com as expectativas dos interesses das pessoas surdas porque elas são previstas por e para um contingente homogêneo que visam homogeneizar os que estão fora do padrão veladamente estabelecido. Por essa razão, deposita-se na educação bilíngue a forma de presentificar uma educação que concorra para a produção de conhecimentos de forma ampla, capaz de ser lócus “de socialização, de construção de uma identidade positivada, de acesso ao conhecimento e uma comunicação significativa para os que costumeiramente são “sem-lugar”” (Nunes *et al*, 2015, p. 242) e, com isso, transformar o cenário dos sujeitos que não são ouvidos pelas pessoas que têm a surdez por opção.

Portanto, a superação de propostas pouco eficientes tende a reconstruir um cenário favorável ao reconhecimento dos Surdos como pessoas que integram uma comunidade social e que tem na diferença linguística um forte mecanismo de identidade cultural. Sabe-se que esse reconhecimento reclama por uma lógica educativa que traga em seu bojo uma amplitude política capaz de fomentar transformações mútuas dos/nos territórios ideológicos, discursivos, de luta e labuta daqueles que foram historicamente ignorados em seus contextos educacionais.

3.4 QUANDO OS CENÁRIOS IMPORTAM: A SURDEZ NO ENSINO PRESENCIAL E ONLINE

O objetivo desta seção foi discutir o lugar das duas modalidades de ensino (presencial e online) na educação de surdos. Nessa perspectiva, o escopo da discussão esteve voltado para caracterização das modalidades, bem como suas potencialidades, limitações e implicações na construção de um processo educativo de pessoas surdas. Embora o ensino remoto emergencial (ERE) não seja o foco desta tese, ele foi aqui tratado em virtude da sua aparente semelhança com o ensino online e, sobretudo, por ter feito parte do percurso educacional de um dos participantes da pesquisa (PS03). Vale ressaltar também que, mesmo ciente da existência de outras formas de aprendizagem como a informal e não-formal e da importância delas na constituição do sujeito, nesta tese foram trabalhadas as memórias (prioritariamente e majoritariamente) de uma educação formal organizada em instituições legalmente reconhecidas pelo Ministério da Educação.

Se partirmos do pressuposto de que somos humanamente tecnológicos, no sentido adotado por Cupani (2017), podemos acrescentar que o desenho educacional também reflete uma mentalidade tecnológica que pode ser vista desde os currículos, os *layouts* das salas de aulas e das escolas, os planos de curso/aula, as modalidades de ensino ofertadas aos estudantes e outros inúmeros artefatos.

Em se tratando de modalidades, embora tenham os mesmos objetivos – “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996) – as tecnologias e o *modus operandi* são distintos: enquanto o ensino online utiliza de aparatos digitais, o ensino presencial se sustenta, preponderantemente, no recurso humano. Sabe-se que as diferenças entre elas não se resumem apenas a isso, entretanto, antes mesmo de tratar dos afastamentos entre o ensino online e o presencial, importa estabelecer um breve panorama da EaD, de modo a buscar indícios de contribuição para o forjamento do que hoje se conhece por ensino online.

De acordo a LDB (Brasil, 1996) há pelo menos sete modalidades de ensino e dentre elas, a EaD. Todavia, no corpo da lei estão explicitadas como modalidade um número menor, ou seja, apenas quatro. De todo modo, o ensino presencial não está incluso como modalidade nos documentos oficiais. Entretanto, quando se trata de elencar ou comparar as modalidades existentes, o ensino presencial tende a ser incluso no rol.

Segundo o MEC, a educação a distância “é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (MEC, 2018)⁹. A leitura feita pelo MEC nos permite compreender que o ensino online é também EaD, entretanto, o contrário não é necessariamente verdadeiro, visto que é possível que haja ensino sem presença física, sem tecnologia virtual/digital, mas apenas com o auxílio de livros, por exemplo.

Embora essa semelhança seja um ponto de intersecção que confunde, as tecnologias utilizadas em cada uma delas respondem aos seus respectivos contextos. A EaD se originou por correspondência mesmo antes de existir a internet; era tradicionalmente organizada de modo assíncrono, pois

o professor estruturava o curso, organizava as lições, criava materiais dividindo os conteúdos entre informação teórica e exercícios de fixação. Os alunos recebiam estes módulos, liam os textos, faziam os exercícios e algumas vezes os remetiam para correção. A maioria dos cursos enviava o gabarito dos exercícios confiando na autodisciplina do aluno e no seu senso de responsabilidade, uma vez que nada adiantaria o aluno realizar uma “autofraude”, pois as avaliações deveriam ser realizadas de forma presencial em algum lugar conveniado. (Morosini; Giraffa; Faria, 2013, p. 116)

Desse modo, a essa modalidade que deu vida ao ensino “de corpos distantes” respondeu ao seu então contexto político e ideológico do sistema educacional. No entanto, no cenário atual já é possível afirmar que a Educação a Distância, como descrita acima, é uma prática *démodé*, pois sendo a educação é um microcosmo social, espera-se que a Escola reproduza o que ocorre fora dela. Então, frente a uma sociedade atual culturalmente digitalizável, a educação também vai responder a uma “nova forma de linguagem e de cultura” (Kenski, 2010, p. 56).

Em tempos de cibercultura, as formas de pensar e de agir se modificam assim como as formas de ensinar e aprender: com a possibilidade de passagem do analógico para o digital inaugura-se uma nova cultura e “um novo modelo de sociedade” educacional (Kenski, 2010, p. 23). Com o advento de outras tecnologias não analógicas, ganhamos o superpoder de

⁹<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>

diminuir distâncias e de driblar o tempo, visto que é possível acessar informações sobre quaisquer assuntos, de qualquer lugar e a qualquer momento. Nesse cenário, o ensino online é caracterizado pelo uso de múltiplas mídias; pela ubiquidade; pela possibilidade de autogerenciamento de sua própria rotina de estudos e de aprendizagem; pela necessidade de multiletramentos que se atualizam a todo instante.

Numa perspectiva pré-pandêmica, a modalidade online era vista como uma promessa de ruptura de barreiras que impedem a inclusão educacional, sobretudo, no nível superior, em razão de vantagens como facilidade de acesso e pelo baixo custo. De acordo com o INEP¹⁰ (2023), os dados divulgados pelo Censo de Educação Superior revelaram que mais de 3 milhões de alunos foram matriculados na modalidade EaD no ano de 2022. Os números revelam que a EaD tem sido a opção de escolha dos educandos em detrimento do ensino presencial, do mesmo modo que há maior procura por instituições privadas em detrimento das instituições públicas.

Desde 2013, observa-se um crescente do número de pessoas surdas e surdas-cegas matriculadas no ensino superior. Credita-se esse feito às políticas públicas que prometem assegurar “uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão” (Santana, 2016, p.85), a exemplo disso, ocorreu a criação de núcleos de apoio à acessibilidade que visam suprimir qualquer tipo de barreira que limite o desenvolvimento socioeducacional da pessoa com deficiência (Brasil/2011).

Diferentemente do modelo presencial, onde a interação face a face costuma ser constante, o modo online precisa estabelecer antecipadamente critérios como o tipo de comunicação entre professor e aluno (síncrono ou assíncrono), ou seja, se o educando poderá comunica-se durante as aulas via *chat* ou se terá um espaço onde ele possa gravar ou escrever sobre uma possível dúvida. Tanto a comunicação entre os atores do cenário educacional quanto metodologia de ensino, por exemplo, podem definir não só a qualidade do que é ofertado, como também a permanência do aluno no curso (Hodgges *et al.*, 2020). Desse modo, fica subtendido que nem todo curso online é igual e, por essa razão,

planejar o processo de ensino e aprendizagem online com qualidade inclui não apenas identificar o conteúdo que será abordado, mas também como você vai dar apoio a diferentes tipos de interações que são importantes para o processo de aprendizagem. Essa abordagem reconhece a aprendizagem como

¹⁰<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ead-registra-3-milhoes-de-ingressantes-em-2022>.

um processo social e cognitivo, não apenas uma questão de transmissão de informações” (Hodgges *et al.*, 2020, p. 5)

De todo modo, ensino online vem dividindo opiniões desde sua origem. Para Pivetta *et al.* (2014, p. 147), a modalidade online “ainda tem sido incipiente em promover a inclusão e a integração entre alunos, possivelmente pelas estratégias de ensino ou mesmo pela padronização dos ambientes adotados”, os quais são organizados como se todos tivessem o mesmo ritmo e aprendessem da mesma maneira. Já na perspectiva de Farias (2006, p. 13), o ambiente educacional virtual é, no contexto da surdez, um “recurso que não requer o uso auditivo da palavra, promovendo, também, sua inclusão social e acesso à informação”, em virtude do uso de plataformas multimidiáticas e da possibilidade de apreender fora dos limites da LP (oral e escrita).

É fato que as tecnologias têm valor agregador; todavia, o uso indiscriminado não soma efeitos positivos. Independentemente do formato em que se apresente (analógico ou digital), o papel das tecnologias em ambientes educacionais deve “atender às recomendações de usabilidade e acessibilidade, pois quando não se apresentam adequadamente, podem provocar efeitos diametralmente opostos, colocando barreiras muitas vezes intransponíveis ao aprendiz” (Pivetta; Saito; Ulbricht, 2014, p. 147). Portanto, não são necessariamente as tecnologias que melhoram o ensino, mas os usos adequados que são dados a elas que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação ofertada.

Tendo em vista que o ano de 2020 foi um importante marco para a educação brasileira, em virtude da sua urgente ressignificação imposta pela pandemia da Covid-19, o ensino remoto também foi debatido levando em consideração de que não só a Saúde que foi afetada durante a pandemia, a Educação também foi atingida pelo vírus. Conforme o nome indica, o ensino remoto emergencial surgiu na tentativa de suprir uma demanda educacional, no momento em que as aulas presenciais foram suspensas por conta do necessário isolamento social. Suas características se distinguem do tradicional ensino online, embora ambos utilizem o espaço virtual como de via que une a educação formal e o educando.

O ERE foi uma mudança de estratégia utilizada em circunstância da crise de saúde em escala mundial. Portanto, o modelo não foi projetado para ser executado em situações “normais”, tampouco uma tentativa de “recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise” (Hodges *et al.*, 2020, p. 6).

Não foi a primeira vez que essa estratégia de ensino como essa foi utilizada. Em países onde há guerras e conflitos, e até as escolas foram alvos de ataques, o ERE respondeu à importância de manter o educando em constante aprendizado sem a necessidade de sair de suas residências ou de espaços considerados seguros. Então, por meio de tecnologias analógicas ou digitais e de formato síncrono ou assíncrono, o ERE é um modo alternativo de projetar o currículo e minimizar as consequências de uma interrupção da vida escolar.

No contexto da surdez também foram utilizadas tecnologias digitais (ou pelo menos cogitadas, pois não se sabe se funcionou em todo o país) como forma de manutenção do ensino. No entanto, antes mesmo da pandemia assolar o mundo, experiências educacionais virtuais vividas no contexto da surdez já sinalizavam fragilidades, visto que o desenho da inclusão escolar, em muitos casos, resume-se na presença do intérprete de Libras. Para Pinheiro, Sena, Serra (2022, p. 6), uma verdadeira proposta de aula “precisa levar em consideração as particularidades desse estudante e sua forma de aprender, bem como o cuidado com a metodologia a ser utilizada e o comprometimento da equipe pedagógica”.

Em uma pesquisa acerca da educação de surdos durante a pandemia, Pinheiro, Sena e Serra (2022), observaram que o ensino remoto foi uma estratégia educacional pouco sucedida em razão da sua desarticulação com as necessidades e limitações do aluno surdos. Além da modalidade presencial ter sido apontada como mais eficaz para efetivação da aprendizagem por conta da interação com intérpretes, as pesquisadoras observaram também que parte dos problemas educacionais ultrapassaram os limites da escola e adentraram searas econômicas. Para elas, um dos motivos do descompasso educacional foi ocasionado pela falta de acesso à internet fora do ambiente escolar.

Em 2020, outro pequeno grupo de pesquisadores (Shimazaki; Menegassi; Fellini) buscaram discutir a organização da educação de surdos em tempos pandêmicos, centrando-se na educação a distância como via de acesso à aprendizagem de LP. De modo semelhante a esta investigação, o *WhatsApp* foi utilizado como ponte de acesso aos dados para investigar as vantagens e desvantagens do ensino remoto. Os pesquisadores observaram que, embora a estrutura do ensino remoto tenha traços de flexibilidade e desperte no educando a sensação de autogerenciamento – características que se aproximam da modalidade online convencional – as barreiras encontradas por educandos surdos são distintas às limitações experienciadas pelos ouvintes, sobretudo, no que tange à comunicação. Além das limitações econômicas, atitudinais e cronotópicas, vividas pela maioria da população, a limitação comunicacional ainda é restrita a um grupo menor de pessoas, haja vista que o problema perpassa a utilização de uma língua ainda não dominada por toda comunidade escolar brasileira.

A pandemia revelou também que a acessibilidade digital

necessita de uma adaptação linguística, oferecida diretamente por um intérprete educacional, currículo adaptado, e tecnologias assistivas voltadas para exploração de uso visual, visto que sua língua natural, é de natureza visual-motora. [...] Além dos problemas recorrentes ao acesso nas plataformas, por problemas na conexão, qualidade da transmissão com possibilidade de congelamento de screen constantemente, fazendo com que a comunicação em Língua Brasileira de Sinais-Libras se perca, tornando-o insatisfatório (Silva *et al.*, 2021, p. 12).

Silva (2022) apontou para mesma direção ao sinalizar que as dificuldades encontradas no ensino remoto não se originaram por possíveis questões cognitivas ou pela surdez em si, mas sim pela ausência de recursos compatíveis ou falta de (in)formação docente perante sua condição de pessoa surda. As lacunas vistas antes e durante a pandemia intensificaram a

descrença no processo de inclusão, implicando que todo o emaranhado da prática pedagógica remota aconteceu de forma muito mecânica e excludente e esta dinâmica de ensino só estava acessível para quem tinha autonomia e condições materiais e de letramento digital. (Silva, 2022, p. 175-176).

Tanto no contexto da surdez quanto no contexto não surdo, o ERE foi visto, *a priori*, como uma solução possível para administrar problemas de ordem educacional, em um momento de emergência, vez que

“as novas tecnologias ligadas às mídias de comunicação, à internet e aos espaços virtuais, antes tidos apenas como instrumentos da cultura social/comunicacional, passam agora a elemento central de aprendizagem e da socialização de professores, estudantes e suas famílias” (Jardilino et al, 2022, p. 101).

Por outro lado, o ERE concorreu para problematizar o sistema educacional, visto que ele revelou outros problemas que a educação pública tendia manter velados: falta de (i) equidade de condições de ensino e de aprendizagem, de (ii) formação técnica de professores para ministrar aulas e produzir material de apoio, bem como a falta de (iii) recurso tecnológico (câmera, computador, internet etc.) para produzir vídeos e aulas. É verdade que a saúde da educação brasileira, que já apresentava sinais de falência, dificultou sobremaneira o enfretamento desse problema. Portanto, se antes da pandemia a educação já vinha revelando precariedade da qualidade do ensino e da aprendizagem, foi durante o período pandêmico que os problemas se revelaram maiores do que pareciam.

Além das dificuldades já citadas, as evidências apontaram para o aleijamento das políticas educacionais como um dos maiores problemas encontrados (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020). A parceria entre educação e tecnologia, intensificada durante a pandemia,

demonstrou tamanha fragilidade das Políticas Públicas que defendem o uso maciço de tecnologias digitais nos contextos educacionais formais. É inegável a importância da tecnologia nos contextos de aprendizagens, por isso “há que se contemplar também a universalização do acesso à essas tecnologias fora do ambiente escolar, tendo em vista que o processo educacional não ocorre apenas na escola” (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020, p. 41).

Em se tratando do ensino presencial, o modelo que se tem atualmente – alunos e professor reunidos presencialmente em um mesmo local – ocorre desde o Brasil Colônia. A educação, naquele período organizada por “jesuítas não só marcou o início da história da educação no Brasil, mas também foi a mais importante obra realizada no que diz respeito às conseqüências para a nossa cultura” (Olinda, 2003, p. 156) e aos arranjos educacionais. O objetivo dos Jesuítas era catequizar os povos indígenas para dominar e conquistar territórios e propagar a cultura europeia. Desse modo, “foram aos poucos se infiltrando nas aldeias e levando os fundamentos de uma educação religiosa que foi se ampliando progressivamente pelo litoral” (Olinda, 2003, p. 156).

Esse modelo forjou o ensino tradicional fortemente utilizado em contextos educacionais contemporâneos. De lá pra cá a educação ganhou novos contornos, um volumoso aparato legal, orientações pedagógicas que foram se adequando a cada cronotopia. Durante muito tempo, o modelo presencial predominou dentre as opções das modalidades ofertadas pelo sistema de ensino. Segundo a LDB (1996), “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Em se tratando do ensino médio, a mesma legislação também prevê o modelo presencial, entretanto, é aceitável, “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio [] cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias” (Brasil, 1996).

Uma das modalidades comumente ofertadas em modelo presencial é a Educação Especial. Desde 2018, com a alteração da LDB (Brasil, 1996), o serviço de apoio especializado passa a ter “início na educação infantil e estende-se ao longo da vida” (Brasil, 2018). A educação especial ocorre tanto em espaços especializados quanto, “preferencialmente, na rede regular de ensino” (Brasil, 1996), em salas de apoio ou salas multifuncionais que são instaladas e equipadas de acordo as necessidades educacionais do estudante (Brasil, 2013)¹¹. Conforme três dos quatro participantes desta pesquisa, a educação

¹¹ Dentre outras providências, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, faz alterações na LDB (1996) quanto ao atendimento educacional especializado.

especial fez parte da construção dos seus trajetos estudantis, seja como única modalidade em exercício, seja em forma duplo atendimento (regular e especial no contraturno). Apesar de terem sido criadas com o propósito de equidade escolar entre as pessoas com e sem deficiência, as experiências narradas pelos participantes apontaram para um rendimento educacional limitado quando não havia intérprete.

Assim como o ensino online, o modelo presencial também apresenta outras caracterizações que não se restringem às previsões legais. Em se tratando da surdez e de surdos, a estrutura educacional presencial e inclusiva também opera sob moldes hegemônicos, no qual a LP é língua majoritária e instrucional de toda comunidade escolar. Face a esse cenário de desencontros em que a diversidade linguística causa conflito, fica um questionamento: o modelo inclusivo proposto responde a uma ideologia inclusivista ou à manutenção de uma minoria dominada?

Quando, no momento em que intitulei esta seção com aquelas palavras, tive o intuito de reforçar que cada modalidade tem suas características, sejam positivas ou negativas, sobretudo, como resposta às expectativas de um determinado grupo social. De fato, cada modalidade apresenta suas marcas, seu tempo e seus sujeitos. Os cenários importam porque não se pode negligenciar os (im)pactos advindos da digitalização das coisas no mundo; importam também porque é na presença, nas ausências, nos diálogos e no silêncio que nos constituímos e somos atravessados e afetados ideologicamente.

Em resumo, as modalidades em questão respondem aos desenhos do seu tempo: o presencial se volta para recursos tradicionalmente analógicos (importantes e necessários), porém também tem problemas estruturais de origem material e não material. O espaço online, por sua vez, é o reflexo da era uma digitalizável que lança mão da ubiquidade e outras tecnologias contemporâneas, entretanto, parece carecer de um recurso indispensável no contexto da surdez: a escuta (ativa) e que não se reduz à faculdade da audição.

CAPÍTULO IV

O ESPAÇO VIRTUAL: O LUGAR DOS DESENHOS METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA ONLINE

A pesquisa científica localiza-se num entrelugar onde, de um lado, está um problema, um acontecimento, o senso comum e, de outro, está a busca pela significação da realidade a partir de estruturas e métodos que compõem o fazer científico. Uma investigação é, nessa perspectiva, a concretude de um processo de produção de conhecimento que se desenvolve, sobretudo, na busca por possíveis respostas a problemas específicos. Essa tarefa, por sua vez, organiza-se fundamentalmente na eleição de mecanismos (métodos, instrumentos etc.) adequados ao entendimento do objeto pesquisado.

A escolha do percurso metodológico deixa “marcas no objeto de modo a conferir-lhe forma e identidade” (Coelho, 2011, p. 68), pois “cada perspectiva de pesquisa apresenta uma face do objeto de estudo em função do enfoque que lhe é dado” (Silva, 2003, p. 15). Trata-se de uma relação de natureza retroalimentativa, em que um determina o outro: de um lado, o objeto define a direção metodológica; do outro, o percurso metodológico direcionará a visão do objeto estudado.

É possível afirmar que há uma “relação dialética entre a natureza do objeto e a perspectiva de análise responsável pelo desenho da pesquisa” (Silva, 2003, p. 15). Cada orientação exige do pesquisador uma tomada de posição acerca de sua dimensão teórica e metodológica, pois ainda que o objeto seja o mesmo, as orientações metodológicas irão (de)limitá-lo de modo a direcioná-lo a um determinado tratamento.

O escopo desta pesquisa revela que sua inclinação pendeu para a pesquisa interpretativista e de inspiração netnográfica. A escolha por esse perfil de pesquisa se deu em virtude da convicção de que o processo de investigação seria tão ou mais importante que o seu próprio resultado. A base qualitativa preponderou, visto que os participantes, suas experiências e culturas, o lócus etc. implicaram o fazer investigativo. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador pauta-se na compreensão e interpretação do objeto de modo a “colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento” (Minayo, 2012, p. 623).

O aspecto qualitativo desta investigação, que viabilizou a “escuta das vozes dos surdos”, revelou-se nas escolhas dos instrumentos de produção de dados: entre-vista, observação e diário de campo. Foram três importantes instrumentos que, por sua vez, coadunaram para a construção de uma investigação interativa e de alinhamento entre os

participantes e pesquisadora. Embora a aproximação entre mim, pesquisadora, e os participantes tenha ocorrido de forma simbólica, o *modus operandi* não se enquadra nos padrões positivistas caracterizados “pelo distanciamento do pesquisador em relação aos sujeitos de pesquisa” (Silva, 2003, p. 16). A distância no mundo virtual significa apenas que não estivemos lado a lado fisicamente, mas que interagimos a contento como se presencialmente estivéssemos. Eles conheciam os meus interesses de pesquisa e eu queria conhecer a perspectiva deles no que diz respeito aos processos de aprendizagem da LP escrita.

Os pressupostos da pesquisa qualitativa aliados às premissas de todo enquadramento teórico permitiram trazer os sujeitos (surdos) para o centro e torná-los foco. Esses que, na maioria das vezes, são postos a margens em razão da surdez, aceitaram participar de uma investigação que visou compreender as percepções de suas experiências educacionais como estudantes de LP. Portanto, a pesquisa qualitativa, a netnografia e as bases interpretativistas possibilitaram visibilizar os participantes, já que foram eles que deram o tom e a cor ao processo de investigação, contrariando outros tipos de pesquisas que diminuem seu papel ao de meros informantes.

Para uma melhor organização e desenvolvimento deste capítulo, na seção 4.1 **apresentei** a pesquisa interpretativista como orientação teórico-metodológica para leitura e reflexão de todos os elementos que envolveram a investigação. A seção seguinte, 4.2, pautou-se na **apresentação** dos participantes que deram vida e corpo a esse estudo. O locusobjeto/instrumento, ou seja, o *WhatsApp*, foi caracterizado e discutido na seção 4.3. A última seção, 4.4, serviu de berçário para tematizar a Netnografia e alocar um conjunto de subseções que revelaram cada etapa da investigação e suas respectivas atividades.

4.1. AS FACETAS DA PESQUISA INTERPRETATIVISTA

Por muito tempo o modelo positivista foi adotado como o mais legítimo dos modos de produzir ciência. Em detrimento de outros tipos menos rígido, de estrutura mais maleável e qualificável, a perspectiva positivista se caracterizou, sobretudo, por sua tendência de traçar generalizações e padronização (Moita Lopes, 1994). Todavia, apesar da rigidez estruturante, o positivismo atuava sob o conceito de variáveis, ainda que não assumisse. Desse modo, seus parâmetros passaram a ser questionados quando se tratava das variáveis do mundo social: tão diversas quanto às linguagens, aos homens e a modo de ser e estar no mundo.

Uma pesquisa científica deve ser o meio pelo qual serão analisados, descritos e interpretados os problemas cotidianos de um dado espaço social. Nesse sentido, Minayo (2009, p. 01) afirma que

é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Então, a atividade científica coloca-se a serviço de questões concretas, reais e que compõem os cenários cotidianos e se vinculam aos sujeitos, direta ou indiretamente.

Em áreas como a Educação, por exemplo, vista como um solo fértil de problemas (ainda) sem solução, a pesquisa científica qualitativa e interpretativista é apontada como instrumento de captação do fenômeno indagado que melhor se adapta às “perspectivas e envolvimento das pessoas nesse meio, pois sua construção é produzida por meio das percepções dos sujeitos que dela participam” (Rodrigues; Oliveira; Santos, 2021, p. 157). É, então, um tipo de abordagem que se concentra na compreensão do significado das experiências humanas e das interações sociais.

Pensando no elo existente entre os estudos de linguagens e(m) Linguística Aplicada, as pesquisas interpretativistas assumem um importante lugar – epistêmico e metodológico – na produção de conhecimento. A virada epistemológica na Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2013) provocou o deslocamento de perspectiva da LA, passando de aplicação da Linguística para Linguística Aplicada. Desse modo, o novo perfil concorreu para seu rompimento com as filosofias positivistas, sobretudo, a partir de uma leitura dialógica e in/trans/disciplinar da linguagem, alinhada aos sujeitos e a seus afetamentos.

Esse contexto revela que a pesquisa interpretativista “está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo” (Brandão, 2001, p.13). Nessa perspectiva, a linguagem entra em cena como “objeto” de interesse face a sua dedicação em revelar os significados do mundo social e os sentidos que lhes são dados. A linguagem também marca a subjetividade interpretativista ao reconhecer que o conhecimento é construído a partir da experiência e interpretação dos indivíduos e da perspectiva de todos os participantes.

Segundo Moita Lopes (1994, p, 331), as pesquisas interpretativistas se afastam de padronizações e supera qualquer movimento que se distancie da pluralidade dos significados do/no mundo. Isso, de todo modo, justifica a ênfase dada ao contexto social e cultural em que

os fenômenos ocorrem, assim como as significações específicas atribuídas por diferentes grupos.

Essa visada reforça o pressuposto retroalimentativo da linguagem como elemento que “[] possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista” (Moita Lopes, 1994, p, 331). Portanto, o estado das coisas no mundo são (re)significados, lidos e interpretados se intercambiados pela linguagem.

4.2 ESPAÇO DE ESCUTA: OS SURDOS (TAMBÉM) FALAM

Antes de iniciar uma determinada investigação, ainda na fase de planejamento, é imprescindível pontuar definições que terão a função de orientar o desenvolvimento do objeto pesquisado. Desse modo, três questões serviram de guia para contextualização e para o desenvolvimento desta pesquisa:

- (i) quem são os surdos?
- (ii) como se caracterizam os participantes desta pesquisa?
- (iii) sob qual/quais aspecto(s) do contexto da surdez este estudo pretende tratar?

Para dar conta da tarefa de caracterizar os participantes deste estudo (não apenas das individualidades de cada um, mas também do grupo sociopolítico do qual fazem parte) foi necessário revisitar espaços teóricos que pudessem descortinar as principais perspectivas acerca da surdez e, conseqüentemente, do surdo. Isso significa que foram tecidas considerações tanto da visão médico-patológica quanto a visão socioantropológica: duas dimensões caras que apresentam implicações na surdez e na pessoa surda.

De acordo com Arcoverde (2006, p. 253), essas discussões têm “relevância direta para a formação da identidade do surdo enquanto ser humano, histórico e político”, pois como sujeitos de linguagem que se constituem socialmente por meio da palavra do outro, a formação identitária perpassa e sempre será perpassada pela palavra do outro (Bakhtin, 1979). Desse modo, os discursos acerca da surdez e do surdo foram (e ainda são) capazes de (de/trans)formar o modo de participação daqueles que não percebem a audição.

Tendo em vista a existência de duas perspectivas importantes, coube-me fazer uma observação quanto à rota seguida neste estudo: aqui defendi uma visão socioantropológica da surdez, a qual eleva o sujeito perante sua limitação física, em detrimento da visão médico-patológica que, por sua vez, entende a surdez como doença. O respeito à pessoa surda como sujeito linguisticamente diferente demonstra ser o resultado de inúmeras reivindicações perante os discursos cristalizados e as relações socialmente construídas.

4.2.1 QUEM SÃO OS SURDOS?

“É iludida a pessoa que pensa que nós surdos não falamos. Falamos muito, mas com as mãos.” (Oliveira, E.)

Muito tem se falado, embora pouco seja escutado, acerca da pessoa surda. Essa é, pois, uma das mais frequentes queixas das pessoas que convivem com a surdez. O silenciamento (social) de surdos é tão comum quanto ao dos negros, das mulheres, dos homossexuais, dentre tantos outros grupos que ainda se encontram marginalizados.

No âmbito da surdez, o silenciamento se apresenta em dupla face: a primeira, como dito, ocorre em virtude de os surdos fazerem parte de um grupo à margem da hegemonia social. A segunda (ligada à primeira) se dá em decorrência da questão física, ou seja, a ausência da voz. As implicações da falta da oralização podem ser vistas a olho nu, pois é notório que a surdez está relacionada à ausência da voz e não à ausência da audição. Isso pode justificar a existência das expressões “mudo” e “surdo-mudo” para fazer referência às pessoas que são apenas surdas.

Cabe aqui ressaltar que essas expressões tratam de questões distintas. Embora já tenha caído em desuso, a expressão “surdo-mudo” é usada para referir à pessoa que não ouve e também não oraliza. Já a expressão “mudo” é utilizada para referir à pessoa que não oraliza. Portanto, é importante que as formas de tratamento estejam adequadas às especificidades de cada um, porque a ausência da audição não é condição para a presença da mudez. Para os Estudos Surdos, falar é diferente de oralizar. Os surdos falam por meio das mãos e por meio das expressões corporais e faciais. Oralizar significa emitir sons por meio das cordas vocais, ou seja, aquele que oraliza possui a faculdade da utilização de uma língua oral-auditiva.

A marca física gera marcas sociais, posto que o fato de falarem com as mãos e com o corpo demonstra um antagonismo estético, no qual desabilita aquele que não está dentro dos padrões de normalidade. Numa rápida menção aos pressupostos focaultianos (2019), os surdos têm seus discursos desautorizados por não seguirem o padrão hegemônico; não têm o poder de quebrar o silêncio, seja por questões físicas ou por questões sociais.

Nessa direção, Skliar (1999, p.10) defende que a surdez é um “território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam.” As relações assimétricas não só podem ser encontradas nos discursos dos ouvintes acerca dos surdos, como também nas relações dentro do próprio espaço da surdez.

Isso significa dizer que a depender da visão constituída, tem-se uma perspectiva positiva ou não, sem falar nas implicações que cada uma pode atrair.

Se observarmos sob a perspectiva clínica, a surdez terá status de doença e vai requerer tratamento médico. Na maioria das vezes são indicadas seções intermináveis de fonoaudiologia com o objetivo de fazer com que a pessoa surda oralize. Não se trata, pois, de traçar um juízo de valor acerca do trabalho realizado por um profissional de fonoaudiologia; entretanto, não se pode negligenciar que a realidade do processo de oralização está intrinsecamente relacionada à persistência em normalizar o que está fora do ideal desejado.

Na contramão dessa visão, ou seja, na perspectiva antropológica, a vocalização perde espaço para a legitimação das diferenças linguísticas: visão esta que se atualiza frequentemente. Nesse sentido, a concepção de surdez que ultrapassa a conceituação de deficiência não visa negar o déficit orgânico, mas visa lançar luz para experiência subjetiva marcada pela surdez (Nunes *et al.*, 2015, p. 540), para o reconhecimento de seus pares, grupos e comunidades e para uma pedagogia que busca alcançar as especificidades desse público.

O tratamento dessas questões inclina-se para a construção da identidade surda que, por sua vez, perpassa o conceito de diferença (Silva, 2000). Embora identidade e diferença pareçam questões antagônicas, pode-se considerar que são duas faces da mesma moeda, pois a “diferença é um produto derivado da identidade” (Silva, 2000, p. 73). Elas resultam de processos discursivos, simbólicos, marcados linguisticamente nas relações sociais: elas coabitam o mesmo espaço, numa relação de disputa pelo poder. Assim, ao fazer uma análise acerca dos aspectos socio-discursivos da surdez, é possível perceber que a definição de identidade e diferença se conecta a “relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (Silva, 2000, p. 75); serão sempre ideologicamente marcadas e inscritas para cumprir a tarefa de classificar pessoas.

Um grupo majoritário, que nesse caso é o dos ouvintes, possui o poder de classificar, diferenciar e identificar. No momento em que isso ocorre há o que já conhecemos como hierarquização: ouvintes se encontram em situação de supremacia em relação aos surdos. A hierarquização rompe com as relações sociais simétricas e estabelece novas relações de natureza assimétrica, ao mesmo tempo em que o poder de classificar dos grupos majoritários segmenta o processo de atribuição de valores daqueles escolhidos para classificação.

Incluir/ excluir e identificar/classificar são, portanto, mecanismos de colonização e normalização social. O grupo hegemônico classificado e posteriormente identificado com características positivas é considerado normal, ideal e são incluídos numa categorização homogeneizante, a qual invisibiliza os que não representam uma/a unidade. Esse processo de

classificação de identidades e diferenciação pode ser visualizado em todos os espaços sociais, inclusive nas instituições de ensino.

4.2.2 VENDENDO VOZES¹²: OS SURDOS DA PESQUISA

Talvez esta seção tenha sido uma das partes mais delicadas para compor, pois é certo que mesmo com o maior dos esforços, eu não conseguiria alcançar aspectos tão particulares como a experiência da surdez. Digo isso porque não ocupamos o mesmo lugar, já que não percebo a surdez conforme os participantes desta pesquisa a percebem.

Para apresentá-los como participantes, solicitei que contassem sobre si e suas experiências escolares por meio do *WhatsApp* e utilizando a LP (escrita). Por meio da troca de mensagens, cada um deles teve a liberdade de fazer o recorte temporal que lhe pareceu conveniente, ou seja, as experiências podem ter ocorrido no ensino fundamental I e II no ensino médio. Apenas para dois dos participantes, a entre-vista ocorreu por meio de troca de vídeos. Por uma questão de conforto linguísticos, os dois participantes utilizaram a Libras nos vídeos em detrimento da troca de mensagens escritas em LP.

Isso feito, reuni uma pequena porção dos dados produzidos por meio de entre-vistas online e do diário de campo¹³. Assim, dentre tantas lembranças, seguem algumas memórias que marcaram seus percursos de aprendizes em contextos institucionais:

“Sou surda desde que nasci...na minha família só tem eu. [] Comecei estudar com 4 anos ... a participação de minha família foi muito importante para minha formação. Minha mãe foi a que mais me ajudou. Ela me alfabetizou me ensinou a ler e a escrever em Língua Portuguesa.... Minha primeira língua é o português e a segunda língua libras. Minha identidade é intermediária porque tenho contato com surdos e ouvintes. Sou muito feliz, pois tenho vários amigos surdos e ouvintes, estou incluída na comunidade surda. Estou tendo grande experiência e oportunidades de participar de congressos e palestras sobre os jovens surdos... [] Minha formação foi toda em escola regular e na rede particular. Lá tinha poucos alunos em sala e a professora conseguia dá mais atenção. [] não tinha intérprete...eu já fazia leitura labial...[] comecei aprender Libras faz pouco tempo...estou aprendendo. É bom que posso falar com meus amigos surdos...sou feliz com a Libras e com a oralização! [] Fiz

¹² O título desta seção foi inspirado na obra, *Vendo Vozes*, do autor Oliver Skliar (2010).

¹³ Há, a partir da seção 4.4.1, um maior volume de dados sobre as entre-vistas e outras etapas desenvolvidas.

Letras na UEFS e Letras-Libras...uma presencial e a outra online [] fiquei sozinha por um bom tempo no presencial, fazia leitura labial e observava o que professor escrevia no quadro ...depois veio o intérprete. os colegas ajudavam também. [] no online aulas eram em Libras...quando eu não sabia pedia ajuda ...às vezes aulas de português eram com janela, entende?...mas não gostei...presencial é melhor” (sic)

(PS01/trechos transcritos e extraídos de entre-vista, 2022);

“Tenho 30 anos, nasci surdo...na minha família não tem mais surdo. Eu uso a Libras para tudo ou quase tudo (risos), com meus amigos, nas palestras... [] com minha família é um pouco de Libras e de gestos. [] Uso Português só para escrever, assinar documentos...Leio pouco e escrevo pouco...Prefiro a Libras. É minha língua, é a língua do surdo. [] Comecei estudar com 4 anos em escola especial. Só mais tarde, fui para escola regular. Na escola regular, com o auxílio de intérprete, eu aprendi. Tudo mudou! É muito melhor quando tem intérprete... [] A maior parte dos meus estudos foi em curso presencial. Tive uma disciplina online durante a graduação...não gostei. Não tinha intérprete...no presencial tem intérprete. É melhor porque a gente usa a Libras. É nossa primeira língua...A gente aprende Libras primeiro e depois a Língua Portuguesa... [] A Libras é visual e o surdo precisa ver. O português é oral, por isso é mais difícil. [] No português, tenho dificuldade com palavras grandes... aí eu sempre peço ajuda ao intérprete.”

(PS02/trechos traduzidos e extraídos do diário de campo da pesquisadora, 2022);

Aos 5 anos, eu comecei a estudar, mas antes disso minha família já tinha percebido que sou surda...eu nasci surda. Ninguém mais em minha família é surdo; somente eu sou surda [] Eu uso Libras porque é a minha língua, mas eu oralizo também. Então, em casa, a minha família tem a comunicação oral e gestual porque eles têm pouco domínio da Libras [] Quando criança, no turno da manhã, eu ia para escola normal/regular e à tarde, eu ia para escola especializada. Naquela época não tinha intérprete na escola regular e eu tinha muita dificuldade de entender o conteúdo. Às vezes algum colega ajudava [] Ainda não fiz faculdade. Concluí o Ensino Médio e estava fazendo curso pré-vestibular quando veio a pandemia. Foi lá, no cursinho, que tive aulas online pelo google meet... [] Não gostei muito da experiência porque o sinal de internet caía e eu ficava sem aula. Às vezes não dava pra entender nem o intérprete, nem o professor...Quando eu tinha dúvida, perguntava pelo chat e não tinha resposta... No online não tinha interação com os colegas. [] Depois da aula, eu ia pesquisar tudo na internet ou pedir ajuda para outro intérprete.”

(PS03/ trechos traduzidos e extraídos do diário de campo da pesquisadora, 2022);

“Eu nasci ouvindo. Até 1 ano eu ouvi, mas não lembro desse tempo. [] Sou filha de pais ouvintes, tenho apenas duas primas surdas. [] Eu moro com meu marido, ele também é surdo...[] A gente usa a Libras o tempo todo...ele sabe Libras também... É nossa língua. 🤔
[] Ja gente usa uma luz pra ver a campainha...acende e a gente vê que tem gente chamando. O celular também é assim só a luz [] J eu fui pra escola tarde aos 6 anos...Estudei em escola especial e regular em 2 turnos. A especial era melhor porque na regular não havia intérprete. Naquela época não tinha muito... eu tinha, não conseguia entender tudo sozinha. Algum colega ajudava...tive sorte 😊[] so aprendi língua portuguesa com 17 anos...[] formei em Letras-Libras...Tenho pós-graduação em Educação Especial...Na faculdade era tudo em Libras [] ja pós foi em português não e tinha intérprete”

(PS04/ trechos transcritos e extraídos de entre-vista, 2022).

Essas narrativas são pequenas no tamanho, mas grandes em significação, pois os surdos se revelaram e se (re)afirmaram como sujeitos sociais e construtores de uma arquitetura subjetiva e afetada pela instituição escolar. Além das memórias educacionais, os participantes salientaram que a percepção de si e a construção de suas identidades perpassam inevitavelmente uma cultura, uma língua, aqueles que agem e que interagem, de modo que as práticas sociais são construídas, sobretudo, com e pelo *Outro*, porque “nos percebemos à luz do que o outro significa para nós [...]” (Moita-Lopes, 2002, p. 32). Logo, se o *Outro* afeta o “eu”, ele é, *pari passu*, afetado pelo “eu”. Essa lógica constituinte dos sujeitos se dá em todas as esferas sociais, ou seja, dentro e fora do contexto escolar.

O contingente de participantes foi composto por três mulheres e um homem. Por se tratar de uma pesquisa que se inscreve na Linguística Aplicada e nos Estudos Decoloniais, a identidade de gênero também se faz relevante, pois os aspectos da vida pessoal relacionam-se intimamente aos da experiência educacional. A questão acerca do gênero dos participantes não foi inserida de modo automático ou desprezioso, mas sim com a intenção de presentificar a existência de pessoas com identidades variadas que durante muito tempo tiveram negado até o direito de existir. Além disso, o modo de identificação (se homem ou mulher) poderia levar para além da conjectura educacional. Caso tivesse ocorrido, a pesquisa ampliaria seu escopo, de modo a perspectivar discussões acerca da diferença entre homem surdo e mulher surda.

Quanto à idade dos participantes, observa-se que eles se encontram na faixa dos 26 e 31 anos, portanto, todos são adultos. Essa faixa etária sugere possibilidades de os participantes terem vivido experiências educacionais extensas e diversas, desde as séries primárias até o nível superior. O fato de serem adultos teve implicações diretas com a pesquisa científica: desde o TCLE que é apresentado diretamente para os participantes às tecnologias utilizadas (escrita e TDIC).

As primeiras narrativas dos participantes puderam confirmar o perfil desejado: ser adulto (maior de 18 anos), ser surdo, ter vivido experiências educacionais tanto no ensino presencial, quanto online. Para um deles (PS03), a modalidade online foi experienciada no curso pré-vestibular, durante a pandemia, via ERE (ensino remoto emergencial), já os outros três participantes, vivenciaram a modalidade online no ensino superior. O quadro a seguir teve o objetivo de sintetizar as características dos participantes baseado em suas autopercepções.

Quadro 5: Perfil dos Participantes

Participante	Comunicação	Escolaridade/ Experiência escolar
PS01 mulher, 30 anos	Libras: fluência mediana; oraliza. LP: lê bem, compreende bem e escreve bem.	Superior/ Presencial e online.
PS02 homem, 30 anos	Libras: fluente; não oraliza. LP: lê com dificuldade, compreende pouco e escreve pouco;	Superior/Presencial e online
PS03 mulher, 26 anos	Libras: fluente; oraliza. LP: lê pouco e compreende e escreve razoavelmente;	Médio /Presencial e online (ensino remoto)
PS04 mulher, 31 anos	Libras: fluente; não oraliza. LP: lê pouco, compreende pouco e escreve pouco;	Superior/Presencial e online

Fonte: dados de pesquisa/ diário de campo

Conforme exposto no quadro, os participantes apresentaram suas percepções acerca da fluência das línguas e apenas para um deles a LP se configurou como primeira língua. Esses dados foram refletidos nas avaliações feitas pelos surdos têm acerca da aprendizagem de LP e das modalidades de ensino.

Em suma, os participantes e suas histórias importam porque são atores sociais que significam suas experiências de modo particular e de acordo sua cultura; porque têm perspectivas e expectativas perante as políticas públicas acerca da surdez; porque não se trata de meros informantes que cumprem seu papel de fornecer informações para que nós,

pesquisadores, transformemos em dados. Nesta investigação, os surdos são protagonistas; são os donos das suas histórias e de suas vozes. Foram elas que ecoaram nesta tese.

4.3 *WHATSAPP*: O LOCUSOBJETO/INSTRUMENTO

Já estava claro que a Netnografia responderia ao desenho da pesquisa. Bastava então traçar mais uma definição: qual das tecnologias digitais da comunicação (TDIC) poderia me proporcionar acesso aos participantes surdos de forma eficiente e segura e, ao mesmo tempo, garantir desempenho quanto à produção e à coleta de dados. Por se tratar de uma pesquisa científica, era preciso não só ter acesso aos participantes, mas também alcançar os objetivos propostos.

O *WhatsApp* é a rede social de mensagem instantânea considerada a mais popular do Brasil em virtude dos 169 milhões de usuários¹⁴. É também versátil (por conta da variedade de recursos e possibilidades de uso), gratuito e popular (a instalação é gratuita e dispensa um aparelho de última geração para que seja utilizado).

Para desfrutar de seus benefícios, é necessário acessar à loja de *Apps* do aparelho celular ou outro dispositivo (computador, tablet etc.), buscar por um ícone igual à imagem abaixo e, em seguida, baixar o aplicativo.

Figura 2: Ícone do aplicativo de mensagens



Fonte:<https://playlh.googleusercontent.com/bytqbocytolgc6gqz2rwb8lpthuwlne75zyju6bn076htmvd96hh-6v7s0yuaajxojn>.




¹⁴ Os dados foram divulgados no início do ano de 2023: <https://resultadosdigitais.com.br/>.

Originado com o objetivo principal de manter ativa as relações sociais, sobretudo, entre amigos e familiares, a linguagem utilizada nesse aplicativo é, de modo geral, coloquial, sem preocupação com a norma culta. Nesse aplicativo, a comunicação é marcada por

vícios de linguagem e palavras sem acento. As mensagens costumam ter poucas palavras e por isso, nem sempre as frases têm sentido completo. Talvez seja por isso o grande número de mensagens trocadas, pois é comum usar três ou quatro mensagens para dar sentido total a uma ideia que se deseja compartilhar (Reis, 2013, p. 39).




Não raras são as abreviaturas da linguagem escrita (você ou vc; também ou tbm; muito ou mto; “estamos juntos” ou tmj), substituição e/ou complementação por meio de imagens, como *emojis*, memes, figuras, etc. conforme os exemplos a seguir:

Quadro 6:
Imagens e possibilidades

<i>Emojis</i>	Figuras	Memes
		

Fonte: <https://www.google.com/>

Os *emojis* auxiliam na compreensão dos enunciados, posto que, estando os interlocutores inscritos na mesma situação comunicativa, uma simples imagem pode (i) revelar seu humor (🤔), (ii) informar o local onde a pessoa se encontra (🏠), (iii) informar seu estado de saúde (🤒), ou até mesmo convidar para compartilhar um alimento (🍕). Nesse sentido, além de complementar e substituir, os *emojis* orientam outras produções textuais, assim como os “ticks”, que desenvolvem sua função a partir de sua configuração. Se uma mensagem foi enviada (✓), o aplicativo irá apresentar o *tick* único; se a mensagem foi recebida (✓), o *tick* será duplo; já a mensagem lida ou visualizada (✓), será diferente dos demais: *tick* duplo e de cor azul.

Em se tratando do contexto da surdez, esses recursos imagéticos validam a comunicação multimodal e reforça a possibilidade de comunicar-se sem a presença da escrita. Um outro benefício do uso dos *emojis* é a sua aproximação com as expressões faciais humanas. Em 2019, em uma das atualizações do *app*, foram acrescentados sinais – , , ¹⁵ – que, apesar de limitadas em número e possibilidades, aproximam-se da cultura surda.

A respeito da aprendizagem de LP, as imagens constituintes do próprio *app* podem contribuir para aquisição de L2, desde que a Libras seja a língua de instrução (Quadros, 1997). Para Santana e Silveira (2021, p. 202), o uso de elementos visuais é fundamental para educação de surdos face a capacidade “de trazer consigo traços relevantes para a compreensão de sentimentos, ideias, eventos, gradação, intensidade, status ou outros, seria um ponto bastante positivo em se tratando do ensino de aspectos de uma língua oral-auditiva a crianças surdas”. Além disso, o *WhatsApp* também possibilita ao usuário um maior contato com a Língua Portuguesa (escrita) – vez que, é a língua utilizada como padrão na configuração do *app*. Entretanto, apesar de ser uma tecnologia gratuita, popular, de linguagem simples e de fácil manuseio, como afirmei anteriormente, sua funcionalidade não é igual para todos. Para pessoas surdas que não têm domínio da LP escrita, essa TDIC é ressignificada principalmente por meio da troca de imagens (*emojis*, figura, meme etc), vídeos e videochamadas, em razão do aplicativo não ofertar uma maior quantidade de sinais ou o alfabeto em Libras.

As figuras (estáticas ou em movimento) também são bastante utilizadas em conversas informais e pode substituir uma frase com sentido completo. A figura do coração sendo abraçado (quadro 6), por exemplo, remete a um gesto de carinho entre os interlocutores, um agradecimento ou despedida. Os memes, por sua vez, traz tanto a linguagem verbal como a não verbal com a finalidade descrever e satirizar um acontecimento que tenha viralizado no mundo virtual. Percebe-se, então, que as imagens tuteladas pelos *apps* podem provocar vários efeitos de sentido marcados pelo lugar socioideológico onde os interlocutores se encontram. Com isso, os *emojis* e seus correlatos tendem a ser indicativos de atuais mudanças de comportamentos linguísticos intensificadas pelo uso constante de TDIC, os quais reclamam multiletramentos contemporâneos e responsivos à cultura digitalizável.

Para Marcuschi e Xavier (2004, p. 13), o êxito das tecnologias digitais se deve também ao fato “de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem, o

¹⁵ As imagens destacadas significam, respectivamente, pessoa surda, ouvido com aparelho auditivo e *I love you* (Língua Americana de Sinais).

que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados”. Isso indica que os costumes forjados na era digital têm (re)desenhado a instrumentalização das múltiplas modalidades (linguagem verbal e não-verbal), de modo a reconsiderar “outras semioses que não somente a escrita” (Rojo, 2009, p. 107).

Bastante utilizado no meio educacional tanto pelo corpo docente, quanto pelo corpo discente, o *WhatsApp*¹⁶ adentrou o espaço escolar como um recurso facilitador da comunicação entre os participantes desse cenário. Seja pela praticidade de manuseio e/ou por sua popularidade, o *app* apresentou ser um lugar possível de reunir pessoas com os mesmos objetivos.

A criação de grupos, outro recurso oferecido pelo *app*, foi uma estratégia utilizada pelas instituições educacionais como meio de manterem contato com os alunos, sobretudo, durante a pandemia. Nesse espaço, os participantes puderam trocar informações, compartilhar materiais e vídeos. O apêndice 4 reuniu imagens que exemplificam momentos de interação entre os integrantes de três grupos distintos criados primordialmente com o intuito de estabelecer a comunicação e compartilhar informações de interesse comum.

Apesar de suas limitações (política e ideológicas), o *app* apresenta ser uma ferramenta de comunicação de natureza plural, visto que várias esferas sociais o adotaram como meio formal de comunicação e de acessibilidade. Ainda que nem todos utilizem a escrita, as pessoas surdas podem se inserir tecnologicamente em um cenário digitalizável. Assim, o *WhatsApp* amplia as possibilidades de incluir, em um único espaço, pessoas diversas e geograficamente distintas.

Nesta pesquisa, esse aplicativo desempenhou um papel fundamental: o de berçário para as narrativas educacionais dos participantes. Assim, ressignificamos o *WhatsApp* no momento em que transgredimos o seu papel de rede social para o papel de *locusobjeto/instrumento* da pesquisa, assim denominado tendo em vista o campo de pesquisa, o de objeto e de instrumento de produção de dados. Portanto, conclui-se que o *WhatsApp* é um artefato cultural, social e responsivo às atuais práticas linguageiras e tê-lo como

¹⁶ Além de alguns dos recursos já citados, o *WhatsApp* possui outros como: (i) edição de perfil (foto, nome, recado, telefone); (ii) exibição de status (postagem de vídeo, imagem, texto escrito), (iii) compartilhamento de documentos, localização, contatos, imagens salvas na galeria, áudios e pagamento (R\$) e (iv) chamadas de vídeos ou de voz. O apêndice 3 reúne algumas imagens das opções de uso do *app*: figura 1- chamadas; figura 2- atualizações e figura 3- chamadas.

locusobjeto/instrumento de pesquisa é antever a utilização de um aparato tecnológico contemporâneo que se une a outras tecnologias em prol da ciência.

4.4 NETNOGRAFIA: UMA ESCOLHA METODOLÓGICA

Se o final do século XX já anunciava mudanças nas relações entre os humanos e nas relações entre homem e máquina, assim como as sociedades já começavam a dar indícios de uma possível organização em rede, é no século XXI que as mudanças se tornam latentes, reforçando o elo entre homem e as tecnologias digitais. Essas, alimentadas pela internet, são inscritas como questões fundamentais na composição humanística contemporânea que já não se reconhece sem sua presença. Por essa razão, a díade composta pelas tecnologias digitais e pela internet constituem a “representação de práticas e interações sociais complexas jamais imaginadas” (Soares; Stengel, 2021, p. 01).

Assim como Cupani (2017), Mitchham (1994) defende que tecnologias podem manifestar-se por meio de objetos, de artefatos e conhecimentos. Ambos os autores admitem a ideia de que nada pode ser feito sem a presença de alguma tecnologia e, por essa razão, reconhece-se uma relação retroalimentativa entre humanos e tecnologias, independentemente da forma como ela se atualiza: equilibrar-se sobre os próprios pés, falar uma língua ou manipular máquinas. Nessa perspectiva, os efeitos e os resultados dessa retroalimentação estão associados ao fazer ou saber-fazer tão antigos quanto a mentalidade tecnológica e a habilidade humana. Por esta razão, “produzir e viver tecnicamente” (Cupani, 2017, p. 14) é inerentemente humano.

Não se pode negar que os objetos tecnológicos nos afetam, sobretudo, nos dias atuais em que surge um artefato novo a cada instante e, junto a ele, a promessa de uma vida mais prática. Estar alheio a todo esse fenômeno e não se sentir imerso nesse cenário altamente tecnológico é praticamente impossível, pois a relação homem e tecnologias (digitais) se encontra num baile cada vez mais frenético, hiperconectado e naturalizado. Esse novo cenário é fruto de uma “*atitude e mentalidade tecnológicas*” (Cupani, 2017, p. 12, grifos do autor), tão antiga quanto a própria existência humana. Desse modo, as tecnologias sempre estiveram presentes, porque na condição de linguagem, elas retroalimentam o movimento da evolução humana.

As tecnologias digitais estão atualmente em várias frentes como nas áreas médicas, jurídicas, educacionais etc., demonstrando que a expansão do seu espectro superou o limite da informalidade e alcançou espaços formais permeados de discursos de autoridade. Desse

modo, o novo formato de comunicação serve-nos não só para estabelecer um diálogo despreendido de formalidades, mas também para estabelecer comunicação com órgãos oficiais, reuniões de trabalho ou uma consulta médica, por exemplo.

O desenho tecnicodigital acolhe pesquisas etnográficas associadas ao campo on-line (netnografia, etnografia virtual, webnografia, etnografia digital ou on-line, etnografia em mídias) que, por sua vez, têm ocupado vários espaços dentro e fora das academias. Credita-se o interesse por esse método em razão do ciberespaço apresentar várias potencialidades em um único espaço: instrumento, objeto, participantes, múltiplas linguagens etc.

Segundo Rifiotis (2012), as pesquisas online apresentam pontos positivos como (i) flexibilidade do tempo e (ii) variedade de lócus, (iii) variedade dos tipos de dados e (iv) incontestável ubiquidade etc. Entretanto, ainda se deposita nele um certo tom de incredulidade, pois com o distanciamento (físico) entre o pesquisador e o pesquisado não são acessadas as “informações não-verbais relacionadas à presença social, tais como inflexão da voz, sotaques, expressões faciais, direções do olhar, encontro dos olhos, postura, linguagem e movimento corporal e tato” (Kozinets, 2014, p. 28). Parte da desconfiança no método se dá também pela possibilidade de vazamento de dados dos participantes e pela facilidade de manipulação de informações que são expostas em redes sociais, por exemplo. Todavia, destaco que, embora o campo tenha se modificado – do físico para o online – e o método reclame novos desdobramentos, não se admite a possibilidade de ruptura (entre o online e off-line), pois “não são realidades opostas, nem rivais – mundo real versus mundo virtual – mas podem ser considerados um continuum da mesma realidade” (Noveli, 2010, p. 109).

A netnografia, como método de pesquisa nascido no tempo da era digital, se inscreve como reflexo de novas práticas de uma sociedade que vem se organizando em rede. Embora ainda não esteja presente em todos os campos do conhecimento, é “um campo de pesquisa que, desde o final dos anos 90, vem se desenvolvendo como base investigativa, simultaneamente ao desenvolvimento dos avanços tecnológicos da internet em mídias móveis” (Ferraz, 2019, p. 51). Desse modo, ela demonstra ser contemporânea porque os

mundos sociais estão se digitalizando, com talvez centenas de milhões de pessoas interagindo por meio das muitas comunidades online e suas ciberculturas associadas. Para manterem-se atuais, nossos métodos de pesquisa devem acompanhar essa realidade (Kozinets, 2014, p.09).

A Etnografia, método de pesquisa já consagrado e que dá vida à Netnografia, responde às mudanças nos modos de investigar e se adapta ao ciberespaço. Ao fazê-lo, reconhece-se o *modus operandi* daquela que lhe deu origem, ao mesmo tempo em que se propõe um ajuste

junto à realidade digitalizável, pois “desprezar a condição digital no contexto atual é ignorar o fenômeno social da nossa era.” (Soares; Stengel, 2021, p 01).

A natureza do escopo desta pesquisa pautou-se na Netnografia como

ferramenta metodológica que amplia as possibilidades oferecidas pela etnografia tradicional ao permitir o estudo de objetos, fenômenos e culturas que emergem constantemente no ciberespaço a partir do desenvolvimento e da apropriação social das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). (Corrêa; Rozados, 2017, p. 02)

Do mesmo modo que não há dissolução de realidades, não há também a ruptura com as premissas antropológicas que dão vida à Etnografia e à Netnografia. Conforme Ferraz (2019, p. 48), ocorre inversamente o oposto: as novas práticas tendem a atualizar o método que lhe serve de fonte referencial mediante “o contato com um universo de possibilidades de estudos em constante movimento”.

Assim como sua primogênita, a Netnografia “é promíscua. Ela se apega e incorpora uma imensa variedade de diferentes técnicas e abordagens de pesquisa” (Kozinets, 2014, p. 47) que vão desde a capacidade de utilizar instrumentos como softwares para auxiliar na busca de um determinado dado à utilização de dados quantitativos como fonte para abordagem qualitativa. Desse modo, essa ferramenta metodológica não se caracteriza como uma ruptura ou negação da etnografia tradicional. Ainda que a internet seja um elemento essencial para sua realização, a Netnografia não rompe, nem corrompe as premissas antropológicas; ocorrem, apenas, novos desdobramentos da Etnografia clássica e lançam luz para o digital em detrimento do analógico.

Para uma melhor organização e compreensão das características da Etnografia e da Netnografia, o quadro que segue se apresenta para demonstrar os pontos de aproximação e os pontos de afastamentos existentes nos métodos destacados.

Quadro 7:

Etnografia e Netnografia: aproximações e afastamentos

Aproximações	Afastamentos
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Antropologia continua sendo base tanto para pesquisas no campo físico quanto no campo online; ➤ Em ambas é mantido interesse por pessoas, comunidades e grupos; ➤ Os métodos se interessam pelas relações entre homem/homem e homem/ 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A Etnografia ocorre em espaços físicos. A Netnografia corre no campo online; ➤ A Etnografia é realizada em tempo real, com os participantes presentes, em um dado local; na Netnografia, os participantes estão em um local virtual e a observação pode ocorrer a qualquer tempo; ➤ A Etnografia costuma

<p>máquina;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizam os princípios qualitativos embora admitam a possibilidade de utilizar dados contáveis; ➤ Intercâmbio cultural. 	<p>demandar maior tempo em campo e mais recursos financeiros. A Netnografia pode ser mais econômica nesse sentido.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Na Etnografia, o pesquisador é visível e está, de todo modo, ao alcance dos participantes. Nas pesquisas Netnográficas, o pesquisador pode ou não se identificar; ➤ A Etnografia tem uma visão tradicional de campo de pesquisa, como comunidades ou grupos específicos. ➤ Na Netnografia, o espaço online pode ser ao mesmo tempo lócus, instrumento e objeto de pesquisa.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: produzido pela autora

Conforme apresentado, as semelhanças entre os métodos vão além da afirmação da Antropologia como fio condutor de toda teoria. O ponto de intersecção entre ambas revela o interesse da (N)etnografia por compreender os diferentes significados atribuídos a coisas e a pessoas a partir do ponto de vista de determinados grupos ou comunidades. Por essa razão, afirma-se que tanto a Etnografia quanto as pesquisas no campo on-line (independentemente de sua nomenclatura) se aproximam ao demonstrar interesse sobre quaisquer entidades, grupo etc. que se configurem como “unidades sociais que podem ser descritas etnograficamente” (Erickson, 1984, p. 52). Entretanto, elas se afastam no que tange ao lócus onde as pessoas, grupos ou sociedades se encontram, pois

na Antropologia clássica, os livros, informantes e percursos terrestres eram tidos como a condição para os contatos preliminares no início da pesquisa, no entanto, na esfera atual das relações sociais em rede, são comumente substituídos por ícones em telas conectadas via on-line (Ferraz, 2019, p. 48).

Outro fator de igual relevância é o lugar ocupado pelo pesquisador: se na Etnografia “os etnógrafos em pessoa não têm a opção de espreitar invisivelmente, ou a possibilidade de recuar no tempo para rastrear com perfeição conversas comunais” (Kozinets, 2014, 58), na Netnografia, o pesquisador pode realizar sua investigação sem apresentar-se ao grupo pesquisado, sobretudo, quando se trata de dados públicos. Essa possibilidade apresentada revela-se inovadora face aos inúmeros tipos e modos de fazer pesquisa, ao mesmo tempo em

que a maleabilidade encontrada responde à pluralidade com a qual a contemporaneidade se investe.

Portanto, se nos anos 90, a netnografia já encontrava um solo fértil para se firmar como método de pesquisa, é no século XXI, com o crescente número de TDIC, que o método ganha maior visibilidade no mundo virtual e agrega mais adeptos aos novos possíveis meios de fazer pesquisa. E, conforme dito, na fazedura do tecido da pesquisa científica, o *WhatsApp* desempenhou múltiplas tarefas, respondendo, portanto, às expectativas de inscrever-se como um dos elementos que compõem o desenho desta investigação.

4.4.1 AS ETAPAS DO FAZER NETNOGRÁFICO

Estando enquadrada no Estudo de Caso (André, 2005), na pesquisa qualitativa (Mynaio, 2012) e interpretativista (Moita Lopes, 1984), esta investigação se interessou por uma questão específica, dentro de um contexto vivido pelos participantes: aprendizagem de LP por pessoas surdas em espaços educacionais formais e distintos. Desse modo, sua execução refletiu o recorte metodológico adotado, o qual dispôs da Entre-vista (Coelho, 2005), da Observação (Kozinets, 2014) e do Diário de campo (Weber, 2009) como instrumentos de produção e coleta de dados.

Nos princípios netnográficos, constam que todos os movimentos realizados em prol da pesquisa, desde a escolha do espaço digital ao modo de produção de dados, perpassam gestos analíticos, ainda que não sejam atribuídos valores aos dados (Kozinets, 2014). No caso específico desta investigação, as análises preliminares ocorreram em todas as fases e as conjecturas surgidas foram registradas em diário de campo, como sugerem os (n)etnógrafos. Então, para uma melhor compreensão do *modus operandi* empregado, as seções que seguem, as quais denominei de *fundação*, *construção* e *constatação*, sintetizaram as etapas constituintes do desenrolar netnográfico.

4.4.1.1 A FUNDAÇÃO

A execução da *fundação* teve como atividade inicial a elaboração do planejamento primário que, por sua vez, teve o objetivo de mapear as reais possibilidades de execução de uma pesquisa científica a partir da arquitetura desenhada. Além disso, a *fundação* também serviu de orientação para o desenvolvimento das etapas futuras. A lista abaixo sintetizou as atividades que compuseram o planejamento primário:

- Mapear as opções e selecionar uma TDIC;
- Abrir uma nova conta no *WhatsApp* para o diário de campo;
- Listar os nomes dos potenciais participantes;
- Elaborar o plano de observação¹⁷;
- Elaborar o roteiro de entrevistas¹⁸;
- Realizar o contato prévio;
- (Re)conhecer o perfil dos participantes;
- Organizar as entre-vistas com os participantes
- Registrar informações relevantes e/ou reflexões no diário de campo.

Considerando o planejamento, iniciei a seleção das TDIC fazendo um mapeamento das opções ainda vigentes baseada nos critérios: eficiência, segurança e coerência científica. Feito isso, fiz um recorte e algumas outras que não apresentavam um dos critérios e elenquei quatro TDIC para análise: *WhatsApp*, *Faceboock*, *Instagram* e *Twitter*¹⁹. E para, enfim, determinar qual delas melhor atenderiam às necessidades da pesquisa, elenquei novos critérios: (i) funcionalidade do aplicativo, (ii) tipo de linguagem mais utilizada, (iii) fácil manuseio, (iv) multiplicidade de recursos e (v) popularidade (utilizada por todos os participantes). A partir dessas estratégias, certifiquei-me de que o *WhatsApp* seria a TDIC que capaz de atender às demandas da pesquisa.

Para operacionalizar esta pesquisa ficou estabelecida uma quantidade mínima (3) e uma quantidade máxima (5) de pessoas surdas participantes. Essa quantidade foi assim conjecturada tendo em vista uma possível diversidade de perfis educacionais. Considerei também que uma quantidade menor que três não seria suficiente para obter uma visão mais ampla acerca das possíveis experiências de uma pessoa surda no contexto educacional. Em contrapartida, com a colaboração de cinco participantes, a produção de dados já estaria não só adequada como também suplementada. Vale destacar que a maioria dos potenciais participantes já fazia parte da minha lista de contatos devido a encontros anteriores em congressos e eventos sobre surdez. Apesar disso, não tivemos vínculos mais estreitos, o que favoreceu manter uma conduta ético e neutra.

¹⁷ Alocado no apêndice 6.

¹⁸ Alocado na seção 4.4.1.2.

¹⁹ Na segunda metade do ano de 2023, o *Twitter* passou a ser denominado “X”.

Antes mesmo de realizar o contato prévio, elaborei uma lista com os nomes dos potenciais participantes e os documentos (plano de observação e o roteiro de perguntas) que compuseram parte da empreitada de mobilizar a *fundação*. No planejamento inicial, estava previsto contactar apenas cinco pessoas. Entretanto, à medida que os contatos iam sendo realizados e os retornos não aconteciam, novos contatos foram feitos com o intuito de alcançar um contingente necessário. Em virtude da ausência de retorno dos cinco primeiros contactados, foi necessária uma nova busca por potenciais participantes. Do grupo de surdos que eu ainda conhecia, restavam apenas três. Após o aceite desses, fui em busca de mais 2 participantes. Para tanto, entrei em contato CIL, uma instituição especializada em atendimento multidisciplinar para surdos. Fui atendida por um funcionário que me forneceu apenas um contato. O convite foi feito e aceito. Assim, formei um contingente de 4 pessoas surdas.

Em razão disso, complementei a lista dos potenciais participantes e contactei mais quatro que, por sua vez, aceitaram participar. Esse número (4) foi considerado ideal visto que estava de acordo com as quantidades estabelecidas.

O quadro a seguir apresenta sinteticamente os caminhos percorridos acerca dos contatos realizados. É importante lembrar que, no primeiro momento, os potenciais participantes foram identificados com a letra (S), que significa “surdo” e com um dado número, conforme a seguir.

Quadro 8: Contato prévio

Identificação (sigla)	Confirmação do perfil	Retorno do contato	Número de contatos	Aceitação
S01	-	Negativo	2	não
S02	-	Não ocorreu	2	-
S03	-	Não ocorreu	2	-
S04	-	Não ocorreu	2	-
S05	-	Não ocorreu	2	-
S06	Sim	Positivo	1	Sim
S07	Sim	Positivo	1	Sim
S08	Sim	Positivo	1	Sim
S09	Sim	Positivo	1	Sim

Fonte: dados de pesquisa/diário de campo

Face aos critérios éticos da pesquisa científica, cada um dos participantes teve seus nomes substituídos por uma sigla, após a aceitação do convite de participação. Então, já na condição de participante, as quatro pessoas surdas passaram a ser referidas por letras e números: P+ S+ N°. A determinação dos números de cada participante (01, 02, 03 e 04)

ocorreu de acordo a ordem do contato realizado. Desse modo, as identificações se organizaram definitivamente da seguinte forma: PS01; PS02; PS03 e PS04.

Nos primeiros contatos, busquei averiguar informações preliminares acerca dos participantes (faixa etária, perfil educacional e gênero) a fim de (re)conhecer o perfil desejado. Desse modo, o contato prévio serviu para produzir dados preliminares e necessários. Essa tarefa ocorreu de forma breve e objetiva, de forma escrita, pois representou o primeiro de alguns contatos que ainda ocorreriam.

Feita a descrição da pesquisa e realizado o convite para participar da investigação, marcamos dia e hora para realizar a primeira entre-vista propriamente dita. Vale acrescentar que **PS02 e PS03** optaram por participar utilizando a Libras em detrimento da escrita. Mesmo utilizando uma linguagem apropriada, os dois participantes propuseram que as minhas perguntas e as suas respectivas respostas fossem gravadas em vídeos. Então, considerando que o andamento da pesquisa não seria afetado e visando o conforto e bem-estar dos participantes, passamos a trocar vídeos gravados cuja dinâmica se aproximou de um encontro face a face. A gravação de vídeos foi, portanto, uma ação agenciada que visou também estabelecer uma relação de reciprocidade e confiabilidade (Rosa; Arnoldi, 2006). Em seguida, os dados foram registrados no diário de campo já traduzidos²⁰.

Para criar um diário online, ressignifiquei o *WhatsApp* utilizando-o como instrumento. Assim, além de ter uma conta pessoal, abri uma conversa na minha própria conta do *WhatsApp* e a intitulei de “Netnografando”. Desse modo, esse instrumento acolheu os assentamentos investigativos que estiveram tão virtualmente próximos a mim como os próprios participantes.

O diário de campo tornou-se um instrumento fundamental para os registros do que foi visto e sentido. Por ser um instrumento online e de fácil acesso, durante toda execução da investigação investi em alimentá-lo de informações (ideias, contestações, inseguranças, dados etc.), pois dessa maneira ampliaria o olhar para a “complexidade do objeto de estudo, no qual, como pesquisadores, estamos incluídos” (Weber, 2009, p. 157).

Sejam em pesquisas genuinamente netnográficas, sejam naquelas que se inspiram no método, os pesquisadores fazem do diário de campo uma espécie de confessionário porque nele estão postas as “condições e emoções pessoais que ocorrem durante seu tempo online, e relacionadas a suas experiências online” (Kozinets, 2014, p.110). Desse modo, o netnógrafo registra

²⁰ Por não se tratar do escopo desta pesquisa, as traduções foram realizadas livremente, ou seja, sem uso rigoroso das regras de tradução da Libras para LP.

nesse espaço seu envolvimento com o objeto e com os significados que a pesquisa pode gerar. A título de exemplificação, realizei alguns *prints* dos registros que realizei no diário de campo:

Figura 03: diário de campo online



Fonte: autoria própria

Conforme as imagens acima, as informações foram registradas em forma de escrita (em tópicos), de áudio, de links etc. Desse modo, os registros multimodais, que se adequaram à situação discursiva, foram responsivos aos contornos netnográficos e às minhas expectativas, percepções, divagações e preocupações de pesquisadora.

Com o fim da primeira etapa, percebi que o planejamento inicial favoreceu o início da segunda. O encadeamento das atividades do planejamento me permitiu perceber que o fazer científico se constitui no momento em que somos constituídos, a cada entrada em campo e a cada contato com o objeto em processo de investigação.

4.4.1.2 A CONSTRUÇÃO

A segunda etapa significou o andamento da pesquisa e o fortalecimento do meu papel como pesquisadora perante os participantes. Foi nessa etapa também que coloquei em prática o que havia planejado ainda na etapa anterior e pude certificar-me de que “o campo de

pesquisa é o lugar genuíno para se confirmar que entre o planejado e o executado” (Coelho, 2011, p. 77) e o que as contingências poderiam manifestar.

A passagem de uma etapa para outra foi um ritual necessário mediado pelo planejamento secundário:

- Observar a frequência/tempo de usos, domínio da LP e configurações das contas dos participantes;
- Verificar as condições dos recursos (celular, internet etc.)
- Certificar o roteiro de entrevista;
- Entrevistar;
- Ler e analisar preliminarmente as narrativas dos participantes;
- Registros de impressões e conjecturas.

Conforme destacado na lista acima, antes de entrevistar os participantes, realizei observações com o intuito de quantificar a frequência do uso do *app* e de caracterizar as configurações da conta de cada participante. Para isso, certifiquei que o material necessário estava a contento.

Em se tratando de uma pesquisa netnográfica, o espaço virtual é tão importante quanto os próprios participantes (Kozinets, 2014). Dito isso, lancei mão da observação como instrumento científico necessário para conhecer o cenário virtual e as pessoas que os utilizam. A observação é um ato intelectual e científico que opera sentimentos sobre um dado fenômeno (Lopes; Gonçalves, 2018). Na observação, pauta-se em um planejamento anterior, em sistematização das atividades, em busca de um algo correlato ao objeto de pesquisa. Para Lopes e Gonçalves (2018, p. 50)

a interação observador-observado está a serviço da observação, ou seja, tem por objetivo recolher dados aos quais um observador exterior não teria acesso, de forma a compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa.

Então, uma observação de forma orientada, com os critérios estabelecidos podem alinhar o propósito de atividade com o objetivo, sem deixar, é claro, de reconhecer que algumas alterações podem ser necessárias para seguir com o percurso.

Tomando o *WhatsApp* como locus de pesquisa, pude observar parte das configurações das contas dos participantes como: (i) fotografia do perfil, (ii) mensagem, imagens, *links*, *gifs* etc. no *status*; (iii) configuração da privacidade com a opção de revelar ou não o horário da

última visualização do *App*, (iv) confirmação de leitura²¹ de mensagens, dentre outros recursos. Essas observações não só agregaram à composição do perfil dos participantes, bem como sugeriram os multiletramentos de cada um deles, vez que o *app* exige habilidades outras que vão além da leitura e da escrita. Portanto, a observação científica não se reduz apenas a ver, sem controle, guia ou orientação, senão seria um ato de olhar acabado em si mesmo.

Além de observar a relação entre os participantes e a TDIC, foi observado também o domínio da LP, pois os possíveis achados poderiam ser agregados a outros já coletados e juntos apontar para o percurso da aprendizagem de LP. Em razão disso, mapeei a frequência (aproximada) de uso do *WhatsApp* por cada um dos participantes, utilizando como critérios (i) tempo de duração do acesso, (ii) número de acesso ao *app* e (iii) configurações realizadas na conta.

Para ter acesso às informações desejadas, estabeleci que as observações ocorreriam nos três turnos, conforme o plano de observação²². Assim, pela manhã, eu acessava o *WhatsApp* e as contas de cada um deles: se algum participante estivesse online, eu me permanecia também até que ele deixasse de estar. E desse mesmo modo, fiz nos outros turnos.

Vale lembrar que, o tempo duração e a quantidade de entradas online não puderam ser contabilizados em números exatos, vez que os participantes poderiam estar online há mais tempo ou ter entrado em algum outro momento que não visualizei. O quadro a seguir reúne as respostas aos questionamentos levantados:

Quadro 9: Os Participantes e o *WhatsApp*

Partic.	Domínio da LP	Frequência ²³ de uso	Configuração na conta no <i>app</i>
PS01	Compreende bem e escreve bem	140 vezes e 20' diários	Fotografia + mensagem+ visto por último
PS02	Compreende pouco e a escreve pouco	80 vezes e 13' diários	Fotografia + (foto)no status+ visto por último
PS03	Compreende e escreve razoavelmente	180 vezes e 30' diários	Fotografia + <i>emoji</i> + visto por último
PS04	Compreende pouco e escreve pouco	98 vezes e 10' diários	Imagem (avatar)+ confirmação de leitura +visto por último

Fonte: dados de pesquisa/ diário de campo

²¹ Em razão das atualizações, alguns dos recursos citados já não estão disponíveis no *App*.

²² Ver apêndice 5.

²³ As observações da frequência do uso do *WhatsApp* e da configuração do perfil de cada participante foram computadas em um período de seis meses.

Os dados registrados no quadro acima demonstraram que a participante **PS03** foi a pessoa que esteve online com mais frequência e por maior quantidade de tempo, durante o período de observações. De maneira oposta, o participante **PS02** foi o que esteve e permaneceu online por menos tempo.

Seguindo os pressupostos netnográficos, em uma análise preliminar do que os dados apresentavam, foi percebido que **PS02** tem pouco domínio da LP e foi o participante que menos utilizou a rede social. Isso sugere que o *app* reclama certas habilidades com a língua e torna seu uso um pouco mais atrativo aos que têm melhor desenvoltura com a língua escrita. Por se tratar apenas de um indício, não se pode considerar conclusivo; somente uma nova pesquisa com esse escopo poderia dar uma resposta a contundente.

Como parte da empreitada de produção e coleta de dados, realizei entre-vistas (Coelho, 2005) com os quatro participantes, tendo como ponto fulcral o entendimento de que as cronotopias estabelecidas por mim e pelos participantes simbolizaram a superação de um simples diálogo. O propósito de utilizar entre-vista online (Kozinets, 2014) não só se alinhou às premissas das pesquisas netnográficas, mas também buscou superar os modelos tradicionais de entrevistas jornalísticas nos quais as duas posições, sujeito entrevistador e o sujeito entrevistado, se encontram mais ou menos apartadas.

Amplamente utilizada em pesquisas netnográficas, as entre-vistas online dão ao pesquisador a possibilidade de compreender o que somente a observação não daria, como por exemplo, a relação entre os participantes e as redes sociais que, apesar de não ter sido objeto central desta pesquisa, reclamou reflexões acerca do lugar assumido pelas redes sociais em suas experiências diárias. Nessa perspectiva, é possível afirmar que

no mundo físico, o tópico da entrevista está tão entrelaçado com a conduta da etnografia que os dois são praticamente inseparáveis. Assim é também com a netnografia e a entrevista online. A entrevista online tornou-se o principal elemento da pesquisa netnográfica (Kozinets, 2014, p. 49).

Além de reconhecer que as entrevistas científicas ocupam um importante espaço nas Ciências Humanas, reitero que o seu papel primeiro é o de prática linguageira e, por essa razão, abre espaços outros para “entre-vistas” no sentido defendido por Coelho (2005). É no momento da troca interlocutiva que os interagentes enunciam, pois ela “coloca em cena seres de discurso que argumentam” (Coelho, 2005, p. 128) e revelam diferentes pontos de vista. As entre-vistas são assim consideradas porque não são simples “troca de turnos [...], mas sim o tipo de acordo que se sacraliza nessa troca de turnos” (Coelho, 2005, p. 130). Daí que uma

simples conversa cotidiana não pode ser comparada a uma entre-vista, já que os papéis assumidos são outros.

Com base nisso, as entre-vistas foram ações agenciadas de modo a aproximar-me culturalmente daquele universo como: (i) uso de uma linguagem adequada ao perfil de cada um deles; (iii) realização de perguntas diretas e objetivas, (iv) uso de *emojis* para demonstrar emoções e para aproximar daquilo que seriam expressões faciais. E

Como elemento de orientação para esta etapa, elaborei um roteiro de perguntas, dividido em cinco blocos. Vale lembrar que – ao contrário dos blocos que se mantiveram em ordem – a realização das perguntas não foi seguida rigorosamente conforme o roteiro, em razão da fluidez das entre-vistas. Em alguns momentos, fiz alterações em benefício da produção de dados e do bem-estar do entrevistado.

Quadro 10: Roteiro de Entre-vistas

	PERGUNTAS	OBJETIVO(S)
Bloco 1	1. Qual sua idade?	Confirmar a idade mínima necessária (18).
	2. Com qual gênero você se identifica?	Presentificar a existência de pessoas de variadas identidades de gênero e perceber possíveis mudanças no trajeto educacional em virtude do gênero.
	3. Qual seu grau de escolaridade?	Acessar informações iniciais acerca da escolaridade para confirmar o perfil desejado.
	4. Você é casado/casada ou solteiro/solteira? 4.1 Além de você, há mais alguma pessoa surda em sua família? 4.2 Acerca da comunicação entre os familiares, que língua vocês costumam utilizar?	Conhecer a configuração familiar dos participantes e da língua utilizada no ambiente doméstico e rastrear possíveis implicações entre língua utilizada e processo educacional.
	5. Qual língua você mais utiliza em suas práticas sociais? 5.1 Você se considera inserida na cultura ouvinte ou na cultura Surda?	Acessar informações acerca do lugar ocupado por cada uma das línguas em questão e sua cultura.
Bloco 2	1. Além do <i>WhatsApp</i> , você utiliza outras redes sociais? Com qual frequência e objetivo?	Conhecer os modos de consumo de tecnologias digitais e possíveis impactos de seus usos na produção de conhecimento de LP
	2. Se sim, você utiliza a Língua Portuguesa escrita em suas interações?	
	3. De que maneira tecnologias digitais da comunicação contribuem para sua aprendizagem de LP?	
	PERGUNTAS	OBJETIVO(S)

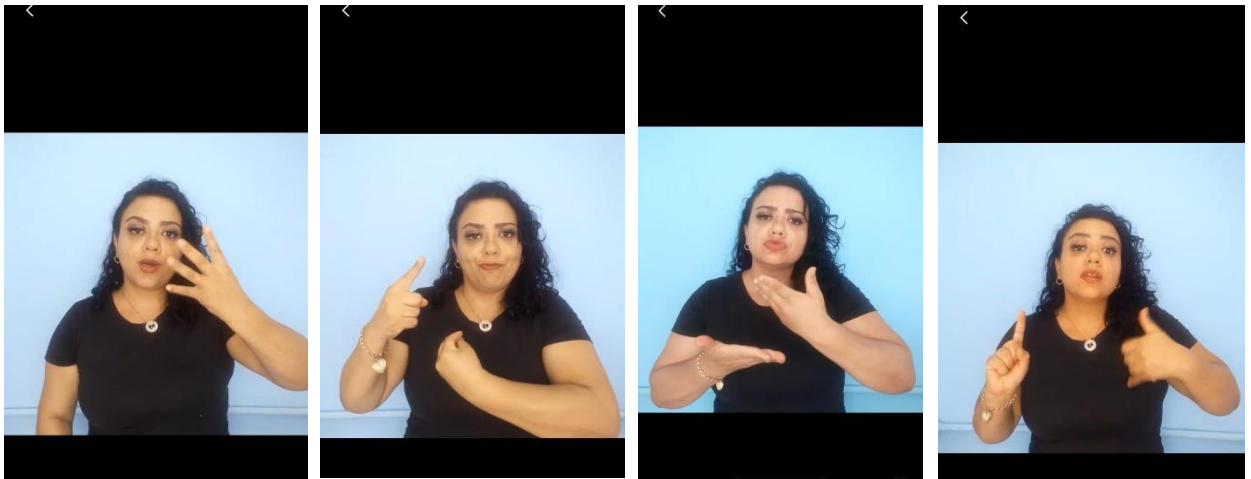
Bloco 3	1. Com que idade você iniciou seus estudos?	Averiguar o início da vida educacional e suas possíveis implicações nas escolhas posteriores.
	2. A maior parte da sua experiência escolar foi em instituição regular ou especializada?	Conhecer a trajetória educacional vivida pelo participante.
	3. Você se lembra como se deu a aprendizagem de Língua Portuguesa escrita? Se sim, conte-me um pouco da sua experiência.	Acessar informações sobre a aprendizagem de LP na vida do participante (dentro ou fora da escola)
Bloco 4	PERGUNTAS	OBJETIVO (S)
	1. Em relação às modalidades de ensino, a maior parte da sua experiência escolar foi na presencial ou online?	Conhecer as configurações da trajetória educacional do participante com vistas a averiguar impactos na avaliação da aprendizagem nas modalidades.
	2. Em qual ano/curso você estudou de forma online?	Acessar informações acerca da experiência dos participantes no ensino online.
	3. Tendo experiências nas duas modalidades de ensino, como você caracteriza sua aprendizagem de Língua Portuguesa, em sua forma escrita, tanto no ensino presencial quanto online?	Conhecer a avaliação do participante quanto a sua aprendizagem de LP.
	2. Em qual das modalidades você, como pessoa surda, foi mais bem atendido em relação à Língua Portuguesa, em sua forma escrita?	Perceber o que participante traz de memória acerca da influência das modalidades na aprendizagem de LP com vistas a buscar indícios de justificativa das avaliações.
	3. Na sua opinião, quais pontos positivos e negativos para a aprendizagem de LP (escrita) na modalidade presencial?	Buscar indícios dos fatores que contribuíram e dos que dificultaram a aprendizagem de LP na modalidade presencial.
	4. Quais pontos positivos e negativos do ensino online?	Buscar indícios dos fatores que contribuíram e dos que dificultaram a aprendizagem de LP na modalidade online.
Bloco 5	PERGUNTAS	OBJETIVO(S)
	1. Em quais situações você se sentiu mais afetado com a pandemia?	Acessar informação acerca das mudanças ocorridas por conta da pandemia.
	2. Em se tratando do cenário pandêmico, houve mudança na rotina de estudos e no seu modo de aprender a Língua Portuguesa? Se sim, quais? 2.1 Quais recursos você utilizou para continuar estudando a LP durante a pandemia?	Conhecer as mudanças ocorridas no modo de aprender a LP e quais estratégias de aprendizagem utilizadas durante a pandemia.
	2. E sua experiência online, como ocorreu? 2.1 Você sentiu dificuldade com o ERE ou sua experiência com as redes sociais facilitou a aprendizagem via internet?	Rastrear indícios que apontassem para experiências ocorridas durante o ERE, seus possíveis impactos e suas respectivas avaliações / percepções;

Fonte: própria autoria/diário de campo da pesquisadora

Ainda considerando o bem-estar do participante e a fluidez da entre-vista, convidei uma intérprete²⁴ profissional com o intuito de melhor alcançar toda inteireza da cultura e da língua dos participantes, uma vez que, a minha fluência em Libras poderia não os alcançar. Tendo em vista toda envergadura de uma pesquisa científica, optei por não correr o risco de deixar escapar nenhuma informação relevante. Como as entre-vistas ocorreram em dias e horários marcados, foi possível articular com a intérprete para que ela estivesse presente durante as entrevistas e, nos momentos necessários, solicitei que algumas perguntas fossem gravadas.

As imagens a seguir foram feitas por meio de *prints* dos vídeos gravados e nos serviu de demonstração do trabalho realizado.

Figura 4: Recorte das gravações dos vídeos/intérprete



Fonte: autoria própria

Juntas (intérprete e pesquisadora) gravamos um vídeo para cada pergunta e blocos com 2 ou 3 perguntas. A definição da quantidade de vídeo e de perguntas seguiu o fluxo da entre-vista. Então, uma vez gravado e enviado para os participantes (**PS02 e PS03**), logo eles me enviavam as respostas de volta. Assim, conseguimos manter uma boa comunicação e espontaneidade sem comprometer o entendimento.

A mudança no planejamento inicial para adoção de uma nova proposta que melhor atendesse aos participantes responde às práticas de experiência (Magnani, 2009). É o próprio campo, a própria dinâmica da prática investigativa que mostra o caminho a ser seguido. Para

²⁴ O trabalho realizado pela intérprete seguiu os princípios éticos determinados pelo CEP. Para tanto, foi elaborado o Termo de autorização e uso de imagem (apêndice 3) para assegurar a identidade e a privacidade tanto da intérprete quanto dos participantes.

Minayo (2012, p. 623), “é também crucial estar tão atento e tão aberto às novidades do campo que, caso seja preciso, o investigador abra mão de suas certezas a favor dos influxos da realidade”. É por essa razão, que o investigador deve reconhecer as oportunidades²⁵ propiciadas e as pistas que o próprio campo lhe dá. Não raramente ocorrem situações que não estavam previstas, de modo que exigem do pesquisador outro olhar, outra direção. O desenrolar da investigação que nos orienta, nos guia como lidar com o esperado e com o inesperado.

4.4.1.3 A CONSTATAÇÃO

A etapa que denominei de *Constatação* reuniu os achados captados nas etapas anteriores com vistas à organização, leitura e análise de todo material produzido, conforme as premissas toda orientação metodológica escolhida. Essas atividades compuseram o planejamento pós-campo, no qual como o próprio nome sugere, visou configurar os percursos seguidos após o fim da coleta de dados e antes de uma análise propriamente dita.

Os encaminhamentos iniciais possibilitaram a seleção e o agrupamento dos dados, os quais denominei de temas. Desse modo, os temas abaixo relacionados foram assim organizados em virtude da recorrência discursivas com que o assunto foi tratado, sem deixar de considerar a coerência com o objetivo geral e os objetivos específicos da investigação:

- (i) Práticas e(m) língua e cultura
- (ii) Clicando e aprendendo
- (iii) Modalidades

O primeiro tema reuniu dados que trataram das formas e circunstâncias em que os participantes atualizam seus multiletramentos, bem como o lugar ocupado pelas TDIC em suas práticas sociocomunicativas. O segundo tema apontou também para as tecnologias, de modo geral, como mecanismos que facilitam aprendizagem dentro e fora da sala de aula. O terceiro tema trouxe uma interrelação dos três temas, sendo o último inclinado para as avaliações das modalidades. Desse modo, os dados revelaram a percepção dos participantes quanto (i) aos formatos de ensino: presencial e online, (ii) ao uso de imagens como recurso pedagógico, (iii) ao papel do intérprete no processo educacional da pessoa surda, (iv) aos

²⁵ As etapas da fundação e da construção duraram cerca de seis (06) meses (desde o contato prévio à última observação), sendo seu término datado do mês de julho do ano de 2022.

mecanismos de opressão e invisibilização, dentre outros que foram amplamente debatidos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO V

FALA! NÃO CALA!

Para tratar das experiências educacionais de quatro pessoas surdas, por meio de suas próprias narrativas, foi necessário observar, dentre outras coisas, as práticas e(m) língua e cultura. Conforme exposto na seção 4.2.2, os quatro participantes assumem perfis distintos, embora tenham a surdez como aspecto em comum. É a partir desse traço que os torna uno e ao mesmo tempo diverso em que cada um deles constrói suas histórias dentro (e fora) dos ambientes escolares.

A Língua de Sinais singulariza aqueles que a utilizam como língua de instrução, como primeira língua, língua de vivência e de resistência. Ao percebê-la dessa maneira, os participantes preservam seu lugar de pertencimento a um grupo identitário. Entretanto, mesmo nos casos em que a LS não é a primeira língua, suas identidades – como pessoas surdas – não perdem legitimidade. A autopercepção como um ser surdo vai além da língua que utiliza.

A entrada em campo permitiu conectar-me de modo mais próximo dos participantes. Ainda que os encontros não tenham ocorrido frente a frente, eles possibilitaram acessar memórias não só de suas experiências educacionais, como também de fatores que concorreram para a construção dessas experiências. Desse modo, o encadeamento das reflexões a partir dos dados coletados foi iniciado examinando a relação entre língua, cultura e autopercepção, vez que, uma leitura preliminar dos dados apontou para interrelação entre esses fatores e a construção da trajetória escolar.

Seguindo a ordem dos participantes estabelecida anteriormente, a primeira entrevistada foi PS01, conforme o texto a seguir:

Pesquisadora: Em relação as suas vivências, qual língua você mais utiliza?

“desde criança minha família me ensinou o português. Minha mãe me ensinou a ler e escrever” [] quando encontro um surdo que usa a Libras aí eu uso também Não sei muito estou aprendendo... Uso português também porque consigo fazer leitura labial e oralizo [] É importante saber Libras também... Uso com meus amigos surdos [] Sou muito feliz com a Libras e com a oralização” (sic)

(PS01/trecho transcrito²⁶ e extraído da entrevista, 2022)

²⁶ Nessa tese, a expressão “trecho transcrito” significa que o excerto foi extraído local de origem (*WhatsApp*) exatamente da mesma maneira que foi escrito. Portanto, não houve nenhum tipo de intervenção da pesquisadora. Já a expressão “trecho traduzido” refere-se ao excerto que foi traduzido e interpretado da Libras para Língua Portuguesa.

A narrativa da participante **PS01** desmistifica a noção de que somente a LS é a língua que legitima a identidade surda. Ao afirmar ser falante de LP, ela reforça que a caracterização de uma pessoa surda pode ocorrer, inclusive, com a LP sendo a primeira língua. Conforme sua narrativa, o conhecimento da Libras ainda se encontra em construção, entretanto, não a impede de interagir com quem não oraliza. Desse modo, ela se inscreve culturalmente nos dois mundos em razão de “*ser feliz com a Libras e com a oralização*”.

As características apresentadas por **PS01** são facilmente encontradas, haja vista ter mais de 1 bilhão de surdos oralizados em todo o mundo.²⁷ São pessoas que, na maioria das vezes, identificam-se como surdas biculturais face inserção no duplo universo linguístico e cultural da LS e da LP.

O exposto por **PS01** levou-me a compreender que não são as línguas em si (x ou y), tampouco o modo como elas se atualizam (sinalizada ou oralizada), possuidoras do poder de outorgar sobre ser ou não surdo. É fato que não se deve negligenciar a língua como um mediador identitário, haja vista sua natureza reflexiva perante o contexto social. Todavia, na complexa e movente seara da composição da autopercepção, a língua seria apenas um dentre tantos aspectos. Portanto, independentemente de localização e de sua representatividade, as línguas são elementos constituintes de subjetividades, mas não são definidoras delas.

As práticas sociais unidas a uma língua são como os fios que compõe a tecitura sociocultural. Essa tecitura perpassa o acesso à educação formal ao mesmo tempo em que se apresenta como uma linha tênue que separa aqueles que têm domínio da LP e os que ainda lutam pela visibilidade e pelo direito constitucional de aprender. Nesse sentido, ser surdo no contexto educacional brasileiro ainda é, para uma grande maioria, “aprender” a forma oral e escrita da língua oficial do seu país por meio de métodos que pouco concorrem para sua eficácia. Isso significa que as pessoas surdas aprendem a LP por meio da própria LP como língua de instrução, quando o ideal é que seja pela LS.

Em se tratando do participante **PS02**, parte da composição de sua autopercepção pôde ser percebida antes mesmo de iniciar a entre-vista propriamente dita. Ao solicitar que as perguntas fossem feitas em Libras, ele antecipa as marcas da língua que chama de sua.

“por ser minha língua materna, meu domínio da Libras é maior [] Eu acho melhor (risos)...A Libras é a primeira língua do surdo. Eu prefiro a Libras, entende?”

²⁷ <https://cronicasdasurdez.com>.

(PS02/trecho traduzido e extraído do diário de campo, 2022)

Naquele momento, pude perceber a ênfase dada por **PS02** ao mencionar que a Libras é sua língua materna. Sua declaração confirma seu pertencimento à Comunidade Surda, não somente por ser surdo e preferir a Libras, mas também em razão do seu engajamento político em favor da LS. Sua resistência pelo uso da Libras em detrimento da LP simboliza um território de lutas e disputas marcado pela reivindicação e valorização da língua e da pessoa surda.

De modo semelhante, **PS03** apresenta uma relação de intersecção da Libras com o surdo.

“a Libras é minha língua, é a língua do surdo... O surdo usa a Libras para se comunicar, para aprender, para falar com a família, com os amigos”

(PS03/trecho traduzido e extraído do diário de campo, 2022)

No momento da entre-vista, ela narrou com entusiasmos o seu lugar como pessoa surda e falante da Libras. A maneira como ela falou da língua sugeriu uma relação de pertencimento, em que a língua pertence ao surdo e esse à língua.

Em um momento oportuno, continuei tratando da língua e(m) vivências e suas marcas subjetivas.

Pesquisadora: A Libras é a língua que você mais utiliza em seu cotidiano?

“a primeira língua do surdo é a Libras. A gente aprender a Libras primeiro e depois o Português... “Eu uso a Libras. Não oralizo, não aprendi a oralizar. A Libras é a língua do surdo porque somos visuais. Precisamos ver para compreender as coisas. Eu participo de palestras, sou líder da comunidade surda em minha cidade...quando precisamos de alguma coisa, manifestamos junto à Prefeitura.”

(PS02/trecho traduzido e extraído do diário de campo, 2022)

Ao ser questionado, **PS02** demonstrou compreender a Libras como elemento necessário para construção do seu conhecimento. Sua perspectiva se alinha à noção de que “os sujeitos surdos devem desenvolver a Língua de Sinais como L1, no contato com pares adultos, usuários desta língua, para, posteriormente, realizarem o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita como L2” (Lodi, 2006, p.04). O caminho inverso, ou seja, utilizar a LP para aprender a Libras e a própria LP estaria na contramão da aprendizagem considerada ideal, entretanto, é o que ainda se encontra em quase toda maioria das instituições escolares.

Em suas narrativas, **PS02** não deixa de reconhecer a oralização como uma outra forma de comunicação do surdo, ao mesmo tempo em que justifica sua defesa pela Libras em razão

do modo de compreensão do mundo ocorrer por meio da visão. Assim, ele reforça o status da LS como meio (mais) legítimo de inscrever-se socialmente.

Em resposta à mesma pergunta, **PS03** também aponta para Libras como a língua que a inscreve como sujeito social.

“O surdo usa a Libras...é a sua língua. A gente faz tudo: participa de eventos, aprende, fala com os amigos...”

(PS03/trecho traduzido e extraído do diário de campo, 2022)

Ao utilizar a expressão “o surdo usa Libras”, ela faz simultaneamente um movimento de inclusão e outro de generalização: sua posição-sujeito (surdo) fala por si e por outros em defesa da Língua de sinais como sendo, senão a única, pelo menos a mais importante das ferramentas de pertencimento no mundo surdo. Apesar de seu discurso apresentar-se curto, com poucas palavras, ela indicia e ratifica que a Libras é o meio que dá vida à interação do surdo no/com o mundo.

Ao apresentar a Libras e(m) suas vivências, **PS03** demonstra-se entusiasmada por fazer dessa língua o veículo de alcance à aprendizagem. Sua declaração dialoga com outras dadas por **PS02** e com os postulados de Lodi (2006) ao se referirem à LS como instrumento mediador da aprendizagem de L2.

Para que a LS se mantenha como meio instrucional para novas aquisições, assim como se preceitua o ensino bilíngue, é necessário que pessoa surda a utilize como língua materna, sobretudo, dentro de espaços educativos. Nesse sentido, os arranjos linguísticos em que a LS se instala como L1 são a base para aprendizagem da LP escrita, assim como apontaram os excertos destacados. Dessa forma, justifica-se a militância a favor do ensino bilíngue como filosofia de/para vida porque “valoriza e preserva a língua e a cultura surda, preparando os surdos para uma vida plena na sociedade, sem abdicar de sua identidade e cultura” (Oliveira, 2023, p. 22).

Assim, como a primeira participante, **PS04** concedeu entrevista de forma escrita e, naquela ocasião, ela narrou sua perspectiva acerca da língua e(m) práticas sociais.

Pesquisadora: Você me disse que não oraliza em LP. Então, seria a Libras a língua que você mais utiliza em seu cotidiano?

“não oralizo nasci surda... Aprendi português com 17 anos [] libras é minha língua... [] trabalho, falo com meu amigos...tudo faço tudo 😊😊” (sic).

(PS04 /trecho transcrito e extraído da entre-vista, 2022)

Em resposta à indagação, **PS04** manifestou-se a favor da Libras como coprodutora de suas práticas em sociedade. Ela ainda deu indícios de que a Libras seria a única língua integrante de suas práticas comunicativas, entretanto, durante toda entre-vista utilizamos a LP em sua forma escrita, o que significa ser uma língua presente em práticas sociais.

O fato de não ter mencionado a LP pode estar relacionado ao significado que a participante dá à língua. Ao omitir o uso da LP, **PS04** a desloca para um entrelugar e despeja sobre ela uma significação qualquer a ponto de não merecer ser mencionada. Portanto, ao perceber-se como pessoa surda, falante da Libras, **PS04** enfatiza essa característica em detrimento de outra identidade.

Outra questão importante que possivelmente concorreu para omissão do uso de LP foi a idade com que ela iniciou sua aprendizagem: aos 17 anos, um tanto tarde, conforme define a legislação (Brasil, 1996). Se para a LDB (1996), a educação básica deve ser iniciada aos 4 anos e encerrada aos 17, significa que, em se tratando de instituições formais, **PS04** iniciou sua aprendizagem no momento de sair.

É certo que as aprendizagens construídas dentro de espaços formais não anulam as aprendizagens que ocorrem de maneira informal, por meio de interações com ouvintes e suas culturas, por exemplo. O excerto acima sinaliza que desde o início de sua vida escolar não ocorreu uma aprendizagem que pudesse ser considerada eficaz e capaz de lhe proporcionar autonomia na escrita. O cenário apresentado por **PS04** revelou problemas vividos durante a maior parte de sua trajetória escolar, os quais indicaram não ter havido formação adequada para que os professores pudessem atender um público com esse perfil, além apontar para um sistema educacional silente perante um ensino ineficiente.

A leitura e a significação dos dados feitas até aqui apontaram para percepções de que independentemente da língua materna, suas trajetórias de aprendizagens passaram a coexistência de duas línguas distintas. Se para a primeira participante, a LP é sua língua materna e de instrução, para os outros três é na Libras que eles encontram a marca identitária e a direção a ser seguida para aprender, inclusive, a LP.

Considerando que o contexto familiar pode impactar a trajetória educacional de um sujeito, desloquei o foco no eixo social para uma esfera mais restrita com o intuito de investigar indícios de aprendizagem de Língua Portuguesa em diferentes contextos institucionais.

Pesquisadora: em seu contexto familiar, como costuma ocorrer a comunicação entre vocês?

“Aprendi oralizar e falo com minha família assim. Faço leitura labial também. Quando não vejo o rosto ou a boca fico confusa, peço p repetir kkk [] eu oralizo com minha família, amigos”

(PS01/ trecho transcrito e extraído da entre-vista, 2022)

“Libras e gestos...as expressões faciais também auxiliam na comunicação. A gente sabe quando é algo engraçado ou algo sério... É o sorriso ou o rosto fechado.”

(PS02/trecho traduzido e extraído do diário de campo, 2022)

“em casa, a minha família tem a comunicação oral e gestual comigo e pouco usamos a Libras... eles não sabem libras; usam gestos às vezes [] eu faço leitura labial também...A gente se comunica, mas não é igual como uma pessoa surda que usa a Libras. [] Quando precisa, chamo um intérprete para me acompanhar.”

(PS03/(trecho traduzido e extraído do diário de campo, 2022)

“Meu marido é surdo também...Em casa a gente usa Libras [] Eu dou aulas de Libras pra crianças na Prefeitura e na particular pra adulto” (sic)

(PS04/trecho transcrito e extraído da entre-vista, 2022)

A declaração de **PS01** revelou que a leitura labial é um recurso que auxilia a comunicação junto a sua família e a pessoas próximas. Ela ressalta também que, se algo a impede de visualizar o rosto do locutor, a compreensão do que foi dito fica comprometida; o que deixa subentendido que a leitura labial requer outros elementos para que responda como um facilitador de comunicação.

As narrativas de **PS02 e PS03** se assemelham a de outras inúmeras pessoas surdas filhas de pais ouvintes que não compartilham as mesmas línguas. Assim como “a maioria dos surdos brasileiros ainda desconhece ou pouco conhece a LIBRAS” (Lodi, 2006, p. 02), os familiares também apresentam pouco conhecimento, fortalecendo a manutenção de gestos em detrimento de sinais. Desse modo, os gestos passam a mediar a comunicação em vez do uso de uma língua propriamente dita.

Ainda que os gestos não se configurem como parâmetro constituinte de LS, eles tendem auxiliar a interação, sobretudo, entre sujeitos que compartilham os mesmos contextos, pois “na comunicação as expressões faciais e corporais também são utilizadas como forma de viabilizar a compreensão daquilo que se pretende dizer” (Kelman *et al.*, 2011, p. 353).

Para pesquisadores e estudiosos (Fedosse; Santana, 2002; Santana *et al.*, 2008), os gestos podem ser observados tanto pela relação de interdependência com uma língua, quanto por sua iconicidade, já que se trata de uma

representação da realidade. Essa representação acaba tornando-se convenção dentro de um grupo familiar. Daí a possibilidade de que o sentido vá sendo

construído e convencionalizado nas interações entre os interlocutores, sejam eles surdos ou ouvintes (Santana *et al.*, 2008, p. 300).

Então, de acordo PS02 e PS03, o uso dos gestos tornou-se uma estratégia de comunicação que tende a minimizar a ausência de conhecimento da Libras por parte da família, mas, ao mesmo tempo, sugere que o desfalque da Libras em ambiente doméstico pode ter gerado implicações no que tange a aprendizagem de LP.

Em suma, essa seção apresentou dados produzidos por meio de entre-vistas com os quatro participantes acerca do lugar da língua em suas práticas sociais, sobretudo, em seu contexto familiar. Os excertos destacados demonstraram que os participantes utilizam a sua língua, caracterizada como materna, para inserir-se social e executar suas atividades cotidianas. Assim, PS01 usa a LP e os outros três usam a Libras.

5.1 A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM E NA COMUNICAÇÃO

Os instrumentos de pesquisa proporcionaram conhecer os tipos de tecnologias utilizados pelos participantes, bem como as funções que lhes são dadas. Além dos sinais e da escrita, é flagrante que outras tecnologias ocupam espaços importantes nas mais variadas atividades sociais das quais os participantes vivenciam.

Partindo do pressuposto de que o consumo de tecnologias digitais tem aumentado substancialmente e que o sistema educacional se lança como mais um candidato ao uso, a exemplo do ensino híbrido e online, busquei, junto aos participantes, conhecer os usos e os efeitos dos artefatos tecnológicos como ponte de acesso à aprendizagem de LP, com o objetivo de mapear estratégias que facilitaram, assim como percalços que dificultaram a aprendizagem dessa língua.

Desse modo, durante a entre-vista com cada um dos participantes conheci os modos de consumo de tecnologias digitais e possíveis impactos de seus usos na aquisição de conhecimento de LP.

Pesquisadora: Em se tratando de tecnologias digitais, além do *WhatsApp*, você utiliza outras redes sociais? Com qual frequência e objetivo?

“eu uso com frequência para falar com colegas, minha família, no trabalho [] Uso mais Instagram do que o Facebook [] no WhatsApp tem o grupo de colegas de trabalho. A gente troca informações, material...” (sic)

(PS01/trechos transcritos e extraído de entre-vista, 2022)

“Sim, eu utilizo o aplicativo ICOM para me comunicar quando não tem intérprete disponível. Também utilizo as redes sociais, como o Instagram, por exemplo. [] no instagram, eu mostro as imagens do meu trabalho. Tiro fotos, posto, as pessoas curtem... É bom porque as pessoas vêm as fotos e pensam: como aquele homem mudou!? Falam assim: – Nossa, como ele ficou bonito!”

(PS02/trechos traduzidos e extraídos do diário de campo da pesquisadora, 2022)

“Eu uso celular e aplicativos para me relacionar, como Instagram e WhatsApp”

(PS03/trechos traduzidos e extraídos do diário de campo da pesquisadora 2022)

“Sim tenho Instagram. uso rede social para tudo...Ver fotos, amigos, saber de eventos 😊 [] pelo zap a gente troca dicas, tira dúvida...É bom”(sic)

(PS04/trechos transcritos e extraído de entre-vista, 2022)

As respostas dos participantes confirmaram uso frequente das tecnologias digitais, autonomia para utilizá-las e letramentos necessários para incluir-se digital e contemporaneamente. As tecnologias citadas por eles, quando utilizadas para comunicação, assumem um lugar de elo entre eles e seus interlocutores, de modo que se colocam a serviço das interações sociais.

De acordo com as narrativas, os participantes agenciam vários tipos de tecnologias e as significam em função das suas atividades sociais. No universo da cultura digital, as TDIC foram as mais citadas e uma das principais funções dadas a elas é a de ser um veículo de comunicação. As narrativas também revelaram que, para a maioria dos participantes, as TDIC não só cumprem a tarefa de ser um meio mantenedor de vínculos sociais, como também o de ser objeto de/para aprendizagem e ferramenta de trabalho.

Os aplicativos intermediam eventos de letramento nos ambientes de trabalho, tanto como veículo acesso ao outro que também participa do mesmo ambiente, quanto como mídia de divulgação. Para **PS02**, por exemplo, o aplicativo *Instagram* é uma ferramenta utilizada para dar visibilidade ao trabalho que executa. Assim, por meio de imagens dos próprios clientes, ele apresenta o antes e o depois e, com isso, vê agregar valor ao seu serviço. Outra vantagem apresentada por **PS02** é a divulgação das opções de serviços, funciona como um catálogo: o cliente olha e mostra como quer. Segundo ele, “*eu posto as imagens lá e quando outro cliente chega, já mostra a foto.*” (PS02-trecho traduzido). Em razão disso, PS02 considera que as TDIC facilitam a comunicação, sobretudo, em seu ambiente de trabalho.

A presença das TDIC é uma realidade no mundo contemporâneo e as funções dadas a elas também são tão diversas (trabalho, comunicação, aprendizagem etc.) quanto seus tipos

(*WhatsApp, Instagram, Youtube etc.*). Elas assumiram o papel de instrumento auxiliar da aprendizagem muito antes da pandemia, embora esse período tenha intensificado o consumo e gerado mudanças nas formas de comunicar, comprar e aprender, por exemplo,

tais mudanças são usualmente avaliadas em termos positivos – considerando-se as tecnologias digitais como capazes de superar obstáculos, possibilitar novas formas de participação e engajamento no mundo, e de, fundamentalmente, desafiar noções de autoridade, autenticidade e expertise (Ferreira, 2017, p. 86).

Ainda em contexto de entre-vista, busquei conhecer junto aos participantes o modo como costumavam utilizar as tecnologias digitais em prol da sua própria aprendizagem. Esse questionamento contribuiu para descortinar as habilidades dos participantes perante o mundo digitalmente tecnológico e sua relação com a aprendizagem de LP. Diante da fluidez das narrativas, realizei outros questionamentos:

Pesquisadora: Você me disse que utiliza as redes sociais para se comunicar e também como ferramenta de trabalho. E para aprender, você costuma utilizar também? Você acha que as tecnologias digitais contribuem para a sua aprendizagem de LP?

“sempre vejo coisas novas no Youtube [] Gosto de vídeos de receitas ou algo do trabalho...[a TDIC]Ajuda muito o aprendizado, principalmente nas pesquisas sobre os conteúdos passados pelo professor... as vezes não entendo o que professor diz ... Professor falar rápido ou não escreve no quadro eu não entendo...[Daí] escrevo o nome do conteúdo no google e pesquiso.”

(PS01/ trechos transcritos e extraído de entre-vista, 2022)

Vê-se que o uso diversificado que a participante dá às tecnologias digitais se alinha à cultura do cenário contemporâneo, no qual preconiza novos artefatos tecnológicos, bem como reclama dos sujeitos atitudes responsivas às mudanças que frequentemente ocorrem. Essas atitudes multiletradas, que não se resumem ao uso (indiscriminado) de tecnologias digitais, perpassam desde competências para identificar, produzir, ler e criticar textos multimodais à interconexão de práticas locais e globais. Assim, o excerto extraído da narrativa de PS01 reforça a hipótese de que as tecnologias, quando bem utilizadas, podem enriquecer a experiência de aprendizado, sobretudo, o de Língua Portuguesa.

De acordo com Cupani (2017), somos socialmente organizados e constituídos de uma mentalidade tecnológica que não se resume necessariamente a objetos. A escrita ou a competência de seu uso faz de nós, humanos, seres tecnológicos. Isso, de certo modo, justifica a inclusão de TDIC em ritos de aprendiz dentro ou fora do contexto escolar.

Assim como ocorreu com **PS01**, busquei nas narrativas de **PS02** respostas sobre o uso das TDIC para aprender. Desse modo, pedi que ele exemplificasse suas experiências multiletradas fora do ambiente escolar.

“Língua portuguesa é difícil, é diferente de Libras. Nós surdos precisamos ver para entender e a língua portuguesa é oral. A tecnologia ajuda quando mostra palavra e imagem ou tem uma pessoa interpretando. A gente aprende sempre quando usa a internet. Eu uso google, Youtube também... Uso quando quero aprender fazer alguma coisa e alguns vídeos mostram como fazer. No Instagram vejo algumas coisas também...Por exemplo: campanha de vacinação, propaganda de cursos, receitas de bolo...[] no google, escrevia uma palavra e lá eu via as opções sobre o assunto. Daí eu lia do meu jeito mesmo ou pedia ajuda para alguém. [] busco imagens no texto primeiro e depois procuro ler e compreender a partir do que eu já conheço Tenho dificuldade com palavras grandes. Sempre peço ajuda...”

Pesquisadora: No que diz respeito aos aplicativos, como você costuma utilizá-los? Você utiliza a escrita (letra de música, poemas, salmos etc.) ou imagens (memes, *emojis*, vídeos, fotografias etc.)?

“No Instagram, uso fotos, vídeos e escrevo pouco, pouquinho...”

(**PS02**/trecho traduzido e extraído do diário de campo da pesquisadora, 2022)

As declarações de **PS02** nos leva novamente para uma seara ideológica e de engajamento político. Mesmo se declarando uma pessoa que pouco lê e escreve em LP, **PS02** se mobiliza para superar suas limitações quanto a leitura e a escrita, sobretudo, com o auxílio das tecnologias. Ele as utiliza para se informar, ampliar suas possibilidades de trabalho por meio da divulgação dos serviços prestados, para informar-se sobre o que acontece em seu município e integrar-se culturalmente a ele. Portanto, **PS02** ressignifica as tecnologias e cria outra a seu modo já que, segundo Cupani (2017), temos uma mentalidade tecnológica que nos permite tal feito. Ao declarar, *“eu lia do meu jeito mesmo... busco imagens no texto primeiro e depois procuro ler e compreender a partir do que eu já conheço”* (**PS02**- trecho traduzido e extraído do diário de campo da pesquisadora), **PS02** desenvolve suas estratégias de aprendizagem que concorrem para legitimar sua inscrição social.

Ao tratar de tecnologia com fim educativo, ele afirmou que *“há grupos que enviam vídeos em Libras sobre alguma coisa que aconteceu na cidade ou no país... [] São vídeos gravados pela Associação. Meus amigos gravam também quando o assunto é da nossa cidade.”* (**PS02**- trecho traduzido). Com essa declaração, ele confirma que, com o apoio de seus pares e das tecnologias digitais, é possível se (in)formar utilizando a sua língua materna. Além disso, ele revela que sua compreensão de tecnologia não se resume a um objeto, nem ao domínio das técnicas de uso; são os efeitos do uso que podem ou não proporcionar a inclusão numa sociedade tão excludente.

As narrativas de **PS02** ainda permitiram perceber que sua rotina é multimodal: ele divulga seu trabalho pela internet utilizando a interação entre as linguagens. A articulação entre imagens, palavras, sons, movimentos responde à multimodalidade característica dos velhos e dos novos tempos. Velhos porque sempre existiu a multimodalidade; nenhum texto, em nenhum cronotopo é/foi monomodal. São também novos porque os modos de comunicação mudaram, assim como os comportamentos linguísticos.

Um estudo desenvolvido por L.Unsworth (2006) explica as possibilidades que relação entre imagens e as palavras podem apresentar. De modo geral, é mais comum que as imagens desempenhem o papel de complementar ou exemplificar a informação escrita. Com base nos estudos de Unsworth (2006), Silva *et al.* (2015, p. 41) afirma que no tipo exemplificação, “a imagem pode ser um exemplo do que está descrito no texto ou o texto pode incluir um exemplo” do que foi exposto pela imagem. Um outro tipo de significação que as modalidades (texto e imagem) podem construir é por complementaridade que, por sua vez, divide-se em duas variantes: ampliação e divergência. Isso significa que, mesmo que a imagem seja diferente do texto, é possível haver uma relação de complementaridade (Silva *et al.* 2015).

Assim como os dois primeiros participantes, **PS03** também destacou utilizar algumas TDIC como fontes de pesquisa. Ao ser indagada – como costuma utilizar tecnologias digitais e em quais situações – ela respondeu:

“eu uso redes sociais e aplicativos de tradução...acho que ajudam bastante [] As imagens ajudam compreender. A pessoa traduz a palavra para Libras... É melhor. O surdo é visual, precisa ver para entender. O Youtube, por exemplo, é o que eu mais vejo. Gosto de ver música em Libras e aulas também... O WhatsApp também uso bastante porque recebo vídeos em Libras”.

Pesquisadora: aulas de Língua Portuguesa também?

“quando tem intérprete, mas é difícil ter. Às vezes consigo ver o quadro de perto... o professor explica e escreve...mas é difícil. Com a ajuda de intérprete é melhor.”

(PS03/trechos traduzidos e extraídos do diário de campo da pesquisadora, 2022)

Em sua narrativa, **PS03** informou utilizar aplicativos diversos e pontuou que um dos benefícios que auxiliam a aprendizagem é a utilização da linguagem não-verbal. Seja nas redes sociais ou nos aplicativos de tradução, o uso de imagens é, na maioria das vezes, predominante; e, para as pessoas surdas, trata-se de um recurso fundamental para leitura do e no mundo.

Quanto às aulas de LP pelo Youtube, **PS03** afirmou ter êxito quando há intérprete ou quando tem alcance visual do que foi escrito; sem acesso visual a aprendizagem fica

comprometida. A perspectiva trazida por PS03 revela (e reforça) duas questões bastante comuns quando se trata de ensino formal ou não-formal, quais sejam: (i) as aulas são ofertadas em LP, com vistas a um público homogêneo, (ii) sem considerar diferenças linguísticas ou qualquer impasse que dificulte a aprendizagem. Sendo dessa maneira, a pessoa surda (salvo as exceções) apresentará dificuldade de aprender sem auxílio de um intermediário.

Uma outra questão trazida por *PS03* e que merece atenção é o modo como o surdo tem acesso à arte. Se a construção da identidade surda é afetada pela cultura ouvinte, seria possível pensar em uma cultura genuinamente surda? Localiza-se a cultura surda sobre um campo de lutas e conflitos, marcado discursivamente pela mobilização da comunidade surda em razão do reconhecimento de que lhe caracteriza (comunicação, movência no/do mundo, educação etc.), de um lado, e, de outro, a demarcação fronteiriça que fragmenta e contesta o ser surdo “como uma contingência histórica e cultural” (Klein; Lunardi, 2006, p.14).

Presencia-se, desse modo, a tentativa de garantir uma (a)firmiação cultural surda a partir dos movimentos de resistência da comunidade face “a necessidade de encontrar elementos que pudessem aproximá-los em comunidades onde compartilhassem a mesma língua e traços culturais comuns” (Klein; Lunardi, 2006, p.16). Isso se comprova com a declaração de *PS03*, ao salientar que “*Gosto de ver música em Libras*”: trata-se de um exemplo do *modus operandi* de acesso à arte.

Para melhor compreender a declaração da participante, fiz um breve levantamento do que tem sido oferecido de arte²⁸ à pessoa surda via internet. Para tanto, revisei no site *Youtube* e nele utilizei uma seleção aleatória baseada nos seguintes descritores: histórias (infantis), músicas e peças teatrais em Libras. O quadro a seguir apresenta alguns exemplos do que a plataforma disponibilizou.

Quadro 11: Arte de/para surdos

Título	Gênero	Apresentador/ Intérprete	Transmissão
Eu x rato	Crônica	Rodrigo Custódio	Libras
O caso do bolinho	Crônica infantil	Thalita Passos	Libras/interpretado em LP
A Cigarra e a formiga	Fábula	Instituto Phala	Libras
Os 3 porquinhos	Fábula	TV CES	Interpretado em Libras

²⁸ Neste texto, cito alguns exemplos de arte de fácil acesso via internet: histórias (infantis), músicas, peças teatrais em Libras ou interpretadas. Vale ressaltar que o quadro não indica a totalidade do que está disponível no *Youtube*.

O patinho feio	Fábula	Contos nas mãos	Interpretado em Libras
Aquarela (Toquinho)	Música	Gabi Galiassi	Interpretado em Libras
Não quero dinheiro	Música	Liliane Barbosa	Interpretado em Libras
Primeiro Amor (Quero voltar)	Música e Teatro	Ministério Teatral Liberdade	Interpretado em Libras e Teatro

Fonte: própria autoria

A partir desse quadro, pude perceber que no aplicativo *Youtube* há dois tipos de vídeos: gravados em LP e com janela de tradução ou gravados em Libras e narradas em LP. Quanto ao teatro, encontrei um exemplo onde havia a encenação era baseada em uma música em LP e interpretada em Libras.

Esse levantamento fomentou um questionamento surgido durante a entre-vista com **PS03**: há nessa plataforma digital uma incipiente produção de/para surdos sugerindo ser a pessoa surda pouco consumidora e/ou produtora desse tipo de arte ou uma tentativa de colonialização em forma de dominação dos meios de comunicação face a hegemonia da LP? A resposta vai ficar para uma próxima pesquisa...

A participante **PS04** também declarou utilizar recursos digitais para variadas tarefas, conforme o excerto abaixo:

PS04: *“uso aplicativos de tradução da Libras para LP... [] uso também google pra fazer pesquisa e ve material de trabalho e imagens também/ quando tem imagens é melhor...só a palavra eu não entende muito” “às vezes a imagem ajuda compreender o texto...[] tem imagem que não diz nada pra gente.*

Pesquisadora: Os professores costumavam utilizar mais de uma linguagem nas produções textuais?

PS04: *“Sim...várias vezes. É normal ver professor colocando imagens qualquer e falar que está adaptado/ Eu falo não 😊 não ta” (sic)o*

(trechos transcritos e extraídos da entre-vista, 2022)

Assim como os outros três participantes, **PS04** demonstrou utilizar os recursos subjacentes da internet em benefício do conhecimento. Desse modo, ela atualiza seus (multi)letramentos, vez que participa de práticas sociais ao mesmo tempo que responde às demandas culturais contemporâneas. As tecnologias digitais, segundo **PS04**, possibilitam a tradução de uma língua para outra e uma melhor compreensão do que está posto, já que linguagens escrita e imagética, quando presentes no mesmo texto, tendem alinhar-se de modo a construir uma significação.

PS04 chama atenção para a multimodalidade e para sua importância no contexto escolar e no da surdez. O *modus operandi* da multimodalidade parte da comunicação através da combinação e interação de diferentes recursos e mídias, como a escrita a imagem. No contexto (escolar) da surdez, a multimodalidade tende a favorecer a compreensão e o protagonismo dos alunos surdos, visto que os aspectos visuais, quando presentes adequadamente nos textos, facilitam a leitura e produção textual dos alunos, sobretudo, para aquele que não têm domínio da LP. O engendramento de vários elementos atualiza um dos princípios básicos da multimodalidade, conforme os exemplos a seguir.

“utilizo os dois...de vez em quando coloco as imagens faço um argumento sobre elas...no zap uso língua portuguesa...no instagram utilizo imagens”(sic)
(**PS01**-trecho transcrito e extraído de entrevista, 2022)

“No Instagram, uso fotos, vídeos e escrevo pouco, pouquinho [] No WhatsApp, videochamada. A maioria dos meus amigos surdos não sabe escrever. Utilizamos a Libras, nossa primeira língua”
(**PS02**- trecho traduzido e extraído do diário de campo da pesquisadora, 2022)

“Eu uso celular às vezes para escrever em língua portuguesa ou oralização por videochamada para falar com minha família ou quando tenho alguma dificuldade com a LP. A gente mistura tudo: mímicas, oralização (risos)...”
(**PS03**- trecho traduzido e extraído do diário de campo da pesquisadora, 2022)

“chamada de vídeo. gostar mais. bom para comunicar com surdo melhor”
(**PS04**- trecho transcrito e extraído de entrevista, 2022)

Apesar da presença crescente da multimodalidade em nosso cotidiano, ela ainda é um tema pouco explorado no contexto escolar. A declaração de **PS04**, *“tem imagem que não diz nada pra gente”* (trecho extraído de entre-vista, 2022), caracteriza ausência de agenciamento adequado de variados modos de comunicar. Apesar de estar no sentido figurado, a participante reforça a importância da multimodalidade como um elemento necessário para a construção de conhecimento.

No contexto da surdez, especificamente, a imagem é compreendida como um dado objeto que, aliado à sua função, permite que uma pessoa surda construa sentidos e significações (Quadros & Karnopp, 2004). Assim, as imagens ocupam um lugar importante na produção de sentido do mundo das coisas, haja vista que “os sinais e as expressões faciais e corporais se projetam como imagens e reforçam a construção de sentenças dotadas de

significado. A sinalização é, em outras palavras, a imagem do pensamento sendo exteriorizada” (Fraga, 2017, p. 22). Isso posto, no contexto educacional, a imagem pode significar, ao mesmo tempo, parte constitutiva do ensino online e parte necessária no ensino presencial, dado discutido com mais aprofundamento na próxima seção.

A multimodalidade é um fator determinante na atualidade. É flagrante que “toda produção linguística (discurso) é multimodal, o mundo contemporâneo nos força a viver cercados de imagens” (Ferraz; Castro, 2016, P. 143) e de um conjunto de recursos “criados social e culturalmente para produzir significados” (Silva et al, 2015, p. 36), por essa razão se faz presente em nossa sociedade.

A título de exemplificação está a *videochamada*: um único recurso que reúne imagem, áudio, cores etc. Mesmo não tendo sido criado com intuito de servir à comunidade surda, a videochamada, um dos recursos oferecidos pelo *WhatsApp*, atende a demanda comunicativa, sobretudo, dos que usam a Libras e daqueles que não têm o domínio da escrita. No quadro acima, esse recurso apareceu sendo citado por 3 dos 4 participantes como meio de comunicação com seus pares, o que confirma a necessidade de ser um tema discutido e trabalhado em sala de aula tendo em vista sua aplicabilidade fora do contexto escolar.

Com base nas premissas dos Multiletramentos (NLG, 1996), os textos multimodais respondem aos arranjos contemporâneos. Com isso, eles (multiletramentos) defendem a pluralidade de linguagens e a variedade linguística, sendo, portanto, meios e línguas distintos coabitando diversas culturas que compõem nossas comunidades. Esses estudos são um dos caminhos que se revelam resistentes frente ao grafocentrismo e que respeita “as diferentes formas de expressão, usando várias linguagens e mídias sejam estimuladas, evitando assim a primazia da linguagem verbal formal escrita sob as outras” (Paiva; Coscarelli, 2022, p. 20). No contexto escolar, por sua vez, a teoria dos Multiletramentos revela que a

capacidade de interpretar deve fazer parte da cultura escolar, o que requer que professores e alunos possam compreender a leitura e a produção de textos como processos de significação em que a linguagem verbal e a linguagem visual, embora, independentes, interagem de maneiras específicas. (Silva et al. 2015, p. 36).

A leitura e produção de textos como objeto de ensino-aprendizagem é uma das atividades docentes que perduram até os dias de hoje. “Durante muito tempo, na escola, ensinávamos a ler colocando as crianças para falar em voz alta as palavras e os textos” (Silva et al, 2015, p. 12), dando à leitura o sinônimo de oralização. Com o passar do tempo, os processos de leitura adquiriram outros contornos e o “papel do leitor já não era o de falar em voz alta, mas o de buscar o sentido no texto” (Silva et al., 2015, p. 16), o que é visto até hoje

como uma das formas de materialização do letramento autônomo (Terra, 2009). Entretanto, face às mudanças sociais, ao advento da internet e à virada epistemológica, a atual concepção de leitura rompe com os preceitos de recuperação de sentido e adota o protagonismo do leitor, trazendo para si a própria construção do sentido do texto.

O protagonismo do leitor/produtor se potencializa com o uso de aplicativos de mensagens em redes sociais, ao mesmo tempo em que o inscreve no cenário contemporâneo engendrado pela cultura digital. São visíveis os (im) pactos do uso de recursos da era digital, sobretudo, no que tange a comunicação. Com a possibilidade de utilizar variados tipos de linguagem, as redes sociais colocam, pelo menos durante seu uso, os surdos e os ouvintes no mesmo lugar. Apesar de oferecer também impactos negativos (vazamento de dados, perda da privacidade e segurança etc.), o benefício da equidade social (linguística, econômica, racial etc) desloca para um entrelugar a arena de disputa entre surdos e ouvintes.

É certo que aqui, nessa seção, dei ênfase às tecnologias digitais no contexto da surdez. Todavia, convém destacar que o protagonismo do leitor/produtor pode/deve ocorrer independentemente da mídia utilizada, pois a leitura afeta sujeito: “pelo modo particular de compreender o mundo” (Silva *et al.*, 2015, p. 24), esteja onde estiver, na mídia impressa ou digital, num panfleto ou nas redes sociais, todo texto será lido – “do meu jeito” (PS02) – a partir da subjetividade, dos afetamentos e ideologias trazidos pelo leitor. Será ele o construtor do sentido das coisas no mundo.

5.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MODALIDADES DISTINTAS

As discussões promovidas até aqui apontaram em direção às vivências dos participantes com tecnologias, sobretudo, as digitais, como ferramentas de trabalho, na manutenção das relações sociais, como também para aprendizagem em cenários formais e informais. Todo trajeto percorrido serviu de base para conhecer as experiências pessoais vividas pelos participantes, com vista à compreensão das experiências educacionais em um contexto específico: aulas de LP, ofertadas de modo presencial e na modalidade online. Portanto, os dados desta seção dialogam com os que já foram apresentados nas seções anteriores e, juntos, formaram um constructo coeso e integrado.

Ainda no contexto de entrevista, após colher informações que poderiam sugerir a construção do conhecimento de LP, iniciei a última etapa, a qual tratou das vivências dos educandos em cenários diversos.

Pesquisadora: Em qual das modalidades você se percebeu melhor atendido(a) em relação à aprendizagem Língua Portuguesa em sua forma escrita?

As aulas presenciais são melhores. Nas aulas presenciais eu tinha ajuda de intérprete... Língua Portuguesa eu aprendi mais no presencial ['] o mais fácil foi a apresentação de recursos: slides, anotações no quadro e rodas de discussão e troca com os colegas e professores...[] o mais difícil foi sem as anotações dos assuntos no quadro quando o professor estava explicando” (sic)

(PS01/trecho transcrito e extraído de entre-vista, 2022)

“Melhorou a minha vida na educação com o intérprete, pois com o uso dos textos, o intérprete traduz e a gente tem competência para escrever. A gente pergunta o sinal, o intérprete faz a datilografia entendeu? [] o ponto negativo é que o professor fala, fala, fala e vira as costas quando ainda está dando aula, escrevendo no quadro e continua conversando com os alunos na aula. Quando ele vira, fala: “vai estudar!”[] mas o que falou enquanto estava de costas, eu não sei.

(PS02- trecho traduzido e extraído de diário de campo da pesquisadora, 2022)

“a gente pode ver os colegas de perto... E quando eu não sabia o assunto, pedia ao intérprete para me ajudar. No online nem sempre tem intérprete, entende? [] No ensino presencial, a gente tem ajuda dos colegas, do intérprete e é bom também quando o professor escreve no quadro...isso é bom [] Quando o professor fala rápido demais e não escreve no quadro é ruim. A gente fica sem entender a palavra, o significado dela. O importante é ter intérprete.”

(PS03 trecho traduzido e extraído de diário de campo da pesquisadora, 2022)

“Presencial é melhor aprender português...se a gente não sabe pode pedir ajuda...Pode perguntar pro intérprete[]No online ninguém ajuda, à vezes os colegas ajuda... [] Intérprete de libras sempre ajuda surdo. Ela mostra a palavra e faz sinal e explica usar como? [mas] tem professor que fala como se toda turma pudesse ouvir. Não lembra que tem surdo”(sic)

(PS04- trecho transcrito e extraído de entre-vista, 2022)

Nos excertos acima, os participantes declararam que o ensino presencial, formal, foi o ambiente que mais favoreceu a aprendizagem de LP. Nota-se que em todas as narrativas há referências ao profissional intérprete como um “elemento” fundamental para acessar conhecimentos científicos. Desse modo, as narrativas fomentaram perspectivas acerca do papel da interação social na aprendizagem, sobretudo, a partir do apoio do intérprete.

“o ponto positivo [do presencial] foi a conquista do tradutor intérprete dentro da sala de aula para o surdo...Libras é primeira língua dos surdos, o português é a segunda língua. E isso é muito bom...essa interação do surdo com o interprete de Libras. Ele vai acompanhar o surdo em suas atividades. Se não tiver intérprete, a gente não aprende nada. É difícil, entendeu?”

(PS02-trecho traduzido e extraído do diário de campo da pesquisadora, 2022)

Já é ponto pacífico que o “eu” só existe se em relação ao outro, ou seja, “o eu não se constitui isoladamente, não é algo acabado e completo; existe apenas em uma relação tensa e dinâmica com aquilo que é outro, que lhe dará acabamento e completude” (LODI; MOURA, 2006, p. 5). Portanto, o papel do outro é o elemento essencial como parte fundante do eu.

Esse cenário retoma uma das caras teorias vygotskyana (1984), cuja premissa aborda a mediação humana, em situação de interação, para ocorrência do desenvolvimento. A interação é como uma arena onde os sujeitos se (des)(re)constroem (Fraga; Flores, 2016): são corpos cronotopicamente distintos, em que um teria mais experiência que o outro, que se interrelacionariam por meio da linguagem, com vistas ao compartilhamento de saberes e culturas.

Como visto nas narrativas, no contexto da surdez, o *outro* é corporificado, na maioria das vezes, por um intérprete que, dentro ou fora do espaço escolar, gera (im)pactos na vida das pessoas surdas. Face a sua importância, a legislação brasileira regulamentou a inclusão de alunos surdos em escolas regulares sob a mediação de um “profissional que domina a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de Intérprete” (Brasil, 2004, p. 11). Além disso, o intérprete é aquele que substitui a fratura deixada pela carência de ensino bilíngue e aquele que se coloca como um cordão umbilical que alimenta a interação entre o surdo e o conhecimento.

Nesse sentido, o *outro* não é apenas uma segunda pessoa a qual o *eu* não o afeta e por ele é afetado. O *outro*, intérprete, é simbolicamente a ponte que une a pessoa surda àquilo que ele pretende saber, mantendo nessa relação os princípios da ética, do respeito a seus valores, necessidades, diferenças etc. Nessa arquitetura, o desenho possível é o de uma pessoa surda e um intérprete que se fundem, se hibridizam no momento em um acessa a cultura do outro e mescla com aquilo que é seu.

A exemplo dos (im)pactos forjados entre surdos e intérpretes destaco algumas declarações de **PS02**. Embora ele não tenha deixado expressamente marcado em sua fala que se tratava do ensino presencial, suas escolhas lexicais e as expressões faciais e corporais (como se estivesse falando com uma pessoa ao seu lado), permitiram perceber que ele se referia a um diálogo face a face: “*Melhorou a minha vida na educação com o intérprete [] a gente pergunta o sinal e o intérprete faz a datilologia*” (**PS02**-trecho traduzido e extraído do diário de campo). Desse modo, vê-se a vida escolar ressignificada, ao passo que constituiu mais uma lembrança nas memórias de aprendiz.

Se, para Bakhtin (2003), é na interação verbal que a palavra mantém vivo o status social da língua, para Vygotsky (2001), a interação social é linha que sutura o homem e seu

desenvolvimento psíquico-cognitivo. Por essa razão, torna-se essencial para um surdo que um intérprete o auxilie na aquisição de LP, visto que, por meio de sua maior experiência com a Libras, ele se posta entre um dado conhecimento e a pessoa surda que deseja obtê-lo.

Importa destacar que interpretar é uma atividade complexa que exige conhecimento, habilidades de ordem prática e preceitos éticos. Assim, além da confiabilidade (sigilo profissional), imparcialidade (neutralidade), fidelidade (manutenção da informação dada) e um vasto conhecimento das línguas utilizadas, o intérprete

processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente (Brasil, 2004, p. 27-28).

Portanto, a atividade de interpretar não é um ato mecânico ou uma simples troca de palavras de uma língua para outra.

Se o intérprete é a peça-chave da educação de surdos, sua “ausência” pode também gerar impactos de sentido oposto. Os excertos abaixo demonstraram os motivos pelos quais o ensino online não foi citado como um espaço educativo que atende às necessidades específicas de uma pessoa surda.

Pesquisadora: Você afirmou que prefere o ensino presencial. Então, na sua opinião, o que fez com que você não gostasse da modalidade online para aprendizagem LP? Por que o ensino online não atendeu às suas necessidades como pessoa surda?

“As telas precisam ser claras para visualizar e acompanhar as aulas e os intérpretes... [] muitas vezes elas ficam sem nítidas... No caso do virtual não é muito suficiente para aprender português” (sic)

(PS01- trechos transcritos e extraídos de entrevista, 2022).

“Uma vez eu tive experiência com ensino online, mas achei muito difícil. Como eu disse, não gostei, não tinha intérprete...a gente não entendia nada... [] A língua portuguesa é muito difícil...Tem muitas palavras grandes, sabe?! E a gente não entende. Com o intérprete é melhor porque ele faz a datilologia”

(PS02-trechos traduzido e extraídos de diário de campo).

“Não gosto muito porque professor não repete quando a gente não entende. Às vezes a imagem fica ruim e não consigo ver o intérprete. Do online, prefiro usar aplicativos.

(PS03- trechos traduzidos e extraídos de diário de campo, 2022)

“No ensino médio eu estudei presencial. A faculdade e a pós foi online. Eu precisava do online, mas presencial é melhor [] eu não podia sair pra estudar todo dia. No online eu ficava mais em casa”. (sic)

(PS04- trechos transcritos e extraídos de entrevista, 2022)

Um dos problemas relatados pela maioria dos participantes é a baixa visibilidade das imagens, seja do professor, do intérprete ou do material exibido. Desse modo, eles caracterizaram os recursos online como ineficazes para acesso ao conhecimento. No sentido contrário, produções científicas (Rosa; Cruz, 2001; Ribeiro, 2017) vêm discutindo os benefícios das tecnologias digitais em sala de aula e declaram que elas tendem a possibilitar outras formas de construção de conhecimento, como também tornam o ambiente educacional mais próximo dos estudantes, já que fora dele, o uso de TDIC é frequente. Para Stumpf (2010, p. 02),

o desafio digital fez com que as aulas de informática surgissem nas escolas e em outros espaços de ensino. Esse movimento se deu na educação dos ouvintes, e também na dos surdos, pois se percebia que uma tecnologia visual trazia para essa população um novo campo de inclusão.

É verdade que as tecnologias digitais mudaram os cenários educacionais, a forma como aprendemos e (também) fomentou a inclusão educacional de pessoas surdas. Entretanto, cabem a todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem uma reflexão acerca da sua pertinência, da necessidade e da qualidade do que tem sido oferecido aos estudantes, haja vista que nem todo conteúdo é melhor exposto por meio das TDIC. Em muitos casos, a troca de uma tecnologia analógica por uma digital não garantirá ao estudante resultados satisfatórios, pois

utilizar as novas tecnologias não garante a escola um avanço de qualidade se esta continuar com os antigos processos da aprendizagem tradicional de transmissão de informações. É preciso utilizá-las como ferramentas de trocas cognitivas. E, no caso dos surdos, a língua a ancorar essas práticas precisa ser a Libras (Stumpf, 2010, p. 03).

A perspectiva de Stumpf (2010) ecoa nas percepções de **PS02** ao relatar uma experiência desconfortável ocorrida durante o ensino online: as aulas de LP eram gravadas e não havia recursos com um profissional intérprete presencial e janela de tradução que pudessem auxiliá-lo no intercâmbio entre ele e o objeto a ser conhecido. Nesse sentido, sua experiência foi marcada por dois problemas distintos, em que um determina o outro: (i) falta de intérprete resultou no (ii) uso da LP como língua de instrução. Esse cenário, infelizmente mais comum do que se imagina, escancara a invisibilização da pessoa surda e dos elementos necessários para sua aprendizagem, assim como vivenciou **PS03**²⁹.

²⁹ Por se tratar de uma experiência específica e vivida por apenas um dos participantes, foi dedicada uma seção (5.3) para tratar desse tema.

Conforme os relatos, os participantes caracterizaram o ensino online pelo viés da padronização do perfil dos alunos, em que tende a estabelecer um padrão isento de limitações de cunho educacional. Ocorre que o ensino online coloca no mesmo lugar invisibilizado de antes não só as pessoas surdas, como também qualquer outra pessoa com algum tipo de deficiência.

Se a educação brasileira é inclusiva, a não observância a dificuldades e limitações dos alunos contradiz essa premissa. Negligenciar conhecer o perfil de cada estudante e ignorar a diversidade é o mesmo que negar a existência de qualquer deficiência que o aluno venha ter. Desse modo, “uma escola e um sistema de ensino que se dizem discursivamente inclusivos devem buscar incessantemente a garantia da equidade do ensino a todos, levando em conta as necessidades específicas de cada estudante” (Silva, 2022, p. 64), pois

ao não adaptarem seus materiais didáticos, ou mesmo buscarem aperfeiçoar-se na comunicação com seus alunos surdos, remete ainda que intrinsecamente uma ideia antiga de que os surdos não seriam ensináveis, já não fazem uso da mesma forma de comunicação que os demais. Limitando-os meramente aos que visualizam, mas não entendem, rebaixando significativamente seu desempenho cognitivo e acadêmico (Araújo; Martins, 2024, p. 65).

Portanto, a oferta de um ensino que não atende ao seu público fere os princípios constitucionais de direito à educação (Brasil, 1988) e, ao mesmo tempo, reforça o discurso do capacitismo, o qual move para as margens aquele que também deseja estar no centro.

No que tange à falta de interação nas plataformas online, **PS04** declarou ter vivido uma experiência semelhante. Ao trazer à baila sua avaliação, ela enfatizou que o *modus operandi* do online e as estratégias outras utilizadas para superar suas limitações.

“no online ninguém ajuda [] eu busquei ajuda fora da faculdade... Outros colegas surdos me ajudou muito...Tinha assunto que eu entendia certo mas verbo, separar sílaba é muito difícil.” (PS04- trechos transcritos e extraídos de entre-vista, 2022).

Outra questão fomentada pelos dados produzidos em entre-vista com **PS04**, é sobre uma realidade comum no contexto da surdez: o descompasso entre idade/série/habilidades. Casos como o de **PS04** que aprendeu a LP aos 17 anos ainda são muito comuns, sobretudo, quando os pais são ouvintes. Para Silva (2022), a falta de acesso à Libras desde a infância tende retardar o processo de alfabetização e o desenvolvimento cognitivo e social da pessoa surda. Em sua pesquisa de doutoramento, ela descreveu um dos seus participantes, cuja memória educacional se assemelha com a de **PS04**.

Pedro só teve acesso à escola aos 15 anos de idade. Filho de pais ouvintes sem escolarização e que não tem o conhecimento da Língua Brasileira de

Sinais (Libras), Pedro demorou para ser alfabetizado na escola regular, pois não teve acesso à Libras na infância. (SILVA, 2023, p. 120)

O caso de ambos se situa distante do que apregoa a LDB (Brasil, 1996), a qual estabelece o início da vida escolar aos 4 anos de idade.

O desenho da vida escolar de ambos indicia que parte da construção dessa realidade cabe aos familiares em função da ausência da Libras no cenário doméstico. Já no contexto escolar, parte biografia de **PS04** e de Pedro é resultante de um sistema de ensino que oferta metodologias inadequadas e apartadas da garantia de aprendizagem. Para Pereira (2014, p.146), no ensino de português como segunda língua para surdos, que era comum quando

o professor iniciava com a exposição dos alunos surdos a palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. Quando eram apresentados textos, os mesmos eram curtos, com vocabulário e estruturas frasais adaptados pelo professor ao nível linguístico dos alunos.

Os registros da pesquisa realizada por Pereira (2014) apresentaram o retrato de um cenário muito comum no contexto escolar brasileiro, onde o ensino de LP ocorre como L1 e como L2 por meio de metodologias que se baseiam no ensino da palavra descontextualizada e individualizada.

O ensino de Português para surdos exige metodologias distintas das que são ofertadas para ouvintes, visto que cada uma das línguas tem sua própria estrutura. Enquanto a LP tem suas bases fixadas na oralidade e na escrita, a Libras se fixa em parâmetros que se materializam em sinais. Apenas essas características já justificaria a necessidade do ensino de LP ocorra como segunda língua e não como primeira.

Como discutido no capítulo teórico, o ensino bilingue como proposta educacional responde aos pressupostos ideológicos de uma população surda que a compreende como “uma ferramenta para cultivar o pluralismo, o respeito às diferenças, a auto-estima de grupos minoritários, e o conhecimento cultural e linguístico essenciais para uma sociedade globalizada” (McCleary, 2006, p. 02). Por outro lado, esse mesmo bilinguismo que descoloniza o surdo, vai de encontro à ideologia de uma parte da população que milita em “prol de uma sociedade unificada, cultural e linguisticamente” (McCleary, 2006, p. 01).

A respeito do ensino presencial, os participantes o avaliaram como a modalidade que melhor contribuiu para a aprendizagem da LP. Entretanto, eles indicaram também que,

independentemente da forma como o conhecimento é transmitido, a aprendizagem de LP foi inscrita em suas trajetórias de aluno com algum tipo de adversidade a ser superada: invisibilidade, opressão, negligência, falta de adaptação do material, foram aspectos presentificados nas narrativas dos participantes.

Nem só o modo presencial tem vantagens, assim como a modalidade online tem seus benefícios e ambos reúnem deméritos. As narrativas revelaram que há aspectos elementares para que a educação de surdos possa ter a legitimidade de um ensino a contento. Como visto, há várias tecnologias contemporâneas sendo utilizadas das mais variadas formas, mas há uma que na educação de surdos ainda não pode ser substituída por outra em razão de sua obsolescência: o intérprete. “As vozes” dos quatro participantes ecoaram sobre o papel do intérprete no processo de aprendizagem do surdo. Seja dentro ou fora da escola, essa tecnologia humana é o apoio fundamental para transportar em palavras o que há no mundo oralizante para o mundo sinalizante.

5.3 ENSINO, PANDEMIA E SEU *MODUS OPERANDI*

Ainda em 2019, os jornais e revistas traziam as primeiras notícias sobre um vírus cujos sintomas eram semelhantes aos de pneumonia. Não tínhamos ainda a dimensão da gravidade da doença que pouco tempo depois invadiu as dependências de todo o mundo: dos mais ricos aos mais pobres; qualquer pessoa poderia ser infectada.

A possibilidade de nós, brasileiros, sermos infectados parecia remota devido a distância entre Brasil e China, primeiro país a notificar a doença à OMS. Os chineses suspeitaram que a Covid-19 “era uma doença de origem zoonótica porque trabalhadores e pessoas que frequentavam o Mercado Atacadista de Frutos do Mar foram os primeiros casos confirmados” (Gonçalves; Patrício, 2022, p. 252).

Devido a esse cenário, regido por medo e incertezas, a população passou a adotar novos comportamentos em diversas esferas sociais. No que tange ao cenário educacional, escolas e universidades que ofertavam ensino presencial mobilizaram-se em busca de estratégias que pudessem ocupar essa lacuna deixada pela Covid-19. A maioria das instituições optou por utilizar ferramentas digitais, TDICs e aulas online, como mecanismo de interlocução entre o professor, o conhecimento e o estudante. As plataformas de ensino a distância foram uma das medidas emergenciais recomendadas pela UNESCO para garantir a continuidade do ensino, ainda que de forma remota.

A conjuntura mostrada pela realidade foi muito diferente da expectativa criada pelo sistema educacional. Apesar do contexto tecnológico e das orientações de como desenvolver uma prática pedagógica diferente do habitual, o alinhamento entre tecnologias digitais e inclusão esteve assimétrico. Segundo Silva (2022, p. 75),

as dificuldades foram inúmeras, uma vez que este tipo de ensino não significa uma mera transposição das aulas presenciais para o meio virtual exige planejamento, capacitação docente e preparação institucional para a sua implementação.

Desse modo, a pandemia não só reclamou modificações no modo de ensinar e de aprender como também escancarou um descompasso entre a teoria e a prática do que convenientemente chamamos de educação inclusiva.

Se para alguns estudantes a pandemia mostrou a discrepância das realidades econômicas e digitais das famílias, para outros, além das limitações trazidas pela própria deficiência ocorreram também dificuldades como agenciar aparatos digitais para manter-se conectado ao conhecimento. Entretanto, é importante destacar que a desordem educacional retratada durante o período pandêmico não se deve à pandemia ou ao modelo do ERE (somente); a saúde da educação pública brasileira já se encontrava debilitada há muitos anos, sobretudo, quando se trata de educação inclusiva. Portanto, a prática pedagógica agenciada durante a pandemia reflete “barreiras já identificadas ao longo da história da efetivação do acesso à educação no país” (Silva, 2022, p.79).

O tratamento desse tema se deu face à experiência educacional de um dos participantes. Como já dito, **PS03** vivenciou o ensino online durante a pandemia, em formato de ERE. Frente aos dados reunidos, observou-se a necessidade de criar uma seção em virtude das peculiaridades do contexto. Como parte da investigação, busquei acessar informações acerca do lugar ocupado por cada uma das línguas em suas práticas sociais, sobretudo, em seu contexto familiar.

“A Libras é minha língua, é a língua do surdo. Eu uso a Libras em tudo: com meus amigos, com meu noivo e a família dele, na rua []O surdo usa a Libras para se comunicar, para aprender, para falar com a família, com os amigos.”

(PS03- trecho traduzido e extraído do diário de campo da pesquisadora, 2022)

A relação entre língua e práticas sociais não se resume ao idioma utilizado nas cenas enunciativas, entretanto, responde como mecanismo de interseção entre os sujeitos, normas, valores e comportamentos culturais de um contexto social específico.

No que tange seu contexto familiar, a língua que lhe é pertencente sai de cena e dá lugar aos gestos e à oralização da LP. O compartilhamento da rotina em um cenário onde a LP é hegemônica indica que a identidade cultural de **PS03** se caracteriza como híbrida, vez que é por meio da Libras que ela se identifica e se percebe enquanto sujeito e é também pela LP que ela se insere no cenário familiar sem deixar de se comunicar.

“Eu oralizo um pouco com minha família porque eles não sabem libras [] às vezes usamos gestos... eu faço leitura labial também...A gente se comunica. Mas não é igual como uma pessoa surda que usa a Libras.”

(**PS03**- trecho traduzido e extraído do diário de campo da pesquisadora, 2022)

As declarações de PS03 revelaram o agenciamento de línguas e outros modos de comunicação para estabelecer relações sociais, reforçando, desse modo, a tríade constituída entre sujeito, língua e(m) sociedade.

Para além da língua, PS03 utiliza os artefatos digitais e se beneficia dos seus efeitos, ao passo que se integra ao contexto digitalmente contemporâneo. A cultura digitalizável reverbera o “traço irreversível da comunicação eletrônica em tempo real” (Trivinho, 2022, p, 45) e revela também a multimodalidade se tornando parte fundamental dessa comunicação, assim como destacado pelos outros participantes.

“Eu uso celular e aplicativos para me relacionar, como Instagram e WhatsApp []Uso os aplicativos às vezes para escrever em língua portuguesa ou oralização por videochamada para falar com minha família ou quando tenho alguma dificuldade com o Português. A gente mistura tudo: mímicas, oralização (risos)”

(**PS03**- trecho traduzido e extraído do diário de campo da pesquisadora, 2022)

Ao utilizar os aplicativos de redes sociais, **PS03** se insere no universo da interatividade e lança mão das estratégias de comunicação responsivas ao seu interlocutor e à TDIC que fará a intermediação. Se o seu interlocutor for um falante de Libras ou utilizar apenas mímicas, por exemplo, sua avaliação a direcionará para uma TDIC que favoreça a projeção de imagens dos interagentes. Embora os aplicativos de redes sociais, como o *WhatsApp* por exemplo, não demonstrem inclinação com os aspectos fundamentais da inclusão, **PS03**, assim como os outros três participantes, colocam-se como protagonistas que agenciam multiletramentos e fortalecem o movimento político a favor da diversidade e das distintas maneiras de se comunicar.

Todas estas questões tratadas – língua, práticas sociais, tecnologias (digitais) – orientaram o percurso delineado com o objetivo de conhecer e compreender o caminho da educação seguido pelos participantes. E na trilha de **PS03** havia um ensino remoto emergencial.

Pesquisadora: Como você recebeu a notícia de que o “mundo estava doente”?

“Estranho... a gente ficou sem entender o que estava acontecendo. Algumas pessoas falaram que era uma gripe forte que passava até por relação sexual. Eu não sei... às vezes parecia mentira [] quando recebi vídeos falando sobre a doença, fiquei assustada. Não sabíamos o que iria acontecer.”

(**PS03**- trecho traduzido e extraído do diário de campo da pesquisadora, 2022)

A sensação de angústia diante da falta de informação, tão logo a instalação da pandemia, foi vivido por muitos de nós. De fato, no início, pouco se sabia a respeito da doença, como origem, causas, sintomas, tratamento etc., visto que as primeiras publicações oficiais (em Libras) ocorreram apenas no mês de junho de 2020.

Ao reconhecer que parte da população estava sem o devido acesso à informação sobre a pandemia e o vírus da Covid, o Conselho Nacional de Saúde e a FioCruz realizaram uma pesquisa com 128 pessoas surdas, em novembro 2020³⁰, a qual revelou que aproximadamente 60% dos entrevistados utilizam

as redes sociais como principal meio de informação sobre a covid-19, embora 40,2% considerem “difícil” ou “muito difícil” entender as informações divulgadas nestes espaços. Além disso, mais de 60% afirmaram encontrar muitas palavras desconhecidas nas informações, o que dificultava o entendimento sobre a doença (Agência Brasil, 2022)

Em razão disso, a FioCruz lançou uma série de vídeos em Libras e um aplicativo onde é possível encontrar 53 vídeos e um glossário com mais 80 verbetes. De acordo Alana Granda (2022), repórter da Agência Brasil³¹, os materiais foram produzidos com base nos dados da Rede CoVida, iniciativa do Centro de Integração de Dados e Conhecimentos para Saúde (Cidacs/Fiocruz) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

³⁰ A pesquisa foi realizada no ano de 2020. Entretanto, a reportagem sobre os trabalhos desenvolvidos foi publicada em 2022.

³¹**Fonte:** <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-05/covid-19-aplicativo-da-fiocruz-traz-informacoes-em-libras>.

Com o lançamento dos vídeos³² sobre a pandemia (números de vítimas, faixa etária mais afetada etc.) e formas de contágio e de prevenção da Covid-19, as pessoas surdas passaram a ter acesso à informação de forma autônoma, ou seja, sem que necessitassem de tradução. A publicização dos vídeos responde aos princípios da equidade comunicacional ao tempo em que rompe com as barreiras que limitam o direito à informação.

No momento em que a pandemia se tornou realidade em nossa região³³, **PS03** também teve que refazer sua rotina de estudos em função do isolamento social. Durante a entrevista, ela narrou a sua experiência com o ERE e a mudança na rotina de estudos.

“eu estava fazendo cursinho pré-vestibular quando a pandemia começou. Daí as aulas passaram a ser online...Não gostei muito, não conseguia entender quando não tinha intérprete. Alguns professores falavam devagar e assim eu até entendia alguma coisa. E às vezes a internet não funcionava. Quando o problema era a internet, não tinha muito o que fazer.”

(**PS03**- trecho traduzido e extraído do diário de campo da pesquisadora, 2022)

O excerto acima descreve o ERE na perspectiva de uma pessoa surda: manejo educacional virtual criado para manutenção da rotina escolar em período de pandemia. Esse recurso, apesar de novo e elaborado às pressas, como o próprio nome indicia, manteve o *modus operandi* do ensino que já vinha sendo ofertado há anos. Os surdos se mantiveram isolados, sem interação com seus pares e sem material didático adaptado às suas necessidades específicas.

Uma das mudanças mais significativas foi a migração do ensino presencial para o *online*. Pelo *Google Meet*, ela assistia às aulas e, conectada, tentava evitar fraturas no seu processo de aprendizagem. Esse cenário não deveria nos causar estranhamento, vez que já vínhamos imersos num mundo cada vez mais digitalizável. Entretanto, a transição de uma rotina presencial para online, de maneira tão abrupta e impositiva, “especialmente os grupos sociais minorizados, como por exemplo as pessoas com deficiência, historicamente excluídas do processo de garantia dos direitos básicos por não se enquadrarem nas condições ditadas pela sociedade capitalista” (Silva, 2022, p. 73).

O distanciamento social implicou o uso massivo da internet e de TDIC para múltiplas tarefas como estudar, comunicar, informar-se, entreter etc. Desse modo, sua atuação durante a

³² No apêndice 07, foi alocada uma imagem a título de exemplificação do que esteve publicizado em linguagem acessível sobre a pandemia.

³³ Sudoeste da Bahia.

pandemia ressignificou para além da utilização para qual foi criado, de modo que se tornaram parte da própria subjetividade humana. Por outro lado, houve uma quebra de expectativa quando esses artefatos não cumpriram o papel que havia prometido.

Conforme a narrativa acima, o mal funcionamento da internet representou uma das dificuldades enfrentadas por **PS03** durante o ERE, haja vista que, perante o empecilho, o acesso ao conhecimento tornou-se mais difícil. Os dados mostraram, porém, que mesmo havendo um bom funcionamento da internet não seria garantia de que a aprendizagem escolar ocorreria a contento, vez que, na avaliação de **PS03**, a falha da modalidade online não esteve somente na máquina, mas também, no homem.

“Não gosto muito porque o professor não repete quando a gente não entende. Às vezes a imagem fica ruim e não consigo ver o intérprete. Do online, prefiro usar aplicativos. [] No meet, eu falava (em Libras) que não entendia, mas não obtinha resposta [] Por várias vezes enviei mensagem escrita e também não obtinha resposta. Eram muitas mensagens ao mesmo tempo. Às vezes o professor nem olhava o chat [] O intérprete traduzia as aulas...às vezes eu entendia. Mas também ocorreu de não repetir quando solicitei, assim como fez o professor”

(**PS03**- trecho traduzido e extraído do diário de campo da pesquisadora, 2022)

Ao descrever as situações em que foi ignorada, PS03 demonstrou-se decepcionada com invisibilidade com que o professor e o intérprete a trataram. O excerto acima salienta que a atitude do intérprete acompanhou o desenho de uma omissão institucionalizada e com a prática da manutenção de barreiras comunicacionais e atitudinais.

A participante demonstrou ter experienciado uma didática tendenciosa à conservação de ideologias de um grupo majoritário que, na maioria das vezes, sustentam práticas tradicionais e segregadoras. É um exemplo prático da colonialidade dos corpos e da supremacia oralizante que, em virtude da ausência da voz, marca no corpo e na cultura a história de pessoas surdas.

De modo geral, as cenas narradas por PS03 sugeriram que sua experiência online manteve-se em estado de tensão e de desinformação, posto que o papel desempenhado pelo professor e pelo intérprete não foi realizado a contento. Assim, o resultado esperado não foi alcançado, vez que a tecitura da educação de surdos é costurada a partir da união de três partes: professor, intérprete e aluno surdo. E isso não ocorreu.

As narrativas de PS03 indicaram que as implicações de fazer parte de uma minoria linguística resvalam também em barreiras atitudinais haja vista que, a negativa de sua solicitação pode ser caracterizada como a materialização das formas de manutenção do poder

hegemônico de uma maioria sobre uma minoria. O não atendimento às especificidades da pessoa surda significa ao mesmo tempo negar-lhes o direito à educação e negligenciar as Políticas Públicas que preveem o pleno acesso e participação de pessoas surdas em instituições regulares com o apoio do profissional intérprete de Libras.

É visível que o cenário educacional revelou fragilidades antigas (falta de estrutura, de investimento para formação de professores etc.) e novas, sobretudo, no que tange ao acesso às tecnologias digitais. Além das dificuldades sentidas por grande parte da população, as pessoas surdas ainda “enfrentaram barreiras comunicacionais em diversos serviços já que são uma minoria linguística no país” (Araújo; Martins, 2024, p. 57). Pelos relatos da participante, houve dificuldade de comunicação e ela não conseguiu se fazer vista e ouvida quando necessitou. Por duas vezes e de formas distintas, **PS03** solicitou que o conteúdo fosse repetido e, ainda sim, foi negligenciada em seu atendimento.

A invisibilidade no contexto educacional sentida por **PS03** sugere que o cenário externo impregnou as práticas pedagógicas de discursos negacionistas científico. Com a justificativa de reduzir os gastos públicos, o então presidente Jair Bolsonaro decretou a extinção de vários “cargos efetivos vagos da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica” (Brasil, 2019). Junto ao rol de cargos como Tecnólogo em cooperativismo, Primeiro Condutor, Ortoptista está o Tradutor Intérprete. Se os alunos surdos já reclamavam da falta de assistência ao seu processo educacional, durante pandemia o apoio do intérprete se tornou fundamental para a manutenção do acesso escolar, vez que, não raro intérprete ocupam o lugar que deveria ser ocupado por um professor.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), denomina-se exemplos de barreiras atitudinais as situações em que ocorram “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Embora o sistema legislativo já conte com um número significativo de dispositivos que defendem os interesses e direitos da pessoa com deficiência, ainda é muito comum o tipo de comportamento em que a pessoa com deficiência se torna vítima de preconceito.

PS03 demonstrou que o período de estudos durante a pandemia não gerou memórias positivas, vez que o ERE tornou “ainda mais difícil a interação dos alunos surdos com seus professores e colegas” (Araújo; Martins, 2024, p. 65). Segundo a participante, a falta de comunicação, tanto com o professor quanto com intérprete, “*dificultou a aprendizagem não*

só de LP” (PS03-trecho traduzido e extraído do diário de campo, 2022) e revelou uma pseudoinclusão em razão de não ter ocorrido uma inclusão de fato.

A avaliação de PS03 acerca das modalidades convergiu para a perspectiva de que, “o aluno apenas reproduz o conteúdo e há pouca interação com o docente” (Gonçalves; Patrício, 2022, p. 257), o que a levou a avaliar o ensino presencial como a modalidade que melhor favorece a aprendizagem de Língua Portuguesa.

“a gente pode ver os colegas de perto... E quando eu não sabia o assunto, pedia ao intérprete para me ajudar. No online nem sempre tem intérprete, entende?”

(PS03- trecho traduzido e extraído do diário de campo da pesquisadora, 2022)

As interações salientadas por PS03 se referiram às trocas simbólicas e interculturais que ocorreram no ambiente presencial e que mobilizaram o acesso ao conhecimento. Tendo isso em vista e com base nas teorias vygotskyana (1989), a construção e o gerenciamento de sentidos ocorrem por meio do enfrentamento entre as concepções das coisas no /do mundo que o sujeito carrega consigo e as concepções de outros sujeitos que compartilham o mesmo espaço social. Para Vygotsky (1989), defensor da teoria sociointeracionista do desenvolvimento humano, a qual se baseia no compartilhamento cultural e social, “é na interação entre as pessoas que em primeiro lugar se constrói o conhecimento que depois será intrapessoal, ou seja, será partilhado pelo grupo junto ao qual tal conhecimento foi conquistado ou construído” (Martins, 1997, p. 117).

Vygotsky (2022) fez contribuições importantes consideradas atemporais tanto para Psicologia quanto para educação especial, sobretudo, ao se opor às “tentativas de biologizar as concepções sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência, e chegou a considerar que a deficiência não é tanto de caráter biológico, mas social” (Vygotski, 2022, p. 20). Desse modo, a ineficiência instituída em torno do sujeito desloca-se para as inadequações das ambientais e nas barreiras atitudinais, comunicacionais, dentre outras.

As cenas narradas apontaram para um descontentamento com o ensino remoto, mesmo em se tratando de uma estudante que tem completo domínio de TDIC e acesso a tecnologias digitais variadas. Portanto, os dados oriundos de entre-vista evidenciaram que não são as tecnologias digitais ou mesmo a transposição do ensino presencial para o online que irão garantir a superação de barreiras atitudinais e comunicacionais. A tecnologia mais eficiente para a educação de surdos é a humana, mas essa também precisa de reparos.

PONTO DE PARAGEM³⁴

O processo de investigação é um caminho que não se finda. Com cada dado revelado nasce um potencial tema para uma nova pesquisa. Reforço, então, que embora as informações apresentadas ao longo do trabalho caminhem em direção a um possível resultado, minhas últimas palavras nesta tese não pretendem se fazer finais. O desenrolar da produção gerou novas provocações e reforçou a percepção de inacabamento, o que justifica a escolha do título deste capítulo.

Os dados produzidos situaram-se em momentos cronotopicamente distintos: cada participante trouxe o lugar e o tempo de sua memória de aprendiz. Além da livre escolha, tratamos da pandemia como recorte temporal e de vivências subjetivas, vez que, cada um de nós sentimos seus impactos de forma distinta. Uso o plural propositalmente porque, assim como os participantes (sobre)viveram à pandemia, eu também (sobre)vivi. Todos nós fomos direta ou indiretamente afetados e historicamente marcados por um vírus. Logo, qualquer traço de incerteza, de receio ou angústia, por exemplo, pode ter revelado sinais dos impactos do “novo normal” na minha linguagem e no modo de escrever.

Tendo em vista o objetivo geral de averiguar e compreender como as pessoas surdas avaliam sua própria aprendizagem de LP em contextos formais e de modalidades distintas (presencial e online), tratei de fazer deste trabalho e de mim mesma espaços de escuta capazes de permitir aos participantes revelar lembranças, momentos, características de aspectos favoráveis ou desfavoráveis que tenham facilitado e/ou dificultado a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Nesta investigação, as quatro pessoas surdas (PS01, PS02, PS03 e PS04) assumiram o papel de participante e assim colaboraram revelando suas memórias em prol da pesquisa científica. O próprio desenho da pesquisa (Estudo de Caso, pesquisa qualitativa, de inspiração netnográfica etc.) indicou não ser possível traçar generalizações. Como dito anteriormente, foi estabelecido um número de participantes (3 a 5) de acordo com os objetivos da investigação, o que certamente revela não se tratar da representação da totalidade dos surdos do país. Todavia, os resultados obtidos ilustraram uma realidade que, possivelmente, se repete com outras pessoas surdas.

³⁴ A noção de “paragem” foi aqui empreendida como uma pausa de um trajeto que ainda não se findou.

Os dados empreendidos foram analisados e organizados preliminarmente conforme sua recorrência e seu tema, vez que o processo de investigação revelou que projetá-los em categorizações poderia limitá-los quanto a sua leitura e significação. Nesse sentido, a organização em temas superou os limites categorizáveis e possibilitou uma análise mais ampliada da realidade que me propus investigar. Isso implicou arriscar-me enunciar e evidenciar, discursivo e politicamente, para além da modalidade de ensino que melhor favoreceu a aprendizagem de Língua Portuguesa. Então, a pesquisa interpretativista, ancorada na LA e nos Estudos Surdos, possibilitou ampliar a compreensão do que estava posto: se para alunos típicos, a educação aponta para incertezas, para pessoas com deficiência, de modo geral, a perspectiva de uma educação transgride a impossibilidade de prever o futuro, ao tempo em que perpassa a tentativa de superar a estereotipização e a visão capacitista.

Ao conjecturar esse objeto, eu poderia ter seguido, pelo menos, duas direções distintas: (i) o estudo das características intrínsecas da LP, dando ênfase aos estudos das normas gramaticais e sua aplicabilidade por pessoas surdas ou (ii) uma reflexão acerca da aquisição da LP e da Libras, buscando traçar pontos de (des)encontros. Entretanto, prevaleceu o interesse em discutir a aprendizagem de Língua Portuguesa sob um espectro mais amplo, o que significou rejeitar o tratamento de um estudo que se limitasse à discussão de regras gramaticais ou excluísse o lugar do sujeito aprendiz. Estamos inseridos em um contexto grafocêntrico – onde o valor da palavra escrita é superior ao valor das outras formas de comunicação (oralidade, sinais, imagens, sons etc.). Em razão disso, ficou estabelecido que a noção de aprendizagem aqui adotada deveria estar atrelada aos fundamentos dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014) e à teoria dos Multiletramentos (NLG, 1996), na tentativa de esboçar como movimento decolonial. Para ambos, toda aprendizagem humana importa, não como moeda de troca para ascensão financeira, mas como instrumento de inscrição em contextos socialmente multifacetados e historicamente situados. A adoção dessa perspectiva foi a base para a compreensão de que toda língua é resultante de interações sociais e de trocas simbólicas que, ao mesmo tempo, se constituem como traço cultural e como marca identitária.

O desenho da educação de surdos que temos hoje no cenário escolar é uma maior acessibilidade ao ensino, investido daquilo que denominamos “inclusão”. Se no contexto da surdez, a modalidade presencial já sinalizava uma pseudoinclusão, a modalidade online reforça o trágico desenho do capacitismo, da normatização dos corpos e do silenciamento. Se a modalidade online foi forjada para democratizar o ensino, com base nos relatos dos

participantes, ela conseguiu aguçar a maquinaria capitalista e fortalecer a colonialidade do grupo majoritário.

Não só o ensino online em sua modalidade tradicional se mostrou ineficiente aos olhos de pessoas surdas, mas também, o ensino remoto. Recentemente, uma tese, que tratou de um tema correlato, constatou que “o ensino remoto emergencial na escola pública, bem como as estratégias pedagógicas agenciadas neste modelo de ensino não levaram em consideração as necessidades específicas dos estudantes com deficiência” (Silva, 2022, p.204). Isso significa que ainda são percebidos descompassos entre teoria e prática, como ocorre com a maioria da Políticas Públicas Educacionais.

Inspirada no método netnográfico, os quatro participantes revelaram um cenário inversamente oposto ao que os teóricos educacionais costumam vislumbrar. Pelo *WhatsApp*, espaço online escolhido para executar a investigação, pude conhecer uma realidade bastante dita, mas pouco ouvida: há séculos, as construções sociais advindas de grupos hegemônicos vêm impactando a educação de surdos, seja pelo uso de metodologias distante de sua realidade, pelo uso predominante da LP em sua forma oral e escrita, seja pela ausência de material adaptado à especificidade de cada aluno etc. Além dessas questões, as narrativas dos participantes apontaram para o mais significativo dos impactos: a invisibilização de seus corpos. Em vários momentos das suas narrativas, os participantes revelaram o esforço empreendido para serem vistos por seus professores e/ou intérprete assim como outros estudantes não surdos foram. A expressão “ser visto” não foi utilizada metaforicamente, mas literalmente conforme as experiências vividas principalmente por PS02 e PS03. Portanto, as narrativas dos participantes possibilitaram reconhecer que o desenho educacional vivenciado desestabilizou concepções do que se entende das atividades de ensinar e aprender.

No que tange às políticas públicas, as memórias dos participantes também revelaram assimetrias entre expectativa e realidade. Em teoria e de modo geral, as políticas públicas defendem uma educação inclusiva de qualidade e maior participação das pessoas com deficiências no cenário educacional. A atuação dos participantes em suas experiências educacionais mostrou que sem o auxílio do intérprete não há interação nem com o objeto de conhecimento (a LP), nem com os integrantes do espaço escolar. Desse modo, revelou-se que a inexistente formação docente para educação inclusiva afeta o atendimento às específicas necessidades do educando surdo. Então, se o sistema educacional – no sentido amplo – apresenta as fraturas das políticas públicas, a educação que se diz inclusiva revela um rasgo de difícil sutura.

Ao idealizar o projeto que deu vida a essa pesquisa, cheguei a imaginar que a modalidade online seria indubitavelmente a que melhor atenderia ao aluno surdo. Levei em consideração que os participantes são ativos digitais e apresentam habilidades de gerir seus próprios conhecimentos, ainda que no contexto informal. Ledo engano! Apesar do perfil multimodal dos ambientes virtuais de aprendizagem e dos multiletramentos dos participantes (dentro e fora do cenário escolar), a maneira com que o conhecimento lhes foi disponibilizado (d)enunciou um estado de negligência ao direito à educação: seja pela má qualidade das videoaulas, conforme apontaram PS01 e PS04; pela completa ausência de intérprete (via janela de tradução ou presencialmente), como afirmou PS02; seja pelo modo de atuação durante as aulas síncronas, como salientou PS03.

A bem da verdade, a marginalização socioeducacional de surdos atravessa todo o curso de sua história, o que significa ser ingênuo considerar que o insucesso da educação inclusiva é demérito das tecnologias digitais. Desde que a Escola se investiu de um caráter inclusivista, a distância entre surdos e ouvintes se tornou ainda maior. De um lado, o grupo hegemônico cria mecanismos para manter-se no poder e, do outro, o grupo minoritário milita por espaço de escuta, respeito a sua identidade e valorização de sua cultura.

Dito isso, a empreitada desenvolvida se fez oportuna ao pretender ecoar o que os surdos tinham a dizer acerca do seu processo educacional e do *modus* de aprender. Conforme as declarações dos participantes, além do agenciamento da linguagem escrita – já que a LP em sua forma oral é impraticável para o surdo – são necessários outros agenciamentos de ordem metodológica e estratégica que concorram para sua aprendizagem. De todo modo, a inserção de recursos reclama uma análise crítica das especificidades do público-alvo, bem como mudanças no modo de transmitir conhecimento, o que pressupõe o uso de mecanismos que não se resumem à mera transposição da tecnologia analógica para a digital.

Assim como boa parte da população digitalmente inscrita, os participantes utilizam as TDIC tanto para fins sociais (interação), quanto para fins pedagógicos. Seus multiletramentos foram dialogicamente enunciados e, dessa maneira, permitiram perceber que, fora do espaço escolar, o domínio das TIDC está literalmente nas mãos dos próprios usuários. São eles quem escolhem qual/quais aplicativo(s) usar, quais linguagens empreender, o que fazer quando não compreendem uma dada informação, etc. Isso significa que a gestão da sua aprendizagem é feita pelos próprios aprendizes, ou seja, não é algo externo a eles. Nesse sentido, é possível afirmar que os multiletramentos dos participantes são retroalimentados pelo uso das tecnologias digitais, ao mesmo tempo em que contribuem para aprendizagem de modo geral, incluindo também a LP.

Embora a modalidade *online* responda aos anseios do capitalismo contemporâneo, o mundo virtual institucionalizado não foi uma tecnologia precisa no que se propõe a ofertar, uma vez que tende a oferecer uma educação igual para sujeitos distintos. Mesmo com os benefícios atuais de poder gerenciar o tempo e o espaço de estudo, o ensino *online* sucumbe sua própria imagem de espaço educativo democrático e acessível e lança-se, na arena discursiva, como discurso-resposta das ideologias da sociedade vigente. Por essa razão, o uso de TDIC como meio de aprendizagem informal pode ser vista como práticas decoloniais que fomentam movimentos insurgentes em resposta aos movimentos que sucumbem uma educação formal eficaz.

Dito tudo isso, ainda faço mais um acréscimo: embora eu tenha enfatizado a ineficiência da modalidade *online*, reitero que não são as modalidades A ou B que definem o (in)sucesso da aprendizagem. Dentre tantas opções tecnológicas existentes, no contexto da surdez há uma tecnologia que ainda não pode ser substituída: a humana. Esta, por sua vez, investida no papel de intérprete, é a ponte que une o educando surdo ao conhecimento. É essa tecnologia que ocupa o espaço do ensino bilíngue, ainda de difícil acesso para todos os surdos. Desse modo, ainda que se tenha ressalvas sobre o trabalho de um intérprete³⁵, ele é a tecnologia capaz de traduzir o mundo e passar para o surdo em sua língua de instrução.

Em suma, esta tese chamou atenção não apenas para uma questão de aprendizagem de uma forma isolada, mas também para o *modus operandi* do sistema educacional e como as pessoas surdas são afetadas por ele. Portanto, é urgente que os olhares se ampliem, que a surdez seletiva da sociedade não surda se regenere e que as vozes dos surdos não sejam silenciadas. E, assim, deixem que falem.

³⁵ Exemplos de ressalvas quanto ao profissional intérprete: parcialidade nas interpretações e relação de poder do intérprete sobre o surdo.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo.; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Por uma análise dialógica de discurso: reflexões. In: VIAN JÚNIOR, O.; ALVES, M. P. C. **Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada**. Natal: EDUFRN, 2015.

ALAB. Revista Brasileira de Linguísticas Aplicada, v.1, n.1, 2001. Belo Horizonte: MG. Faculdade de Letras da UFMG.

ALMEIDA, Djair Lázaro. **Português como segunda língua para surdo: a escrita construída em situações de interação mediada pela Libras**. Tese. São Carlos: UFSCAR, 2016.

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso em pesquisa e avaliação escolar. **Brasiléia: Liber Livro Editora**, 2005.

AQUINO, Lucélio Dantas de; SOUZA, Maria Medianeira de. Mecanismos visuais de interação no gênero editorial. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Ano 09, n.16 – 1º Semestre de 2013.

ARAÚJO, Katriny Bandeira de; MARTINS, Joseane de Lima. A educação para alunos surdos durante o período de ensino remoto na pandemia da covid-19: uma revisão sistemática. **The Specialist**. São Paulo, SP v. 45. n.1. Dossiê Ensinos Transgressivos. 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/64370>. Acesso em: 13 abr 2024.

ARAÚJO NETO, José de. Retrocesso de décadas: é positivo o decreto do governo que possibilita separar alunos com deficiência em escolas especiais? **Folha de S. Paulo**, São Paulo, out/2020, p. 04.

ARCOVERDE, Rossana Delmar De Lima. Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 251-267, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a08v2669.pdf>. Acessado em: 20 de setembro de 2020.

ASSUNÇÃO, Emerson Cotrim; SANTOS, Juliana. A linguística aplicada em tempos de barbárie. Recurso eletrônico. Catu: **Bordô-Grená**, 2021. Disponível em: www.editorabordogrena.com. Acessado em: 02 de janeiro 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. **Revista e ampliada**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

BERGAMO, Alexandre; SANTANA, Ana Paula. Cultura e Identidade Surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/ Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 de dezembro de 2020.

BERTHIER, F. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'épée in LANE, H. E PHILIP, F. **The deaf experience: classics in language and education**. Tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachussets e London: Harvard University Press, 1984.

BLENGINI, Ana Paula; RODRIGUES, Fabiana de Cássia. A educação básica sob o ensino remoto na pandemia: aprofundamento das desigualdades educacionais e reconfiguração do “fracasso escolar”? **Org. & Demo**, Marília, v. 22, n. 2, p. 81-102, Jul./Dez., 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12709>. Acesso em: 21 mai de 2024.

BORTOLINI, Camila Comim; DIAS, Rosângela Hanel. A natureza social do letramento. **Espaço Pedagógico**, v.22, n.1, Passo Fundo, p. 187-191, jan./jun. 2015. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 05 out 2020.

BRANDÃO, Zaia. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**.

São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bLYVCGRqgZKkmpCrTbvCXw/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 17 mar 2023.

BRASIL. **Censo Demográfico de 2000**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 21 jan 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 março de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com

mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm#art18. Acesso em: 14 jun 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas para inclusão**: estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em: 12 jul 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 06 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Decreto de Lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 de março de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 15 jul de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949. Acesso em: 01 jun de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 jul de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 jan de 2021.

BRASIL, **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113632.htm. Acesso em: 14 out. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf. Acesso em: 12 jan de 2021.

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos Cedes**, vol. 19, n. 46. Campinas, 1998.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, James; KALANTZIS, Mary; KRESS, Gunther; LUKE, Allan; LUKE, Carmen; MICHAELS, Sarah; MARTIN, Nakata. **Uma Pedagogia dos multiletramentos: Desenhando futuros sociais**. (Orgs: Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-92. Editora UFPR, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Waquíria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira**. V. 1 e 2. São Paulo: EDUSP, 2001.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**, vol. 7, n. 3, 2020. Disponível em: [file:///E:/Downloads/929-Texto%20do%20Trabalho-4150-2-10-20200831%20\(1\).pdf](file:///E:/Downloads/929-Texto%20do%20Trabalho-4150-2-10-20200831%20(1).pdf). Acesso: 01 abr 2021.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves; LUDWIG, Carlos Roberto. Por outra epistemologia na educação de surdos. **REVELLI**, v.10 n.4 - dezembro, 2018. p. 101-117 Inhumas/Goiás Brasil. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6215>. Acesso em: 30 de junho de 2021.

CASSIANO, Paulo Vitor. O surdo e seus direitos: os dispositivos da lei 10.436 e do decreto 5.626. **Revista Virtual de Cultura Surda**. Edição nº 21/maio de 2017. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: 10 jan de 2022.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTON- RICARDO, Maris Stella (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CAVALCANTI, Marilda; SILVA, Ivani Rodrigues “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, A; CAVALCANTI, M. (Org.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Mercado das Letras, 2007.

CAVALCANTI, Marilda.; STELLA, M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

COELHO, Fernanda. **Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro)**. Tese. PUC/MG, Belo Horizonte, 2011.

COELHO, Fernanda. O gênero textual entrevista como uma entre-vista. In: KLEIMAN, A. MATENCIO, M (Orgs.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

CORRÊA, Maurício; ROZADOS, Helen Beatriz. A netnografia como método de pesquisa em Ciência da Informação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 22, n.49, p. 1-18, maio/ago., 2017. Disponibilizado em: [https://periodicos.ufsc.br > article > download](https://periodicos.ufsc.br/article/download). Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

COSTA, Kleber. Decolonizando Saberes: A Importância Da Literatura Em Língua De Sinais Para Alunos Surdos. *Estudos Linguísticos e Literários*. Salvador, n. 73, p. 164–174, 2022. DOI: 10.9771/ell.i73.47979. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/> Acesso em: 02 maio. 2024.

COSTA, Taires. **(Auto)(alter)percepções sobre si como sujeitos de linguagem e(m) seus reflexos na e para a formação inicial de um grupo de licenciadas em letras do interior baiano**. Dissertação (mestrado) – PPGCEL/UESB, 2021. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2021/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o-PPGCEL-Linguagem-e-Educa%C3%A7%C3%A3o-Taires-de-Jesus-Costa> . Acesso em: 18 de julho de 2022.

CUPANI, A. **Filosofia da Tecnologia: um convite**. 3ª Edição. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 fev de 2021.

ERICKSON Frederick. **Métodos qualitativos de investigação**. Barcelona: ICE de la Universidade de Barcelona; Peidós; MEC, 1984.

FABRÍCIO, Branca Falabela. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem – redescrição em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 45-65.

FARIAS, Severina Batista de. **As tecnologias da informação e comunicação e a construção do conhecimento pelo aluno surdo**. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa- PB. 2006.

FELIPE, Tanya. **LIBRAS em Contexto**. Curso Básico: Livro do estudante. 8ª edição. Rio Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERRAZ, Cláudia Pereira. A etnografia digital e os fundamentos da antropologia para estudos em redes on-line. **Aurora**: revista de arte, mídia e política, 12(35), 2019.

FERRAZ, Janaina.; CASTRO, Giuliano. Ação docente na utilização de textos multimodais no ensino de português língua estrangeira: uma análise crítico-discursiva. **Revista Letra Capital**, v. 1, jan./jun. 2016, p. 141-162.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (ORGs). **Educação e Tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**. 10ª ed. Trad. Roberto Machado. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FRAGA, Moanna Brito Seixas; FLORES, Marília. Interação: perspectivas linguísticas e sociais. In: Lima, A. M.; SOUZA, E. F. (Orgs). **Letramentos e discursos em (dis) (com) posições identitárias**. Coleção ECAL: Estudos Críticos e Avançados da Linguagem. Vol.7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FRAGA, Moanna Brito Seixas. **Eventos e práticas de (multi)letramento de alunos surdos em uma escola pública do interior do nordeste brasileiro**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens-PPGCEL Vitória da Conquista, 2017.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI, Giselle; BERBERIAN, Ana Paula. **Surdez e linguagem escrita**: um estudo de caso. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2007, vol.13, n.02, pp. 205-218. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 03 março de 2024.

GESUELI, Zilda Maria. Linguagem e Identidade: a surdez em questão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2021.

GÓES, Maria Cecília. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GONÇALVES, Dayse; PATRÍCIO, Maria Raquel. **Ensino remoto emergencial e os desafios enfrentados por alunos surdos em pandemia**. VIII Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC: ieTIC2022. Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/25922/1/id39.pdf>.

HALL, S. **Cultura e representação**. Trad. de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HANSEN, P. **Adaptações de um modelo de ensino à distância para pessoas com necessidades especiais (paralisia cerebral)**. Anais do II Seminário ATIID. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/acessibilidade>. Acesso em: 3 fev. 2022.

HODGES, Charles, TRUST, Torre, MOORE Stephanie, BOND Aaron, LOCKEE, Barb. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia** v. 2 2020. Disponível em: <///E:/Downloads/17-Article%20Text-95-1-10-20200601.pdf>, Acesso em: 08 set 2022.

KALANTZIS, Mary; COPE, B., PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. Série Fundamento, São Paulo, Ática, 1986.

KELMAN, Celeste Azulay; SILVA, Daniele Nunes Henriques; AMORIM, Ana Cecília Ferreira; AZEVEDO, Daisy Cristina; MONTEIRO, Rosa Maria Godinho. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 349-365, maio/ago. 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: 8ª Ed. Papirus, (2010).

KLEIN, Madalena; LUNARDI, Márcia Lise. SURDEZ: UM TERRITÓRIO DE FRONTEIRAS. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v07n02/v07n02a04.pdf>. Acesso em: 10 jun 2024.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística**

Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Revista Scripta**, Belo Horizonte: PUC/MG, v. 13, n. 24, p. 17-30, 2009.

KLEIMAN, Angela; GRANDE, Paula de. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento. **Revista Matranga**, v.22, n. 36, jan\jun, 2015.

KOZINETS, Robert. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online.** São Paulo: Penso Editora, 2014.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication.** London: Arnold. 2001.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma Linguística Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

JARDILINO, José Rubens Lima; SILVA, Marcelo Donizete da; SAMPAIO, Ana Maria Mendes e MATIAS, Breno Henrique. Condições Educacionais e Exclusão Digital na Pandemia- 2020-2021: O Caso Da Educação Pública Na Região Dos Inconfidentes -MG. **ETD - Educ. Temat. Digit. [online].** 2022, vol.24, n.1. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922022000100091&script=sci_abstract. Acesso em: 16 dez 2023.

LACERDA, Cristina. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, vol.19, n.46, Campinas, Sept. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 22 de outubro de 2020.

LACERDA, Cristina.; ALBRES, Neiva.; DRAGO, Silvana. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n.1, p. 65-80, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 01 nov. 2020.

LACERDA, Cristina.; SANTOS, Lara. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LEITE, Letícia.; CABRAL, Tanya. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. **Letras & Letras.** Uberlândia. v.37. n.2. jul.-dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57605>. Acesso em: 20 ago. 2022.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos. **Educação a Distância: características e desafios.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber. Acesso em: 17 de março de 2022.

LIMA, Ana Maria; SOUZA, Ester Figueiredo. Letramentos e Discurso em (dis)(com)posições identitárias. **Coleção ECAL: Estudos Linguísticos e Avançados da Linguagem** – Vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LIMA, Leidy Jane.; ALBUQUERQUE, L.; FERREIRA, A.; SOARES, C. O direito a educação e a PNEE: atualização ou mudança no paradigma da inclusão escolar? **Revista Educação Inclusiva - REIN**, Campina Grande, PB, v.4, n.04, set./dez. - 2020, p.99-110. Disponível em: <http://novo.revista.uepb.edu.br/index.php/REIN/article/view/236/180>. Acesso em: 17 de janeiro de 2021.

LIMA, Marisa; LIMA, Márcia.; CASTRO, Fernanda de. Um estudo sobre acessibilidade dos surdos na educação a distância. V colóquio internacional educação, cidadania e exclusão. **Revista Ceduce**, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-v-ceduce>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LODI, Ana Cláudia; MOURA, Maria Cecília. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LODI, Ana Claudia. Primeira Língua e Constituição do Sujeito: Uma Transformação Social. ETD – **Educação Temática Digital, Campinas**, v.7, n.2, p.1-13, jun. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v07n02/v07n02a03.pdf>. Acesso em: 17 out 2022.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LOPES, Maria Cristina; MARTÍN SALVAGO, Blanca; PISTORI, Jeferson; CANTERO DORSA, Arlinda; RÍMOLI DE ALMEIDA, Déa Terezinha. Educação a distância no Ensino Superior: uma possibilidade concreta de inclusão social. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 191-204, jan./abr. 2010.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo horizonte: editora Autêntica, 2007.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a06.pdf> Acesso em: 31 de maio de 2020

MAIOR, Izabel. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em: 14 jan 2022.

MAIOR, Izabel A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos. **Revista Científica de Direitos Humanos**, v. 1, n. 1, p. 105 a 131, 23 nov. 2018. Disponível em: <https://revistadh.mdh.gov.br/index.php/RCDH/article/view/21>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept. **Cultural Studies**, v.21, n.2-3, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. T. E

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. **Caleidoscópio**. V.7, n.1, p. 5-10, jan/abr 2009.

MCCLEARY, Leland. **Bilingüismo para surdos: brega ou chique?** V CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL. SURDEZ: FAMÍLIA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: INES. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/LelandMcleary/publication/322591685_Bilinguismo_para_a_surdos_brega_ou_chique/links/5a6149344585158bca49ff3e/Bilinguismo-para-surdos-brega-ou-chique.pdf. Acesso em: 28 mai 2020.

MELO Alice; ALEXANDRA, Julcimara; DIEGO, Marcio; ROBERTO, Carlos. Acessibilidade para surdos na educação a distância. XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. **ESUD**. Natal, 2018. Disponível em: https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187096_1_ok. Acesso em: 10 de maio de 2021.

MENESES, Soraya. **Estudo sobre inclusão social e educacional do surdo por meio do Facebook**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Diretoria de Pesquisa e Extensão, Universidade Tiradentes, Aracaju-SE. 2013.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. Vol.17 Nº.3. Rio de Janeiro. Março 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 11 de maio de 2020.

MITCHHAM, Carl. **Thinking through tecnologia: the path between engineering and philosophy**. Chicago: The Univercity of Chicago Press, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **DELTA**, Vol 10, nº2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial: 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, José António; HORTA, Maria João. Educação e ambientes híbridos de aprendizagem: um processo de inovação sustentada. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, 2020.

MOROSINI, Marília; GIRAFFA, Lúcia; FARIA, Elaine. Educação Superior no Brasil na modalidade EAD: histórico, políticas e ações inclusiva. In: Bettina Steren dos Santos; Jesus Arriaga Garcia de Andoian; Marilia Costa Morosini. (Org.). **Uma Vision Integral de Abandono**. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

MOURA, Débora Rodrigues; VIEIRA, Claudia Regina. A atual proposta bilíngue para educação de surdos em prol de uma educação inclusiva. **Revista Pandora Brasil**, no 28, 2011.

MUNIZ, Valéria Campos; RAMOS, Danielle Cristina Mendes. **Educação Linguística No Contexto de Graduandos Surdos: Contribuições Dos Estudos Decoloniais e de Translinguagem**. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n. 22, p. 181-201, 2021.

NASCIMENTO, Vinícius. Janelas de Libras e gêneros do discurso: apontamentos para a formação e atuação de tradutores de Língua de sinais. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(56.2): 461-492, mai./ago. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/tla/v56n2/2175-764X-tla-56-02-00461.pdf>. Acesso em: 26 de setembro de 2020.

NETO, Murilo da Silva. **Eu Falo, Mas Quem Me Vê? Um Estudo de Caso Sobre As Condições De Acesso E Permanência Da Pessoa Surda No Ensino Superior Federal**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura. Universidade Federal da Bahia. Salvador-Ba. 2022.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Volume: 14, Número: 29, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/gpwQSwmS4cFPsDxmZnKrt7s/#> Acesso em: 14 ago 2022.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: desingning social futures. **Havard Educational Review**, Harvard, Spring 1996. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>. Acesso em: 03 nov. 2015.

NOVELI, Marcio. Do Off-line para o Online: a Netnografia como um Método de Pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a Etnografia para a Internet? **Organizações em contexto**, Ano 6, n. 12, julho-dezembro 2010. Disponível em: [file:///E:/Downloads/2697-6674-1-PB%20\(1\).pdf](file:///E:/Downloads/2697-6674-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 20 dez de 2020.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 3, setembro/dezembro de 2015.

OLINDA, Sílvia Rita. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus: Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana**. Letras e Artes. n. 29 (2003). Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/8702/7243>. Acesso em: 05 de maio de 2024.

OLIVEIRA, Francisco de. **Libras como primeira língua (L1):** Análise de uma sala de aula bilíngue no Município de Petrolina, Pernambuco. Dissertação. Universidade do Estado da Bahia/ Uneb. Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios semiáridos. Juazeiro-Ba. 2023. Disponível em: <https://saberaberto.homologacao.uneb.br/server/api/core/bitstream>. Acesso em 08 de maio de 2024.

PAIVA, Francis Arthuso; COSCARELLI, Carla Viana. Primeiros passos em direção aos multiletramentos: um roteiro de perguntas para o professor de linguagens. **Kiri-kerê - Pesquisa em Ensino**. Dossiê n. 8, 2022. Disponível: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/379>. Acesso em: 24 de abril de 2023.

PEDREIRA, Silvia Maria. **Porque a Palavra não adianta:** Um Estudo das Relações entre Surdos/as e Ouvintes em uma Escola Inclusiva na perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: INES, 2007.

PEREIRA, Alex Sandrelanio Dos Santos. Surdidade(s): corpos surdos atravessados por múltiplas linguagens. Anais do Seminário de Pesquisa do DLLARTES— Fábrica de Letras. 2022.

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

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Medição, 1998.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis. 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.

PINHEIRO, Andrea Pestana; SENA, Lílian de Sousa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Ensino híbrido na educação de surdos durante a pandemia: desafios da formação. **Revista Educação & Formação**. 2022. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8312/8037#info>. Acesso em: 02 nov de 2023.

PIVETTA, Elisa Maria; SAITO, Daniela Satomi; ULBRICHT, Vânia Ribas. Surdos e Acessibilidade: análise de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. v. 20, n. 1, p. 147-162, jan./mar., 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-5382014000100011&script=sci_abstract&tlng=p.

QUADROS, Ronice. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.

QUADROS, Ronice. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa-MG, v. 5, 2003.

QUADROS, Ronice; KARNOPP, L.B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos**. São Paulo: Artmed, 2004.

QUIJANO, AnibaL. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. Linguística Aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica. In: _____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. História Cultural da pedagogia dos Surdos: 15 anos depois. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. (Orgs). **Um olhar sobre nós surdos**. Leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012.

RAMIREZ, Alejandro Rafael; MASUTTI, Mara Lúcia (Org.). **A Educação de Surdos em uma Perspectiva Bilíngue: Elaboração de Software e suas implicações pedagógicas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

RECUERO, Raquel. **Comunidades em Redes Sociais na Internet: Proposta de Tipologia baseada no Fotolog.com**. Tese (doutorado) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Porto Alegre, 2006.

REILY, Lucia. O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308-326, maio-ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yZVzTvQTddQ9YSb9CVDbyVn/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 de março de 2023.

REIS, Bruna Sthefany. **“Você tem WhatsApp?”: Um estudo sobre a apropriação do aplicativo de celular por jovens universitários de Brasília**. Monografia. Faculdade de Comunicação – FAC, Universidade de Brasília – UnB, Brasília/DF, 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7590/1/2013_BrunaSthefanySouzadosReis.pdf. Acesso em: 18 dezembro 2023.

REZENDE, Patrícia. Direito Educacional: falta de classes específicas marcou a evasão escolar da comunidade surda. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, out/2020, p. 05.

RIFIOTIS, Theophilos. Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnica. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, 2012.

RIBEIRO, Sátilla. Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação (FACED), 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25206#:~:text=Tais%20estrat%C3%A9gias%20envolve m%3A%20o%20uso,novos%20vocabul%C3%A1rios%3B%20a%20%C3%AAnfase%20de.> Acesso em: 08 de outubro de 2020.

RODRIGUES, Cristiane; VALENTE, Flávia. Intérprete de Libras. Curitiba: **IESDE Brasil S.A.** 2011. Disponível em: <https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 229-243, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0229.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2021.

RODRIGUES, Tatiane Daby De Fatima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago De; SANTOS, Josely Alves Dos. As Pesquisas Qualitativas e Quantitativas Na Educação. **Revista Prisma**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

ROHLING, Nívea. A Pesquisa Qualitativa e Análise Dialógica Do Discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 15(2), 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561/6251> Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

ROJO, Roxane. **Letamentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

ROSA, Maria Virgínia; ARNOLDI, Marlene Aparecida **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSA, Andréa Da Silva; CRUZ, Cristiano Cordeiro. Internet: fator de inclusão da pessoa surda. **Revista Online da Biblioteca Professor Joel Martins**, Campinas, v.2, n. 3, jun. 2001. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu> Acesso em: 30 de maio de 2020.

RUIZ, Tânia Barroso. Diretrizes metodológicas na análise dialógica do discurso: o olhar do pesquisador iniciante. **Revista Diálogos**. Relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia>. Acesso em: 20 out. 2022.

SÁ, Nídia Regina. **Cultura, poder e educação dos surdos**. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**. Rio de Janeiro. Imago, 1990.

SANTANA, Ana Paula; GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselli. O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. **Psicologia em Estudo**, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/vC4Zv8KfMqpnxtcGvpMbXcM/?format=pdf&l>. Acesso em: 14 de jun de 2024.

SANTANA, Levy; SANTANA, Edna; LIMA, Diego. **Perspectivas de alunos surdos sobre a Educação a Distância no Ensino Superior**. In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE e no III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas - CIAVE, 2008, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE e no III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas - CIAVE. Curitiba: RTL Gravadora e Distribuidora de Produtos Fonográficos Ltda, 2008.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís (Orgs.) **Educação, Linguagens e Ensino: saberes Interconstitutivos**. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009.

SANTOS DE PAULA, Wellintgon; GOMIDES Paula, Aparecida Diniz; SILVA, Erliandro Félix; CAMPELLO, Ana Regina. Perspectiva Decolonial: Um Olhar Sobre A Negritude E A Surdez. **Interfaces Científicas - Humanas E Sociais**, 10(1), 397–413. 2023.

SANTOS, Edméa. Educação Online para além da Ead: um fenômeno da cibercultura. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: https://cedupindustrialdelages.com.br/wp-content/uploads/2021/05/educacao-online-para-alem-da-ead-_um-fenomeno-da-cibercultura.pdf. Acesso em: 24 de abril de 2024

SANTOS, Sylvana Karla; SILVA, Queila; MENDES, Núbia Flávia Oliveira; REZENDE, Renata. Surdos e acesso à informação: antes, durante e após a pandemia da covid-19. **Holos – II Dossiê COVID-19 e o mundo em tempos de pandemia**. 37(3), 1-12. 2021. Disponível em: <file:///E:/Downloads/cousteau,+10829-26898-1-ED.pdf>. Acesso em: 27 nov 2023.

SIGNORINI, Ines. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Ines; CAVALCANTI, Marilda. C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1–17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15476>. Acesso em: 01 maio. 2024.

SILVA, Gemma Pacheco; LIMA, Márcia Raika. S. Nova Política Nacional De Educação Especial (2020) E A Desconstrução De Uma Proposta Educacional Inclusiva: Os Impactos Conceituais E Estruturais No Processo De Inclusão Do Aluno Público-Alvo Da Educação Especial. **Revista Teias De Conhecimento**, [S. L.], V. 1, N. 1, P. 139–160, 2021. Disponível em: <https://Revistas.Uepg.Br/Index.Php/Teias/Article/View/19650>. Acesso em: 02 out 2023.

SILVA, Giselli Mara da. O bilinguismo dos surdos: acesso às línguas, usos e atitudes linguísticas. **Revista Leitura**. v.1, nº 58 – Maceió – Jan./Jun. 2017.

SILVA, Izabel Rodrigues da; FREITAS, Thayane Nascimento; ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins de; SILVA SOUSA, Deborah Lauriane da; ARAÚJO JÚNIOR, Maurício Amorim de; Medeiros, Aline Mendes; SILVA, Rafael Soares. Acessibilidade digital em tempos de ensino remoto. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, e60010414966, 2021. Disponível em: [file:///E:/Downloads/14966-Article-189107-1-10-20210421%20\(3\).pdf](file:///E:/Downloads/14966-Article-189107-1-10-20210421%20(3).pdf). Acesso em: 13 março 2024.

SILVA, Karine de Souza. “Esse silêncio todo me atordoa”: a surdez e a cegueira seletivas para as dinâmicas raciais nas Relações Internacionais. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 37-55, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p37. Acesso em: 24 fev de 2023.

SILVA, Keli; OLIVEIRA, Ivone. **O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso**. Educação & Realidade, Porto Alegre. 2016.

SILVA, Nelma Teixeira da. **Cadê o link, professora: desafios do ensino remoto emergencial para pessoas com deficiência no contexto da escola pública**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador- BA, 2022.

SILVA, Simone Bueno Borges da. **Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura**. Tese (doutorado). Campinas, São Paulo, 2003.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Contornos dos letramentos. **Cad. CEDES**, vol.33, no.90, p.279-287, 2013.

SILVA, Simone Bueno Borges da; QUINTANA, Haenz; SOUZA, Ana Lúcia; PEREIRA, Júlio; BORGES, Carla. **Leitura, Multimodalidade e Formação de Professores**. Salvador: Bahia. 2015.

SILVA, Tomás Tadeu da. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Trad.** Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SkLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre. Mediação: 1998.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. Em C. SKLIAR (Org.), **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação. 1999.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.), **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: Interfaces entre Pedagogia e Linguística. (Vol.1, 4ª ed., pp. 7-14). Porto Alegre, RS: Mediação, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Samara Sousa Diniz; STENGEL, Márcia. Netnografia e a pesquisa científica na internet. **Psicologia USP**, 2021, volume 32. Disponível em: www.scielo.br/netnografia. Acesso: 12 de janeiro de 2022.

SOUZA, Regina Maria; GÓES, Maria Cecília Rafael. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STEWART, D. A. "Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas", In: MOURA, M.C. et alii; **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

STRECK, Danilo Romeu. ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/VP3GLXVhLQV6GKyCGWnqd5c/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 de junho de 2021.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. 2009. Acesso em: 20 de março de 2020.

STUMPF, Marianne. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Müller; STUMPF, Marianne Rossi. (Org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

STUMPF, Marianne. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. UFSC. Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/edu>. Acesso em: 18 mai 2023.

TERRA, Márcia Regina. **Letramentos em língua materna e relações de plurilinguismo na aula de inglês**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, SP, 2009.

TFOUNI, Leda. **Letramento e Alfabetização**. 9ª edição. São Paulo. Cortez Editora, 2010.

THOMA, Adriana. Educação de surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (orgs.). **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

TRIVINHO, Eugênio Rondini. O que é Glocal? Sistematização conceitual e novas considerações teóricas sobre a mais importante invenção tecnocultural da civilização mediática. **Matrizes**, 16(2), 45-68. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v16i2p45-68>. Acesso em: 15 fev 2024.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60 Mai/Ago 2020.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Completas – **Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. Disponível em: https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf. Acesso em 16 jan 2024.

WALSH, Catharina. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, resurgir e reviver. In: CADAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WEBER, Florence. **A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo?** Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1:TCLE

Termo de consentimento e livre esclarecimento/TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA –UFBA INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA-
PPGLINC AV. BARÃO DE JEREMOABO, 147 - CAMPUS
UNIVERSITÁRIO DE ONDINA FONE: (71) 3283-6256**

Título do Projeto: Deixa que eu falo: educação de surdos em contextos presencial e online
CARO(A) SENHOR(A),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia, que tem como título “Deixa que eu fale: a educação de surdos em contextos presencial e online”, sob a responsabilidade da pesquisadora Moanna Brito Seixas Fraga, orientada pela Prof^a Dr^a Simone Bueno Borges da Silva.

Se autorizar a sua participação, é importante que leia estas informações sobre o estudo e sobre o seu papel na pesquisa. Você foi selecionado/a porque o seu perfil está em consonância com o público-alvo da pesquisa. Sua participação NÃO é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e você pode retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à pesquisadora ou à Universidade.

É preciso entender a natureza da participação e dar o seu consentimento LIVRE E ESCLARECIDO por escrito. Caso este termo de consentimento contenha palavras ou expressões que você não entenda, peça à pesquisadora que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

A pesquisa tem como objetivo geral averiguar e compreender como as pessoas surdas (adultas) perceberam sua aprendizagem de Língua Portuguesa (escrita) em contextos de ensino formal, nas modalidades presencial e online, buscando ainda compreender os fatores que contribuem e as variantes que dificultam a aprendizagem do/a surdo/a.

A presente pesquisa é de perfil fortalecedor e, tendo isso em vista, serão levados em

consideração sua identidade, sua língua, suas crenças, seu modo de agir e pensar. Isso significa que todos os participantes serão respeitados em seu modo de ser. Assim, entendemos que sua participação trará benefícios no que tange o aprofundamento dos estudos acerca dos surdos que frequentam escolas regulares de forma presencial ou online. Entendemos também que, diante do perfil fortalecedor, a pesquisa traz riscos mínimos aos participantes. Entretanto, se os procedimentos de produção dos dados causar algum tipo de constrangimento ou desconforto, se necessário, a pesquisadora lhe garantirá assistência psicológica.

Quanto ao procedimento de estudos, se concordar em participar voluntariamente, você será solicitado(a) a participar de entrevistas por meio do *Whatsapp*. As entrevistas poderão ocorrer por escrito (em Língua Portuguesa) ou por vídeochamada (Libras). Você poderá escolher o modo como iremos nos comunicar.

As entrevistas ocorrerão individualmente e, desse modo, seguiremos com o propósito de resguardar sua identidade e sua privacidade. As respostas, obtidas durante as entrevistas, serão anotadas em um espaço apropriado, seguro e reservado, denominado diário de campo, para que nós, pesquisadoras, tenhamos o material para uma posterior consulta e análise. Todo material coletado por meio das entrevistas será guardado por cinco anos.

Antes de dar início às entrevistas, iremos disponibilizar as perguntas com antecedência a fim de possibilitar uma tomada de decisão informada, mas poderão ocorrer outras perguntas sobre o mesmo assunto. De todo modo, sua participação será voluntária.

A sua identidade será mantida em sigilo, ou seja, seu nome não será revelado sob hipótese alguma para pessoas externas. Quanto ao caráter confidencial dos registros, asseguro que todas as respostas dos participantes permanecerão anônimas e suas identidades serão totalmente resguardadas, sendo apenas identificadas por pseudônimo. E para garantir a preservação da sua imagem e sua integridade, também solicitamos sigilo de sua parte.

Informo que o projeto não será invasivo à intimidade dos indivíduos, não causará custos financeiros aos participantes, bem como também não serão remunerados pela participação na pesquisa.

Os resultados do presente trabalho serão dados ao conhecimento público através da defesa da tese e possíveis publicações dos resultados.

Para obter informações adicionais, você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e o endereço da pesquisadora e da Orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento, bem como o contato do Comitê de Ética em Pesquisa para dirimir quaisquer dúvidas, a partir dos contatos abaixo:

Pesquisadora: Moanna Brito Seixas Fraga (71)9 88598671

Orientadora: Simone Bueno Borges da Silva (71) 9 99944442.

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA

Endereço: Rua Augusto Viana, s/n, 4º andar, sala 432-437 -Campus do Canela, Salvador, Bahia. CEP: 40110-060

Telefone:(71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

O Comitê de Ética em Pesquisa é responsável pelos protocolos de pesquisa e avaliação dos projetos que envolvem seres humanos. Trata-se da composição de uma equipe transdisciplinar a qual cumprem a atribuição de avaliar em seus aspectos éticos com o intuito de dar proteção os seres humanos envolvidos. Durante o período de pandemia, o Comitê de Ética realizará atendimento via e-mail.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Local e data

Assinatura do participante

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Local e data

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 2: TCLE 2

Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
(2ª versão)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS/PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA- PGLINC
AV. BARÃO DE JEREMOABO, 147 - CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ONDINA
FONE: (71) 3283-6256

Título do Projeto: Deixa que eu falo: educação de surdos em contextos presencial e online

CARO(A) SENHOR(A),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia, que tem como título “Deixa que eu fale: a educação de surdos em contextos presencial e online”, sob a responsabilidade da pesquisadora Moanna Brito, orientada pela Profª Drª Simone Bueno Borges da Silva.

Se autorizar a sua participação, é importante que leia estas informações sobre o estudo e sobre o seu papel na pesquisa. Você foi selecionado/a porque o seu perfil está em consonância com o público-alvo da pesquisa. Sua participação NÃO é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e você pode retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à pesquisadora ou à Universidade.

É preciso entender a natureza da participação e dar o seu consentimento LIVRE E ESCLARECIDO por escrito. Caso este termo de consentimento contenha palavras ou expressões que você não entenda, peça à pesquisadora que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

A pesquisa tem como objetivo geral averiguar e compreender como as pessoas surdas (adultas) perceberam sua aprendizagem de Língua Portuguesa (escrita) em contextos de ensino formal, nas modalidades presencial e online, buscando ainda compreender os fatores que contribuem e as variantes que dificultam a aprendizagem do/a surdo/a.

A presente pesquisa é de perfil fortalecedor e, tendo isso em vista, serão levados em consideração sua identidade, sua língua, suas crenças, seu modo de agir e pensar. Isso significa que todos os participantes serão respeitados em seu modo de ser. Assim, entendemos que sua participação trará benefícios no que tange o aprofundamento dos estudos acerca dos surdos que frequentam escolas regulares de forma presencial ou online. Entendemos também que, diante do perfil fortalecedor, a pesquisa traz riscos mínimos aos participantes. Entretanto, se os procedimentos de produção dos dados causar algum tipo de constrangimento ou desconforto, se necessário, a pesquisadora lhe garantirá assistência psicológica.

Quanto ao procedimento de estudos, se concordar em participar voluntariamente, você será solicitado(a) a participar de entrevistas por meio do *Whatsapp*. As entrevistas poderão ocorrer por escrito (em Língua Portuguesa) ou por vídeochamada (Libras). Você poderá escolher o modo como iremos nos comunicar.

As entrevistas ocorrerão individualmente e, desse modo, seguiremos com o propósito de resguardar sua identidade e sua privacidade. As respostas, obtidas durante as entrevistas, serão anotadas em um espaço apropriado, seguro e reservado, denominado diário de campo, para que nós, pesquisadoras, tenhamos o material para uma posterior consulta e análise. Todo material coletado por meio das entrevistas será guardado por cinco anos.

Antes de dar início às entrevistas, iremos disponibilizar as perguntas com antecedência a fim de possibilitar uma tomada de decisão informada, mas poderão ocorrer outras perguntas sobre o mesmo assunto. De todo modo, sua participação será voluntária.

A sua identidade será mantida em sigilo, ou seja, seu nome não será revelado sob hipótese alguma para pessoas externas. Quanto ao caráter confidencial dos registros, asseguro que todas as respostas dos participantes permanecerão anônimas e suas identidades serão totalmente resguardadas, sendo apenas identificadas por pseudônimo. E para garantir a preservação da sua imagem e sua integridade, também solicitamos sigilo de sua parte.

Informo que o projeto não será invasivo à intimidade dos indivíduos, não causará custos financeiros aos participantes, bem como também não serão remunerados pela participação na pesquisa.

Os resultados do presente trabalho serão dados ao conhecimento público através da defesa da tese e possíveis publicações dos resultados.

Para obter informações adicionais, você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e o endereço da pesquisadora e da Orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento, bem como o contato do Comitê de Ética em Pesquisa para dirimir quaisquer dúvidas, a partir dos contatos abaixo:

Pesquisadora: Moanna Brito Seixas Fraga (71)9 88598671

Orientadora: Simone Bueno Borges da Silva (71) 9 99944442.

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA

Endereço: Rua Augusto Viana, s/n, 4º andar, sala 432-437 -Campus do Canela, Salvador, Bahia. CEP: 40110-060

Telefone:(71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

O Comitê de Ética em Pesquisa é responsável pelos protocolos de pesquisa e avaliação dos projetos que envolvem seres humanos. Trata-se da composição de uma equipe transdisciplinar a qual cumprem a atribuição de avaliar em seus aspectos éticos com o intuito de dar proteção os seres humanos envolvidos. Durante o período de pandemia, o Comitê de Ética relizará atendimento via e-mail.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Local e data

Assinatura do participante

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Local e data

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 3: USO DE IMAGEM

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA –UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA- PPGLINC
AV. BARÃO DE JEREMOABÓ, 147 - CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE
ONDINA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Informações sobre a pesquisa:

Título da pesquisa: Deixa que eu falo: educação de surdos em contextos presencial e online

Pesquisador responsável: Moanna Brito Seixas Fraga

Orientadora: Prof^{ta}. Dra. Simone Bueno Borges da Silva

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- **Objetivo geral da pesquisa:** A pesquisa tem como objetivo geral averiguar como as pessoas surdas avaliam a aprendizagem de Língua Portuguesa, em sua forma escrita, levando em consideração duas modalidades de ensino presencial e online, buscando compreender os fatores que contribuem e os que dificultam a aprendizagem do/a surdo/a;
- **Instrumentos de produzidos de dados:** os dados serão produzidos por meio de entrevistas com os participantes surdos e por meio de anotações em diário de campo. As entrevistas ocorrerão por meio do *Whastapp*;
- **Questões financeiras:** Inexistem vantagens financeiras ou custos para os participantes e o pesquisador;
- **Cumprimentos de normas:** O projeto de pesquisa foi devidamente aprovado pelo comitê de ética e está de acordo às Resoluções 466/2012, 510/2016 e Leis nº 8069/1990, nº 10.741/2003 e nº 5.296/2004.

EU, _____, na condição de intérprete de Libras e responsável pelas gravações (em vídeos) das perguntas da entrevista, **AUTORIZO**, através do presente documento, e **CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima citada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, teses e slides), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens) da minha pessoa. Além disso, comprometo-me a assegurar a privacidade e identidade dos participantes da pesquisa, de modo a não revelar imagens (fotos e vídeos), conteúdos (dados das entrevistas), informações dos participantes (nome, telefone e endereço) ou conteúdos correlatos.

Pesquisadora: Moanna Brito Seixas Fraga (71)9 88598671 ou moannabrito@yhao.com.br

Orientadora: Simone Bueno Borges da Silva (71) 9 99944442

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA

Endereço: Rua Augusto Viana, s/n, 4º andar, sala 432-437 -Campus do Canela, Salvador, Bahia. CEP: 40110-060

Telefone:(71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

O Comitê de Ética em Pesquisa é responsável pelos protocolos de pesquisa e avaliação dos projetos que envolvem seres humanos. Trata-se da composição de uma equipe transdisciplinar a qual cumprem a atribuição de avaliar em seus aspectos éticos com o intuito de dar proteção os seres humanos envolvidos. Durante o período de pandemia, o Comitê de Ética realizará atendimento via e-mail.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Local e data

Assinatura do participante

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

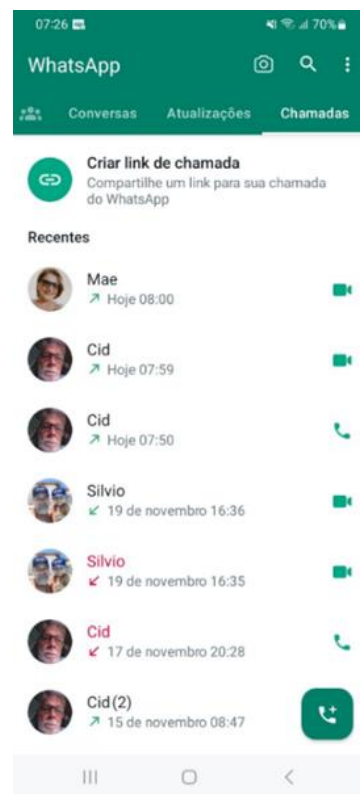
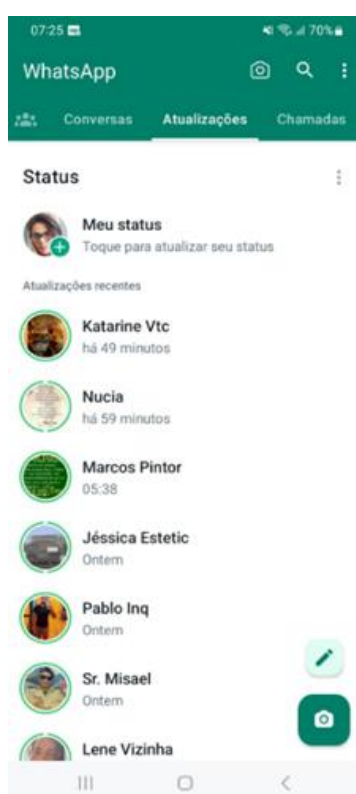
Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados ao profissional convidado, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes de forma prévia à sua participação e ratifico que as informações foram integradas ao texto após prestadas as assinaturas no presente documento.

Salvador, 10 de março de 2022.

Assinatura do/a intérprete

Assinatura do pesquisador

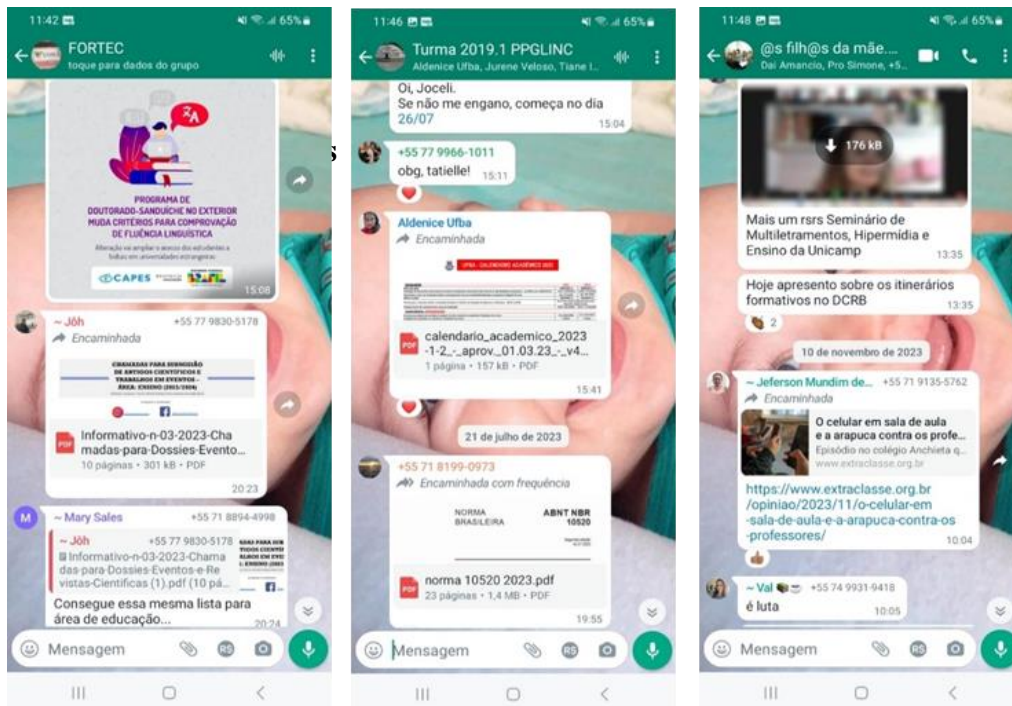
APÊNDICE 4:

WhatsApp

Fonte: acervo da autora

APENNDICE 5:

WhatsApp 1



Fonte: acervo da autora

APÊNDICE 6
PLANO DE OBSERVAÇÃO

Participante	Data	Turno de entrada	Nº de entrada	Tempo de permanência
PS01		M.		
		V.		
		N.		
PS02		M.		
		V.		
		N.		
PS03		M.		
		V.		
		N.		
PS04		M.		
		V.		
		N.		

APÊNDICE 7

Vídeos e Acessibilidade³⁶

Com o objetivo de garantir o direito à comunicação e informação e em acordo com a Política da Fiocruz para Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência, a Fundação vem ampliando a criação de vídeos com medidas de acessibilidade. Confira a seguir os vídeos institucionais acessíveis relacionados à pandemia do novo coronavírus SARS-CoV-2. São entrevistas, coberturas de eventos, orientações gerais à população e muitas outras produções. Informe-se e compartilhe conteúdo de qualidade sobre a Covid-19.

Acesse o especial da Fiocruz com todas as informações sobre a pandemia: fiocruz.br/coronavirus.

Buscar

Recursos de acessibilidade

- Todos -

Buscar

Exibindo 12 de 179 vídeos encontrados



no atual momento de agravamento da pandemia.

► AFN Acessibilidade - Semana de 22/03 a 26/03
31/03/2021 - 21:13






► COVID-19: alto número de óbitos de crianças no Brasil
30/03/2021 - 13:47






E um estudo mostra a eficácia da vacina de Oxford, produzida no Brasil pela Fiocruz.

► AFN Acessibilidade - Semana de 15/03 a 19/03
26/03/2021 - 14:29




³⁶ Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-05/covid-19-aplicativo-da-fiocruz-traz-informacoes-em-libras>.

ANEXO

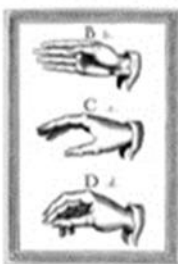
Anexo 1:

ALFABETO MANUAL ELABORADO POR PABLO BONET³⁷

PRIMEIRA PUBLICAÇÃO DO ALFABETO MANUAL

Juan Pablo Bonet
1579-1620

Publicou o primeiro livro sobre surdos com o título
“Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”,
onde apresenta a ilustração de alfabeto manual. Disponível em
<http://www.cervantesvirtual.com/portal/signos/index.html>



³⁷Fonte: https://www.google.com/search?q=primeiro+alfabeto+manual&rlz=1c1rlns_pt748br748&sxsrf=alekk02w3xzuizcluxijyb3uuwhjscmhsg:1602018683538&source=lnms&tbn=isch&sa=x&ved=2ahukewjj51ju8kdsahuti bkgqhlbwmq_auoanoecbcqba&biw=1366&bih=657.