


CLARICE FABIANO COSTA PALAVISSINI



**PERSPECTIVAS E ESTRATÉGIAS REALIZADAS POR
DOCENTES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE
ESTUDANTES SURDOS**

**CASCAVEL
2022**





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS / CCET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**



**NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO / PPGCEM
ÁREA DE CONCETRAÇÃO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

**PERSPECTIVAS E ESTRATÉGIAS REALIZADAS POR DOCENTES DURANTE A
PANDEMIA DE COVID-19 NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
DE ESTUDANTES SURDOS**

CLARICE FABIANO COSTA PALAVISSINI

CASCAVEL – PR

2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CENTRO DE CIÊNCIAS
EXATAS E TECNOLÓGICAS / CCET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO / PPGECEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

**PERSPECTIVAS E ESTRATÉGIAS REALIZADAS POR DOCENTES DURANTE A
PANDEMIA DE COVID-19 NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
DE ESTUDANTES SURDOS**

CLARICE FABIANO COSTA PALAVISSINI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECEM da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Dartel Ferrari de Lima

CASCADEL – PR

2022

Ficha catalográfica da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Palavissini, Clarice Fabiano Costa

Perspectivas e estratégias realizadas por docentes durante a pandemia de covid-19 no atendimento educacional especializado de estudantes surdos. / Clarice Fabiano Costa Palavissini; orientador Dartel Ferrari de Lima. -- Cascavel, 2022.

124 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, 2022.

1. Crianças surdas. 2. Isolamento social. 3. Libras. 4. Recursos tecnológicos. I. Lima, Dartel Ferrari de, orient. II. Título.

CLARICE FABIANO COSTA PALAVISSINI

Perspectivas e estratégias realizadas por docentes durante a pandemia da Covid-19 no atendimento educacional especializado de estudantes surdos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática, área de concentração Educação em Ciências e Educação Matemática, linha de pesquisa Educação em ciências, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador - Dartel Ferrari de Lima

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Sandra Salette de Camargo Silva

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)



Lourdes Aparecida Della Justina

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Senhor Jesus, o Mestre dos mestres, Senhor dos senhores.

À minha família. Ao meu esposo, Renato Palavissini, pela compreensão e apoio incondicional.

Ao meu filho amado, Davi, por todo amor e incentivo.

À minha mãe, Salete, a quem tenho a honra de ser filha.

Dedico, ainda, essa dissertação aos meus professores surdos e ouvintes, independentemente do nível de ensino, por onde passei. Certamente, vocês foram fontes de inspiração.

Obrigada pelas provocações que me fizeram reagir e agir.

AGRADECIMENTOS

À minha família, mesmo que alguns não entendam o real significado do que esse título representa, no caso, minha mãe, que mesmo assim me apoiou e incentivou. Até mesmo nos momentos que me mandou sair do computador.

Te amo, mãe!

Ao meu esposo, que me suportou e sempre acreditou em mim, mesmo em momentos que nem eu acreditava. Obrigada! Vencemos mais essa!

Você é a melhor parte de mim!

Ao meu filho, Davi, que sempre tentou me compreender. Mesmo sendo de outra área, ouviu as minhas angústias e me socorreu nos enrosocos, principalmente quando ocorriam panes tecnológicas e/ou mentais, dependendo da ocasião.

Você é mais do que eu pedi a Deus. Te amo, filho!

Ao meu orientador, professor Dr. Dartel Ferrari de Lima, pelo tato em me orientar de forma humanizada, respeitando as minhas limitações e incentivando as minhas potencialidades.

Obrigada por me indicar o caminho e estar comigo nesse processo.

À banca examinadora maravilhosa, professora Dra. Sandra Salete de Camargo Silva e professora Dra. Lourdes Aparecida Della Justina. Certamente, o olhar e as contribuições de vocês enriqueceram este trabalho.

Às professoras suplentes, Dra. Márcia Borin da Cunha e Dra. Andreia Nakamura Bondezan, pelo incentivo e torcida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática - PPGECEM, pela acolhida em tempos de aulas virtuais, em especial, agradeço ao Ailton Souza dos Santos (você foi a diferença), pelo profissionalismo e prestatividade nas inúmeras dúvidas no início.

Aos colegas do Mestrado, àquelas bolinhas com iniciais, que de forma tímida foram se fazendo presentes em reuniões virtuais para trocas de experiências e discussão de temas e seminários.

À Rosiene, e na pessoa dela cumprimento pelo trabalho realizado e agradeço os profissionais do CAS, que participaram e fizeram com que essa pesquisa fosse realizada.

Aos amigos Iara e Renan, pela leitura e olhar atento para não deixar passar nenhuma bobagem no meu texto.

Às minhas colegas intérpretes, irmãs de fé, que me substituíram quando precisei me ausentar.

Aos amigos que me inspiram, que me ouviram, acolheram-me e me apoiaram.

Antes de encerrar, gostaria de expressar minha admiração e reconhecimento aos profissionais que nesta pandemia fizeram muito mais do que estava ao seu alcance. Meus sinceros votos que o que vocês presenciaram seja absorvido e transpareça o amor em seu exercício profissional.

Em tudo daí graças, porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco.

1. Tessalonicenses 5:18

PALAVISSINI, C. F. C. **Perspectivas e estratégias realizadas por docentes durante a pandemia de covid-19 no atendimento educacional especializado de estudantes surdos**. 2022. 124f. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, propõe-se a analisar as perspectivas e estratégias docentes acerca da educação bilíngue de alunos surdos, no contraturno, ofertada por professores do Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), no período pandêmico de Covid-19, no momento de migração para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Refletindo a respeito da surdez de escolares, emerge a dicotomia educação e saúde, suscitando questões não pacificadas sobre essa reciprocidade. Para contribuir com esse debate, amparados na literatura vigente, apresenta-se para refletir como as tecnologias se incorporam nesse cenário dicotômico. Nessa lógica, este estudo se ocupou em analisar as estratégias utilizadas no atendimento educacional especializado bilíngue, bem como as perspectivas docentes dos profissionais do CAS municipal, de Cascavel, no estado do Paraná. A revisão narrativa da literatura contribuiu para a fundamentação teórica do estudo e para estabelecer o estado da arte sobre o tópico em relevo. Nessa revisão, não se buscou esgotar as fontes de informações ou aplicar estratégias de busca sofisticadas e exaustivas. O esforço foi concentrado para evidenciar perspectivas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada, permitindo estabelecer relações com produções anteriores, capazes de inferir indicadores para elucidar os problemas da pesquisa. A busca considerou as bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), *Medical Literature Analysis and Retrieval System online* (Medline) e *Google Scholar*. Os descritores utilizados buscaram, na literatura, estudos que abordaram o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e suas vertentes educacionais para alunos surdos. O comportamento individual dos participantes da pesquisa foi conhecido por meio da aplicação de questionários eletrônicos semiestruturados. Esta investigação evidencia progressos na qualidade de vida das pessoas surdas, seja da área clínica (material/instrumental), seja da área educacional (estratégico/pedagógico), paralelos ao avanço das tecnologias. A revisão da literatura auxiliou compreender que os alunos do CAS ingressam no apoio ainda em fase de aquisição da Língua de Sinais (LS), somando essa atribuição ao aprendizado escolar. Por conseguinte, o trabalho desenvolvido no CAS se apresenta acertado para assistir aos alunos surdos em concomitância com a escola para solidificar a apropriação de conhecimentos. A adequação da LS na ampliação cognitiva do aluno surdo, associada à utilização de materiais adaptados ao processo de alfabetização e letramento, parece articulada com as políticas públicas de educação de surdos. Assim, não há como discordar do valor do apoio educacional bilíngue. Nesse sentido, tão logo o diagnóstico da surdez infantil seja revelado, independentemente do acesso que a criança surda tenha às novas tecnologias, entendemos acertado que os pais recebam instruções qualificadas para estimular o uso da LS aos filhos surdos, dando-lhes a oportunidade de construir um saber

linguístico no tempo apropriado, mitigando atrasos educacionais costumeiramente observados nas crianças surdas. Desse modo, observa-se ser propício um repensar sobre as diferenças linguísticas, sociais, culturais e econômicas que possam interferir na vida escolar de crianças surdas e suas famílias.

Palavras-chave: Crianças surdas; Isolamento social; Aulas remotas; Libras; Recursos tecnológicos.

PALAVISSINI, C. F. C. **Perspectives and strategies performed by professors during the covid-19 pandemic in specialized education for deaf students.** 2022. 124f. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, ano

ABSTRACT

This research, with a qualitative and exploratory approach, proposes to analyze the perspectives and teaching strategies about the bilingual education of deaf students after school hours offered by professors from the CAS (Portuguese acronym for the Training Centre of Professionals in Education and Care of the Deaf), during the covid-19 pandemic period, at the time of the migration to Emergency Remote Education (ERE). Reflecting on the deafness of schoolchildren, the dichotomy between education and health emerges, raising non-pacified questions about this reciprocity. To contribute to this debate, supported by the current literature, it is presented to reflect on how technologies are incorporated in this dichotomous scenario. Accordingly, this study analyzed the strategies used in specialized bilingual educational services, as well as the teaching perspectives of professionals from the municipal CAS, in Cascavel, in the state of Paraná. The narrative review of the literature contributed to the theoretical foundation of this study and established the state of the art on the topic. This review did not seek to deplete the sources of information or apply sophisticated and exhaustive search strategies. The effort was concentrated to highlight perspectives that have received greater or lesser emphasis in the selected literature, allowing the establishment of relationships with previous productions, capable of inferring indicators to elucidate the research problems. The search considered the *Latin American and Caribbean Health Sciences Literature (Lilacs)*, *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (Medline)*, and *Google Scholar* databases. The descriptors used searched, in the literature, studies that approached the use of Digital Technologies of Information and Communication (DTIC) and its educational aspects for deaf students. The individual behavior of the research participants was known through the application of semi-structured electronic questionnaires. This investigation shows progress in the quality of life of deaf people, whether in the clinical area (material/instrumental) or the educational area (strategic/pedagogical), parallel to the advancement of technologies. The literature review helped to understand that CAS students join the support while still in the Sign Language (SL) acquisition phase, adding this attribution to school learning. Therefore, the work developed at CAS appears to be the right one to assist deaf students in conjunction with the school to solidify the appropriation of knowledge. The adequacy of the SL in the cognitive expansion of the deaf student, associated with the use of materials adapted to the literacy process, seems to be articulated with public policies for the education of the deaf. Thus, there is no way to disagree with the value of bilingual educational support. In this sense, as soon as the diagnosis of childhood deafness is revealed, regardless of the access that the deaf child has to new technologies, we believe it is right that parents receive qualified instructions to encourage the use of SL to deaf children, allowing them to build linguistic knowledge in the appropriate time, mitigating educational delays commonly observed in deaf children. In this way, it is possible to rethink the linguistic, social, cultural, and economic differences that may interfere with the school life of deaf children and their families.

Keywords: Deaf children; Social isolation; Remote classes; Libras; Technological resources.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese dos estudos selecionados, segundo autoria, ano, local de publicação e abordagem focal do artigo, coletados nas bases de dados <i>Lilacs</i> e <i>Medline</i> , no período de 2010 a 2020.....	74
Quadro 2	Síntese dos estudos selecionados, segundo autoria, ano, título, local de publicação e abordagem focal do artigo, coletados na base de dados do <i>Google Acadêmico</i> no ano de 2020.....	76
Quadro 3	Profissionais do CAS: PR1, coordenadora; PV2; PB3, professores bilíngues; PV4; PJ5, produção de materiais.....	80
Quadro 4	Alunos e familiares do CAS.....	81
Quadro 5	Des(vantagens) do trabalho no período de ensino remoto emergencial.....	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Você se considera surdo ou ouvinte?.....	86
Figura 2	Idade do aluno(a) acompanhado(a) pelo CAS.....	86
Figura 3	Ano do ensino fundamental que o aluno(a) está matriculado(a)..	87
Figura 4	Tempo de acompanhamento do aluno(a) pelo CAS.....	87
Figura 5	Como é a comunicação da criança com a família.....	88
Figura 6	O aluno(a) tem surdez.....	88
Figura 7	Quem da família sabe língua de sinais.....	89
Figura 8	Período do dia que o aluno(a) frequenta o contraturno no CAS...	90
Figura 9	O melhor horário para marcar a entrevista com a criança.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AASI** – Aparelho de Amplificação Sonora Individual
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- CAS** – Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
- CBO** – Classificação Brasileira de Ocupações
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CMEi** – Centros Municipais de Educação Infantil
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DA** – Deficiente Auditivo
- EaD** – Educação a Distância
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ERE** – Ensino Remoto Emergencial
- GPESDi** – Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IC** – Implante Coclear
- INES** – Instituto Nacional de Educação para Surdos
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Libras** – Língua Brasileira de Sinais
- LILACS** – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
- LS** – Língua de Sinais
- LSB** – Língua de Sinais Brasileira
- MEDLINE** – *Medical Literature Analysis and Retrieval System online*
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- PAP** – Professor de Apoio Pedagógico Bilíngue
- PBE** – Prática Baseada em Evidências
- SEMED** – Secretaria Municipal da Educação
- SUS** – Sistema Único de Saúde
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDIC** - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TI – Tecnologia da Informação

TILS – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais

WFD – *World Federation of the Deaf*

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1	24
REFERENCIAL TEÓRICO	24
1.1.1 Língua, linguagem e interação.....	24
1.1.2 Linguagem e comunicação	28
1.1.3 Estágios de aquisição da língua	34
1.1.4 Desdobramentos da aquisição da língua por bebês surdos e ouvintes	37
CAPÍTULO 2	41
CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	41
2.1.1 Filosofias educacionais ao longo do tempo: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo	44
2.1.2 Tecnologias a serviço da qualidade de vida dos sujeitos surdos.....	49
CAPÍTULO 3	56
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ÀS PESSOAS COM SURDEZ NO CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CASCAVEL-PR	56
CAPÍTULO 4	64
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	64
4.1.1 Desenho do estudo.....	64
4.1.2 Privacidade e anonimato	65
4.1.3 Amostragem e coleta de dados	66
4.1.4 Descrição do problema	67
4.1.5 Revisão da literatura.....	68
4.1.6 Organização dos métodos de revisão da literatura.....	68
4.1.7 Metodologia de análise dos dados	71
CAPÍTULO 5	73
RESULTADOS E DISCUSSÕES	73
5.1.1 Resultados na área da saúde.....	73
5.1.2 Resultados na área da educação.....	74
5.1.3 Componente de intervenção no CAS	78
5.1.4 Sobre os alunos surdos atendidos pelo CAS municipal	85
5.1.5 Entrevistas com os alunos surdos	91
5.1.6 Des(vantagens) do trabalho no Ensino Remoto Emergencial	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A.....	111
APÊNDICE B.....	114
APÊNDICE C.....	117

APÊNDICE D.....	120
APÊNDICE E.....	123

INTRODUÇÃO

Ora, a fé é o firme fundamento das coisas que se esperam e a prova das coisas que se não veem.

Hebreus 11:1

Maranata! O Senhor Jesus vem!

Estima-se que existam 34 milhões de crianças surdas em todo o mundo e que 80% dessas crianças surdas vivem em países de baixa ou média renda. A surdez não é uma dificuldade de aprendizagem e, com o suporte adequado, as crianças surdas podem se desenvolver assim como seus pares ouvintes fazem. Mas, nos países em desenvolvimento, as crianças surdas enfrentam sérios desafios devido ao diagnóstico tardio, às dificuldades de acesso à educação de qualidade, a estigmas, ao isolamento e à discriminação, e, muitas vezes, não são escolarizadas (KOBOSKO *et al.*, 2021).

No Brasil, a cada 200 crianças que nascem, três bebês são surdos. Entre os 24,5 milhões de brasileiros com alguma deficiência, 16,7% são deficientes auditivos. Para alcançar o potencial educacional, as crianças surdas precisam ser auxiliadas a desenvolver habilidades de linguagem e comunicação o mais cedo possível, principalmente na família, que deve oferecer acesso à aprendizagem formal pré-escolar, desenvolvendo competências linguísticas para que as crianças possam frequentar escolas que possibilitem acesso ao conhecimento, à formação inclusiva, a melhor qualidade de vida e ao mercado de trabalho, e que as incentivem a alcançar condições de igualdade em vez de discriminação (IBGE, 2011).

A educação de pessoas surdas sofre desdobramentos em função dos crescentes movimentos sociais e de políticas públicas de incentivo à educação, o que tem motivado a estrutura educacional a assumir o protagonismo da educação bilíngue de surdos como nova modalidade de ensino. O aluno bilíngue é aquele com competências em duas línguas. Isto foi reafirmado, recentemente, por meio da Lei nº 14.191, de 2021, que enfatiza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua de pessoas surdas e o português escrito como a segunda. Esse amparo legal prevê o bilinguismo como modalidade de ensino para crianças surdas e deverá ser iniciado na educação infantil e se estender ao longo da vida (BRASIL, 2021).

Mesmo diante dos movimentos crescentes, ainda nos deparamos com adversidades que, muitas vezes, veladas, reforçam o paradigma de associação da incapacidade à surdez. Essa situação indesejada reforça os atrasos e os prejuízos no

processo educacional e de socialização da pessoa surda. Para ampliar essa drasticidade, no início do mês de março de 2020, em decorrência pandemia causada pela Covid-19, foi adotado o distanciamento social horizontal como medida sanitária preventiva à doença. O distanciamento social, voltado para toda a população, é uma medida restritiva que afasta as pessoas, mesmo não estando doentes, para evitar o contato com infectados. Essa medida foi ampliada para atividades escolares, obrigando-as a adoção de novas estratégias educacionais (BRASIL, 2020).

Diante o cenário epidemiológico brasileiro nada favorável, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, estabeleceu a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, podendo ser transmitidas por meios digitais enquanto vigorasse a situação pandêmica emergencial. O Conselho Estadual de Educação (CEE) do Paraná, alinhado às determinações federais, acompanhou a suspensão das aulas presenciais na rede pública e privada de ensino, e incentivou o ensino remoto emergencial (ERE). Estava estabelecida a novidade educacional de enfrentamento ao isolamento social, cujos resultados eram previstos com larga margem de incertezas (PALAVISSINI *et al.*, 2021).

Repentinamente, os professores se depararam com um novo desafio. Muitos deles, sem a devida preparação didática, metodológica e tecnológica, desempenharam o ofício de modo improvisado. Inicialmente, o amadorismo de alguns professores para o ensino remoto ficou latente. Do outro lado, os alunos também não foram preparados para as novidades e o sistema educacional não foi capaz de sanar, na totalidade, os problemas enfrentados pelos alunos e suas famílias (CARDOSO *et al.*, 2021). A saída encontrada para driblar a desestrutura tecnológica da rede escolar, principalmente a atrelada ao ensino público, foi recorrer às plataformas digitais disponíveis na *internet*, outrora disponibilizadas com apelos de entretenimento.

Diante esse panorama, brevemente delineado, a assistência educacional realizada no Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), no município de Cascavel – PR, não foi exceção das decisões sanitárias de distanciamento social. O CAS também se obrigou à tomada de decisões para enfrentamento do novo cenário epidemiológico. Os resultados dos impactos das aulas remotas no processo de ensino e aprendizagem do conjunto dos alunos brasileiros ainda não foram aferidos e tão pouco se sabe sobre as repercussões do ensino bilíngue do CAS para os alunos surdos.

A pergunta norteadora

Por conseguinte, essa lacuna no conhecimento provocou inquietação e estimulou a elaboração da pergunta norteadora que conduziu esta pesquisa: Quais são as estratégias utilizadas pelos professores bilíngues do CAS municipal de Cascavel, município do Oeste paranaense, para dar vazão às demandas de atendimento educacional aos alunos surdos e suas repercussões no entendimento, no período de distanciamento social provocado pela pandemia de Covid-19?

Objetivo geral

Conhecer as estratégias utilizadas pelos professores bilíngues do CAS municipal de Cascavel-PR, para dar vazão às demandas de atendimento educacional aos alunos surdos e suas repercussões no entendimento, no período de distanciamento social provocado pela pandemia de Covid-19.

Objetivos específicos

Determinar o estado da arte, mediado por revisão narrativa, para conhecer as estratégias utilizadas no atendimento educacional especializado bilíngue;

Conhecer a perspectiva dos docentes sobre as estratégias utilizadas pelos professores bilíngues do CAS, para dar vazão às demandas de atendimento educacional aos alunos surdos e suas repercussões no entendimento;

Verificar a perspectiva dos alunos considerando se a criança surda, na fase de apropriação da língua, é capaz de fazer abstrações e proposições nas atividades remotas do período de isolamento social.

A motivação do estudo

Desde que iniciei a estudar Libras, curso de comunicação básica no CAS, por curiosidade, sempre fiquei intrigada em saber como o surdo pensa e como ele organiza o raciocínio para a construção do discurso. Lembro-me de perguntar às minhas professoras, surdas, se elas pensavam em Libras ou em língua portuguesa,

tendo em vista que as gramáticas das línguas são distintas e que, em nosso país, a língua oficial é o português. O curso de Libras me proporcionou um universo de possibilidades e me fez buscar preencher lacunas em minha formação, Pedagogia, Letras Libras e me encantei pela área. A Libras me deu uma profissão.

Neste processo de descoberta da língua de sinais, deparo-me com crianças surdas, filhas de pais ouvintes, em sua maioria, e a aquisição da linguagem como forma de expressão de pensamento, sentimento, bem como suas implicações. Seja ela a linguagem verbalizada ou sinalizada, mas sempre tendo claro que Libras é uma língua, de um povo, de uma comunidade.

Em minha atuação como Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) com surdos adultos, houve momentos em que me deparei com situações que não há como entender sem voltar à base, compreender como foi o processo de desenvolvimento desse sujeito, e o processo de escolarização que esse sujeito passou. O que me faz querer entender esse processo de aquisição da Libras pelas crianças surdas.

Não é por acaso a escolha do local de minha pesquisa. Tenho pelos profissionais do CAS municipal, que fizeram parte da minha formação como profissional, muito respeito. Primeiro, porque foi por intermédio deles que aprendi a língua de sinais e recebi todo apoio e incentivo quando decidi ser intérprete de Libras e com muito estudo e empenho, posso dizer, com muito orgulho, que me tornei uma profissional da educação.

Essa fração da população também precisou adequar-se ao momento singular, entre outros tantos, os profissionais da educação, que me incluo. Atuo na educação especial desde 2017, sempre pensando em promover o desenvolvimento segundo as possibilidades e não as limitações do sujeito. Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), atuei como TILS, e, atualmente, exerço a função de Docente de Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém, a área da surdez me é cara e me desperta interesses relacionados à Libras, ao sujeito surdo e à comunidade surda de forma geral.

Sobre os Capítulos

No primeiro capítulo, são revisitados os conceitos estabelecidos de apropriação da linguagem e sua interação pela criança surda. À luz da teoria de Vygotsky, a

compreensão das inter-relações entre pensamento e linguagem para a compreensão do desenvolvimento intelectual, destaca-se que a linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento que a criança adquiriu. Há uma correspondência entre o pensamento e a fala de prover recursos um para o outro. Portanto, a linguagem será mostrada como elemento na formação do pensamento, determinando características de personalidade e exercendo influência sobre a cognição.

No segundo capítulo, é contextualizada a história da educação de surdos, bem como as correntes filosóficas educacionais e as estratégias, como o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como recursos de mitigação da surdez.

No terceiro capítulo, são abordadas estratégias de atendimento educacional especializado, incluindo o CAS, na identificação de propostas de atendimento educacional bilíngue, utilizadas no período de distanciamento social.

No quarto capítulo, são abordados os procedimentos metodológicos deste estudo. No capítulo 5, são apresentados os resultados e a discussão desta investigação, mostrando aspectos da pesquisa que possam contribuir para o fortalecimento das ações da educação de alunos surdos de forma equitativa. Finalmente, as conclusões são apresentadas no anseio de poder ter respondido satisfatoriamente a pergunta norteadora que conduziu as investigações.

CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste Capítulo, propõe-se explorar, de forma breve, as considerações gerais acerca das categorias do desenvolvimento e aprendizagem propostos pelo psicólogo bielo-russo Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934). São de interesse particular, deste trabalho, os estudos sobre desenvolvimento intelectual, em que o autor atribuía um papel preponderante às relações sociais nesse processo, denominado socioconstrutivismo ou sociointeracionismo¹, uma nova psicologia em sobreposição à psicologia tradicional (ARAÚJO, 2020).

As contribuições de Vygotsky (1998) possibilitam compreender o indivíduo por mais de uma perspectiva, ampliando as formas de compreensão sobre as funções psíquicas. Somam-se, também, as investigações sobre as categorias de pensamento e linguagem, a formação de conceitos e a compreensão do desenvolvimento, que influenciam a aprendizagem, ao contrário do que se acreditava.

O autor aborda a discussão entre aprendizagem e desenvolvimento de forma explícita, propondo uma nova compreensão a partir da inter-relação entre essas duas categorias, enfatizando a importância da aprendizagem. Compreende-se haver três abordagens que tratam da discussão entre aprendizagem e desenvolvimento. Na primeira abordagem, os processos de desenvolvimento da criança independem da aprendizagem. Na segunda abordagem, a aprendizagem se apresenta sendo desenvolvida simultaneamente. Na terceira abordagem, combinam-se as abordagens anteriores na tentativa de superar os extremos (VYGOTSKY, 1998).

Desse modo, como aprendizagem e desenvolvimento são vistos como processos independentes e interrelacionados, a compreensão desses processos é mutuamente dependente, possibilitando a compreensão do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança. Por fim, o autor propõe uma nova abordagem para entender a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a concepção do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1998).

1.1.1 Língua, linguagem e interação

¹ VASILEVA, Olga; BALYASNIKOVA, Natalia. (Re) Introducing Vygotsky's thought: from historical overview to contemporary psychology. **Frontiers in psychology**, p. 1515, 2019.

Para Vygotsky (1998), o aprendizado da criança inicia-se muito antes dela chegar à escola, e o seu entorno é um constante aprendizado. No entanto, o aprendizado escolar introduz novos elementos no seu desenvolvimento. O conhecimento escolar traz elementos fundamentais para o desenvolvimento dessa criança e proporciona saltos qualitativos de aprendizagem de um nível para outro, muito disso por conta das relações de ensino e aprendizagem.

A educação é caracterizada por níveis, e a aprendizagem é um processo contínuo e influenciado pelas relações sociais. Nesse sentido, Vygotsky compreende haver dois tipos de desenvolvimento identificados: o desenvolvimento real, caracterizado pelas atividades já consolidadas na criança, as capacidades ou funções que realiza sem auxílio de outros; e as atividades que a criança necessita de auxílio de alguém mais experiente para complementar o desenvolvimento potencial (COELHO; PISONI, 2012).

Já as conquistas que a criança consegue fazer por meio de orientação e colaboração de um indivíduo mais experiente são consideradas integrantes do desenvolvimento potencial. Nesse sentido, a teoria de Vygotsky é fundada no indivíduo e compreende que ele se constitui e vai se construindo pelas relações no ambiente histórico e cultural.

Na obra *A formação social da mente*, Vygotsky (1998) define a ZDP como segue:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

O proponente da ZDP destaca que essa zona de desenvolvimento configura um instrumento de valor para ser trabalhado no ambiente educacional, pois a maior contribuição dela estaria em aceitar a aprendizagem como influenciadora do desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1998, p. 117), “a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, parece coerente poder concluir que Vygotsky compreendia os modelos pedagógicos convencionais como

barreiras e o processo educacional como proposta de superá-las, sem atrelar conhecimento a estágios de desenvolvimento.

O raciocínio acima proposto se depara também com os sujeitos surdos. Logo, percebe-se que os surdos, em grande parte, possuem uma característica distinta dos pares ouvintes, a forma de comunicação, a língua. Uma das singularidades dos surdos é que se apropriam do conhecimento por meio de Língua de Sinais (LS), no Brasil, a Libras, que é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda pela Lei nº 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002).

Conforme a teoria de Vygotsky (1997), as fases do desenvolvimento potencial da criança surda, na qual:

Se algum órgão, devido a deficiência morfológica ou funcional, não consegue cumprir inteiramente seu trabalho, então o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função, uma superestrutura psíquica que tende a garantir o organismo no ponto fraco ameaçado (VYGOTSKY, 1997, p. 77).

Essa afirmação reforça que uma pessoa que tem alguma limitação sensorial pode ter outra função aumentada, desenvolvendo habilidades de outras funções e ampliando o que existe no indivíduo. Um exemplo é o surdo ter outras funções sensoriais ampliadas, no caso, a visão. O cérebro é estimulado a se reorganizar na tentativa de compensação.

A abordagem da ocorrência de surdez na população não escapa dos olhares clínicos, devido aos esforços em mitigar o defeito orgânico. No entanto, ainda não existe uma cura definitiva para a surdez, existem métodos de abordagem que melhoram a qualidade de vida das pessoas com tal condição. Seja pela oralização, que prima pela linguagem falada oralmente, ou pelo uso de língua de sinais, que entende a surdez como uma condição de existência, parece importante uma condição não esconder a outra. Isso evidencia dois modelos de surdez conhecidos, o clínico-terapêutico e o socioantropológico (SKLIAR; MASSONE; VEINBERG, 1995).

Segundo Bisol e Sperb (2010), a medicina e a psicologia tiveram importante papel no entendimento da surdez, contribuindo para o alcance de padrões de enfrentamento em diversas dimensões da vida humana. Associada ao conceito de normalidade, a ideia de anormal foi estabelecida, em outras palavras, na ausência de normalidade, apresenta-se a minoria.

Colin (1980, p. 5) assevera que: “as crianças com surdez profunda assumem com êxito certas tarefas intelectuais, porém, geralmente com um nível inferior ao dos ouvintes”. Nessa concepção, a criança ouvinte representa a norma, e passa a ser o referencial para se tentar compreender a criança surda, que passará a ser retratada como desvio, como alguém fora do modelo (BISOL; SPERB, 2010). Nessa lógica da surdez como deficiência (algumas vezes, até como doença), convencionou-se chamar modelo clínico-terapêutico de surdez (SKLIAR, 1997).

O modelo clínico-terapêutico preocupa-se, prioritariamente, com o diagnóstico e a reabilitação, e tem na educação um método aliado para a resolução do problema auditivo, correção de defeitos da fala e treinamento de habilidades como leitura labial (SKLIAR, 1997). Os esforços se dirigem para que o indivíduo se adapte à sociedade com critérios pré-definidos como normais, tendo os comportamentos e valores dos ouvintes tomados como norma e a diferença observada como desvio o que força a aprendizagem da língua oral como principal objetivo das intervenções educacionais e terapêuticas (SKLIAR; MASSONE; VEINBERG, 1995).

Todavia, é valioso compreender a existência de uma parcela da população com uma característica própria – comunica-se por meio da língua de sinais –, que se reconhece como integrante de uma comunidade com cultura própria, percebendo-se como composta por seres potenciais e não limitados por um defeito orgânico. Isso apresenta uma fragilidade social e evidencia a dificuldade de acolhimento das diferenças.

Segundo Bauman (2008), na década de 1960, o movimento de lutas sociais que reivindicava direitos civis de minorias ganhou espaço. Na década 1970, o modelo cultural de surdez como retrato de uma pessoa não defeituosa foi destacado e denominado modelo socioantropológico. A visão da surdez como uma diferença cultural que se dedica a pensar os conceitos de identidade, cultura, poder e linguagem torna-se análoga às reivindicações de outras minorias étnicas e linguísticas.

Para Perlin (2004), o modelo cultural de surdez proporcionou a virada cultural, demonstrando alguns aspectos e transformações, como

a pedagogia de surdos, o atual ensino de língua de sinais, a existência do professor de língua de sinais e do professor surdo, as pesquisas de surdos, os pesquisadores surdos, o modo de vida das famílias surdas, o estilo de vida surda, o aumento de mulheres surdas que residem sozinhas (PERLIN, 2004, p. 78).

O reconhecimento entre os pares também ficou evidente quando começaram a se denominar sujeitos Surdos com a letra “S” maiúscula, o que possibilitou o reconhecimento de uma identidade compartilhada com pessoas que utilizam língua de sinais, não sendo mais marcadas por uma perda, mas como “membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (LANE, 2008. p. 284). Isso trouxe pontos positivos, como o reconhecimento de surdos sinalizadores capazes de se relacionarem visualmente com o mundo por meio da LS em várias esferas da vida humana, como na arte e literatura (BAHAN, 2008).

Além disso, Góes (1999) complementa que a retomada da teoria de Vigotski, a partir da década de 1980, permitiu que novos entendimentos e discussões sobre a cognição e a linguagem fossem revistas. Desse modo, para o autor, “o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro” (GÓES, 1999, p. 37).

Bisol, Simioni e Sperb (2008, p. 392) traçaram um panorama das contribuições da psicologia brasileira para o estudo da surdez, e indicaram que “o conceito socioantropológico de surdez prevalece entre os pesquisadores brasileiros e as temáticas de maior interesse são a linguagem e a língua, o desenvolvimento cognitivo e relações familiares”. As autoras apontaram a necessidade de ampliar a produção científica na área, propondo que a surdez no modelo socioantropológico seja visto como uma diferença cultural e linguística.

Dessa forma, fica evidente um segundo defeito ainda mais relevante que o orgânico, o defeito social. O que exige das minorias, organização para reivindicar seus direitos básicos de acessibilidade em vários contextos da sociedade.

1.1.2 Linguagem e comunicação

No início do século XX, dois importantes estudiosos – Bakhtin e Vygotsky –, que, embora tenham vivido na mesma época e estudado sobre linguagem, não consta, na literatura, indícios de um encontro entre eles (AGRELLA; NASCIMENTO;

PASSOS, 2000), porém, vários conceitos estudados por ambos apresentam semelhanças.

Segundo Agrella, Nascimento e Passos (2000), para Vygotsky, são os instrumentos linguísticos do pensamento e da experiência sociocultural da criança que promovem o desenvolvimento do pensamento por meio da linguagem independente de ser ela falada ou sinalizada.

Para Bakhtin (1997, p. 127), “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”. Outro termo comparado entre os autores é a “palavra”. Para Vygotsky (1998 p. 132), “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”. Próximo a isso, Bakhtin (1997, p. 52) compreende que “a palavra (o discurso interior) se revela como o material semiótico privilegiado do psiquismo [...] [e] se apresenta como o fundamento, a base da vida interior. A exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada”.

Os autores também concordam quanto ao curso da linguagem. Para Vygotsky o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, [mas que] é por meio delas que ele passa a existir. No mesmo entendimento, Bakhtin (1997, p. 112) expõe que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”. Dessa maneira, os autores reiteram a relevância da interação social para o desenvolvimento da linguagem, enfatizando que isso se estabelece de fora para dentro ou, em outras palavras, do social para o individual. Assim, é por meio da palavra que se constitui o pensamento. Embora Bakhtin nunca tenha escrito sobre os surdos, suas ideias nos fazem refletir, permitindo-nos elencar seus estudos em nossa temática.

A partir da concepção sociointeracionista a respeito da educação dos surdos adotada pelos autores, meditamos sobre como crianças surdas podem se desenvolver linguisticamente no seio familiar composto, na maioria das vezes, exclusivamente por ouvintes, bem como, de que forma a língua oral pode suprir as necessidades linguísticas dos surdos se eles não têm o *feedback* auditivo. Tanto nas questões de interação social quanto no suporte do pensamento, partindo do pressuposto de que a língua precisa ser vivenciada e experienciada socialmente, de que forma isso se estabelece na comunicação no meio familiar e escolar? Infelizmente, o que

presenciamos é que, muitas vezes, não há comunicação, o que gera equívocos e aquisição de conhecimentos tardiamente.

Para a concepção sócio-histórica, a língua é aprendida por imitação e não como algo que possa ser passado de um adulto para uma criança. Para Agrella, Nascimento e Passos (2000), o sujeito surdo, como qualquer outra pessoa, necessita da interação social para que uma língua seja adquirida, isto é, basta o convívio social para que isso ocorra. Nesse sentido, apontam que “o papel ativo da criança no fluxo dinâmico da cadeia de comunicação de seu meio social” é fundamental para o desenvolvimento dela (AGRELLA; NASCIMENTO; PASSOS, 2000, p. 3), em outras palavras, a interação entre os sujeitos oportuniza a aquisição da língua e sua formação.

Desta maneira, a aquisição da língua natural instrumentaliza a criança para a atuação em situações comunicativas, com função primordial na formação do sujeito e de sua consciência social; e sua subjetividade passa, então, a ser constituída a partir da interação com os outros indivíduos por meio da linguagem (HILÁRIO, 2011), pois

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1992, p. 108 *apud* (HILÁRIO, 2011, p. 570)

A LS possibilita ao surdo o desenvolvimento pleno da linguagem. Contudo, isso só será possível se mantiver constante contato com outro(s) surdo(s) fluente(s) em língua de sinais e/ou ouvinte(s) bilíngue(s) que também a domine(m) e, quanto antes isso acontecer, melhor será para que esse processo ocorra de forma natural. Diante disso, enfatizamos a importância da educação bilíngue principalmente nos primeiros anos de vida. Dessa forma, a criança surda pode mergulhar no fluxo da comunicação e despertar a sua consciência de maneira natural, sem a necessidade de se ensinar formalmente a língua.

Dessa forma, trazemos algumas reflexões do tipo: i) como o ser humano parte de um estado sem expressão verbal e sem a necessidade de aprendizagem formal, incorpora e depende da língua de sua comunidade nos primeiros anos de vida,

passando a se expressar e interagir em sociedade? ii) a linguagem se desenvolve de um modo espontâneo e natural ou requer contato com outros seres humanos? iii) e se a pessoa não aprende língua alguma? Nesse sentido, Correa (1999) afirma que:

Toda criança é, em princípio, capaz de tomar a língua de sua comunidade como língua materna e de adquirir simultaneamente mais de uma língua. A aquisição de cada língua irá requerer a identificação de seu sistema fonológico, sua morfologia, seu léxico, o de peculiar em sua sintaxe e no modo como relações semânticas se estabelecem. Diante da variabilidade das línguas, a criança terá de lidar com uma série de variáveis nessa identificação. A despeito disso, o processo de aquisição da linguagem apresenta um padrão de desenvolvimento, em grande parte, comum aos diferentes indivíduos nas diferentes línguas, o que remete àquilo que, na linguagem, é comum à espécie humana (CORREA, 1999, p. 339-340).

Correa (1999, p. 360) complementa que é possível que “a imersão da criança num particular modo de interação linguística (oral ou de sinais) seja condição crucial para que seu potencial linguístico seja ativado”. Assim, a interação, principalmente com a família, é estabelecida no processo de construção do conhecimento, contribuindo para a construção do indivíduo, pois trata-se dos primeiros estímulos desde o nascimento da criança.

Nesse sentido, o ato de comunicação, segundo Charaudeau (2016), é estabelecido de forma que o centro é ocupado pelo sujeito falante – o locutor – ao se expressar oralmente ou por escrito, em relação ao outro – o interlocutor. Para que uma situação de comunicação ocorra, é necessário o enquadramento entre locutor e interlocutor numa identidade psicológica e social, num mesmo tempo físico e mental, ambos ligados por um contrato de comunicação com a finalidade de enunciar, descrever, contar e argumentar, o que só é possível por meio de um código, uma língua, estruturada e carregada de forma e sentido.

Conforme Charaudeau (2016, p. 68), o resultado do ato de comunicação é o texto proveniente de escolhas conscientes e inconscientes feitas pelo sujeito falante dentro de “categorias de língua” e de “modos de organização do discurso” em função da imposição e restrições da “situação”. Dessa forma, podemos compreender que comunicar é um fenômeno que vai além da transmissão de informações. Os processos de “concepção” e de “compreensão” estão intrinsecamente ligados aos processos de “produção” da linguagem. Segundo o autor, “pensamento e linguagem constituem-se um ao outro numa relação de reciprocidade” (CHARAUDEAU, 2016, p.

68).

Sendo assim, imaginemos quantas pessoas adultas ou crianças surdas estão privadas de se relacionar, ou seja, de estabelecer comunicação efetiva. O fato é que o cérebro não tem preferência por uma determinada língua. O que importa é que o *input* linguístico² – ou a base linguística – seja forte (SACKS, 1998). Se houver uma interação adequada, a criança pode adquirir a linguagem por meio da língua de sinais. Isso nos faz refletir na barreira linguística em relação às pessoas surdas, tendo em vista que, majoritariamente, nos comunicamos de forma verbalizada por meio de uma língua oral/sonora (LACERDA, 1998).

Posto isso, trazemos reflexões acerca da importância da interação social para o desenvolvimento da linguagem. Oliver Wolf Sacks (1933 – 2015), renomado médico britânico, sobretudo, acerca das questões da mente, da parte neurológica do *ser*, afirma que:

Nem a língua nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem “espontaneamente”; dependem da exposição à língua, da comunicação e uso apropriado da língua. Se as crianças surdas não forem expostas bem cedo a uma língua ou comunicação adequada, pode ocorrer um atraso (até mesmo uma interrupção) na maturação cerebral, com uma contínua predominância de processos do hemisfério direito e um retardamento na “troca” hemisférica. Mas se a língua, um código lingüístico, puder ser introduzida na puberdade, a forma de código (fala ou sinais) não parece importar; importa apenas que seja boa o suficiente para permitir a manipulação interna - e então a mudança normal para a predominância do hemisfério esquerdo poderá ocorrer. E se a língua primária for a de sinais, haverá, adicionalmente, uma intensificação de muitos tipos de habilidade visual-cognitiva, tudo acompanhado de uma mudança da predominância do hemisfério direito para a do esquerdo (SACKS, 1998, p. 123).

Em outras palavras, o autor afirma que são necessários estímulos para esse desenvolvimento e que há uma fase crítica para isso acontecer. Corroborando com Sacks, Albres e Oliveira (2013), postulam que:

A linguagem é tida como a essência da comunicação e interação dos seres humanos. Por meio dela, somos capazes de compreender e nos posicionar no mundo em que vivemos, assumindo diferentes papéis

² O *input* linguístico refere-se a toda experiência proporcionada pelo uso que os demais fazem da linguagem em suas interações e, especialmente, ao comunicar-se com o próprio sujeito, é sua principal fonte de informação sobre a própria linguagem, sobre a cultura e sobre o papel da linguagem na cultura (LUQUE; VILLA, 1995, p. 157).

na sociedade, por ela nos constituímos humanos (ALBRES; OLIVEIRA, 2013, p. 39).

Nessa vertente de pensamento, entendemos que a linguagem é o meio pelo qual o sujeito se comunica, seja ela expressa de forma oral ou sinalizada – por meio de LS, pois trata-se de um importante instrumento que nos faz humanos, racionais, diferenciando-nos dos outros animais (ALBRES; OLIVEIRA, 2013).

A língua, entendida como código, trata-se de um processo de interação, seja ela falada ou escrita, pois é, portanto, um processo dinâmico, mutável. A linguagem está vinculado ao contexto social, histórico, cultural, ideológico e linguístico, e é caracterizada através de um sistema semiótico em constante fluxo social e historicamente constituído (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018).

Brito (1993) compreende que as LS não são apenas meios de comunicação. A autora afirma que as línguas naturais são extremamente importantes para o preenchimento da função cognitiva e suporte do pensamento e, frequentemente, essa função é ignorada por especialistas envolvidos na educação de surdos.

Nos constituímos e nos relacionamos com o mundo e com o outro por meio da linguagem, falada ou sinalizada e, dessa forma, somos humanizados e assumimos posicionamentos na sociedade (ALBRES; OLIVEIRA, 2013). Compreender como isso se processa em crianças na fase de apropriação da linguagem é imprescindível para os educadores a fim de promover uma educação de acordo com as especificidades e que seja de forma efetiva.

Bisol e Sperb (2010) compreendem que os efeitos da restrição de experiências de linguagem contribuem para uma defasagem comportamental e psíquica. As autoras asseveram que:

a capacidade reduzida para a comunicação tem um impacto direto em todas as áreas do desenvolvimento humano [...] [e] não é de se estranhar que muitas crianças e adolescentes surdos demonstrem dificuldades comportamentais ou retardos no desenvolvimento psíquico (BISOL; SPERB, 2010, p. 8).

Infelizmente, muitas famílias descobrem uma nova realidade – a que pertence ao mundo que *ouve* pelos olhos e *fala* por meio das mãos – quando nasce uma criança surda. Essas famílias, sem nenhum conhecimento e preparo, *a priori*, desesperam-se. Contudo, sabemos que tudo fica mais claro e menos penoso quando nos dispomos

a enfrentar as dificuldades e nos abrir ao novo, mas nem sempre isso é fácil. Diante desse contexto, podemos afirmar que a cada dia precisamos nos “construir”, pois somos seres incompletos, suscetíveis a novos aprendizados. Deste modo, se a criança é exposta à língua de sinais desde o início de sua vida, terá garantido o direito de aquisição de sua língua natural, bem como sua evolução.

1.1.3 Estágios de aquisição da língua

Estudos observacionais – denominados estudos longitudinais – consideram a criança em fase de apropriação da língua de forma espontânea, por um determinado período, ou seja, observa-se o comportamento da criança sem manipulação. Esses estudos demonstraram que, na fase de aquisição da língua, as crianças possuem os mesmos estágios e a mesma ordem, o que pode variar é a rapidez com que mudam de um estágio para outro. Dessa maneira, o melhor indicador de nível de desenvolvimento linguístico da criança é o estágio que ela se encontra e não a idade (BROWN, 1973).

O autor acrescenta ainda que a comunicação nos primeiros meses de vida da criança se estabelece por meio do balbucio, com a emissão de sons sem significado, bem como por meio do choro. Em outras palavras, desde os primeiros dias de vida, os bebês mostram sensibilidade às estruturas fonológicas das línguas naturais (BROWN, 1973).

Para Karnopp (1999, p. 37) “a capacidade para linguagem” inicia-se por meio de sons e sinais sem sentido, sendo isso o despertar para a língua – o balbucio. O balbucio é o primeiro estágio linguístico de qualquer criança, surda ou ouvintes, e ocorre nos primeiros meses de vida. No processo de aquisição da linguagem, o bebê surdo produz gestos sem significado, denominados de balbucio manual, estimulado por gestos associados ao apontar (KARNOPP, 1999).

Há estudos que conseguiram averiguar habilidades incríveis em recém-nascidos de discriminar uma variedade de línguas que nunca ouviram, baseando-se no ritmo, sendo possível distinguir sua língua nativa de uma estrangeira (BOSCH; SEBASTIÁN-GALLÉS, 1997; CHRISTOPHE; MORTON, 1998; MEHLER *et al.*, 1988; MOON; COOPER; FIFER, 1993), entre outros.

Entretanto, o que acontece se houver a privação da língua natural, no caso de

bebês surdos, por exemplo? Se compararmos um bebê ouvinte a um bebê surdo no momento em que ele inicia o processo de aquisição da linguagem e começa a adquirir vocabulário, perceberemos que o bebê surdo não tem o *feedback*³ auditivo que o instigue a aprender o vocabulário da língua oral, impedindo-o de interagir e limitando-o a compreender questões até mesmo de cunho emocional.

Karnopp (1999), Newport e Meier (2017) apontam que, aproximadamente aos seis meses de idade, independente da língua, crianças balbuciam maior quantidade de sons, por meio de sílabas repetidas à exaustão, como: “bá, bá, bá”. O interessante é que mesmo bebês surdos balbuciam neste estágio, embora não tenham o *feedback* auditivo e nenhum *input* linguístico. Isso demonstra que o balbucio independe de estímulos externos, pois é um comportamento guiado internamente. É a partir dessa idade que os bebês começam a destacar palavras em enunciados contínuos, fazendo distinção de sons da língua nativa ou língua estrangeira (JUSCZYK, 1997).

Grolla (2009) aponta que, por volta dos dez meses, o balbucio de uma criança ouvinte muda para um novo balbucio imitativo de sons, uma espécie de mapeamento de som ao significado. Nessa fase, os bebês baseiam-se em informações específicas da linguagem, como a prosódia, enfatizando entonação e ritmo na fala, bem como as restrições fonotáticas que são as combinações de fonemas numa dada língua. Por exemplo, em português, a sequência de consoantes /st/ não é permitida (não há palavras com essa sequência), mas ela é permitida em inglês. Essas habilidades são altamente sofisticadas e cruciais para o domínio da língua natural (GROLLA, 2009). É nessa etapa que a criança surda para de balbuciar (PETITTO; MARENTETTE, 1991).

Com um ano de idade, a habilidade de perceber línguas estrangeiras diminui. As percepções globais dão lugar às mais refinadas, algumas habilidades se perdem e ganham outras que os prepara para aprender unidades da língua ao seu redor dando início às primeiras palavras (ELBERS, 1982; VIHMAN; MILLER, 1988). A capacidade para a linguagem pode se adaptar a qualquer *input* linguístico. Nesse estágio, enunciados são compostos por apenas uma palavra, geralmente referentes a algo pertencente a seu cotidiano, como: “mamãe”, “papai”, “auau” (GROLLA, 2009, p. 7).

Na pesquisa realizada por McNeill (1966), com um bebê de quinze meses, o

³ Segundo dicionário *on-line* da língua portuguesa, entre outras definições, *Feedback* é a reação a um estímulo; resultado retroativo que atinge o momento anterior à sua ocorrência (DICIO, 2022).

autor usou a palavra *door* (porta em inglês) para expressar “feche a porta” e *water* (água em inglês) para significar “tem água em meus olhos”. É esperado, nessa idade, a criança gesticular para se comunicar, por exemplo, erguem os braços, esperando que a peguem no colo; ainda, combinar gestos com palavras, ao apontar para um cachorro e dizer “auau”. Nesse estágio, a criança surda começa a produzir os primeiros sinais, bem como compreender ordens, como: “me dê um beijo” (GROLLA, 2009, p. 7).

A autora complementa que crianças a partir dos 15 meses aprendem várias palavras por dia e, por volta dos 18 meses, iniciam a combinação de duas palavras com um padrão de entonação e pausas, como: “auau... água”, que não podem, ainda, ser denominadas de sentenças. Nesta fase, o vocabulário aumenta consideravelmente e progressivamente as pausas entre as palavras vão diminuindo, passando a utilizar sentenças. É, também, por volta dessa idade, que a criança surda passa pelo período de dois sinais (NEWPORT; MEIER, 2017). A ordem na relação semântica é a mesma ordem da linguagem do adulto. Dificilmente, as crianças erram a ordem das palavras. Isso desde o início da combinação de palavras (BLOOM, 1990; BROWN, 1973).

Em um estudo realizado por Hirsh-Pasek e Golinkoff (1999), bebês de dezessete meses foram testados, e constatou-se que os bebês aprendem a sintaxe da língua antes do desenvolvimento de um vocabulário complexo. O inglês era adquirido como língua materna em um método intitulado, em inglês: *preferential looking paradigm* – paradigma do olhar preferencial.

A experiência das autoras contou com a participação da criança no colo da mãe, que estava sentada diante de dois televisores. A mãe foi vendada para não induzir a criança pela direção do olhar. Entre os dois televisores, havia uma caixa de som que passava instruções às crianças. Os televisores apresentavam dois personagens, *Big Bird* e *Cookie Monster*. Em uma tela, *Big Bird* lavava *Cookie Monster* e na outra, *Cookie Monster* lavava *Big Bird*. Na caixa de som, a criança ouvia a sentença: *Big Bird is washing Cookie Monster* – *Big Bird* está lavando o *Cookie Monster*. Nesse momento, as crianças direcionavam o olhar para a tela que corresponde ao que ouviam. No caso, para o *Big Bird* lavando o *Cookie Monster*, ao invés de olhar na tela que mostrava o contrário. Embora as duas telas mostrassem os dois personagens fazendo a mesma ação – lavando –, a única forma de as crianças saberem qual das duas telas correspondia ao que ouviam, seria se elas soubessem

qual personagem é complemento do verbo e qual é o sujeito (GROLLA, 2009).

Hirsh-Pasek e Golinkoff (1999) concluíram, por meio dessa experiência, que, mesmo antes das crianças começarem a produzir enunciados com mais de uma palavra, na língua inglesa, elas já sabem a ordem correta das palavras. Isso também ocorre na língua portuguesa, como no exemplo: “auau... nanar”, referindo-se que o cachorro está dormindo.

Conforme Grolla (2009) por volta dos 2 anos de idade, a criança já possui um vocabulário de aproximadamente 400 palavras e consegue organizar enunciados simples com mais de 2 palavras. Nesse estágio, os artigos “o”, “a”, bem como os complementadores “que” e “se” ainda não são usados (BROWN, 1973). Entre 2 anos e 6 meses a 3 anos, o vocabulário da criança tem por volta de 900 palavras.

Nesta fase, a utilização de artigos e pronomes é comum, mas a criança apresenta “erros”, principalmente no pretérito, dizendo “eu fazi” e “eu trazi”. Na verdade, a criança demonstra que tem noção de tempo passado, na língua portuguesa. Essa regularidade é percebida naturalmente pelo *input* e vai avançando e produzindo novas relações, até mesmo antes de terem ouvido que há regras (GROLLA, 2009, p. 9).

Entre 3 anos a 3 anos e 6 meses, outras classes de palavras são adquiridas e a criança passa a ter um vocabulário em torno de 1200 palavras. De 3 anos e 6 meses até 4 anos, as crianças começam a utilizar sentenças mais complexas, como orações subordinadas e coordenadas. Entre 4 e 5 anos de idade, as crianças possuem um vocabulário de aproximadamente 1900 palavras e utilizam orações subordinadas com termos temporais como “antes” e “depois” (GROLLA, 2009).

Grolla (2009) destaca, ainda, que, por volta dos 5 anos, a criança já adquiriu a maioria das construções em sua língua natural. Embora o *input* seja construído por um número finito de sentenças, ela é capaz de produzir infinitas sentenças. Isso porque a criança não adquire uma lista e sim um conjunto de regras que a permite gerar novas sentenças, mesmo nunca tendo as ouvido.

1.1.4 Desdobramentos da aquisição da língua por bebês surdos e ouvintes

Ao analisarmos o referencial teórico contrastando estudos que comparam a aquisição da língua por bebês, seja língua oral para bebês ouvintes ou língua

visuoespacial para bebês surdos, procuramos problematizar as diferenças, temporal e cognitivamente, bem como demonstrar a importância da interação com os pares linguísticos.

Segundo Grolla (2009), ao traçarmos um paralelo no processo natural de aquisição da língua, contrastando diferenças e semelhanças nos primeiros meses de vida entre bebês surdos e ouvintes, constatamos que as condições de desenvolvimento são as mesmas, pois o cérebro não faz acepção de língua, o que importa é que o *input* linguístico seja forte, efetivo. Contudo, há de se ter em mente que cada qual – surdos e ouvintes – precisa, para que isso aconteça, ser exposto às mesmas condições de aquisição da linguagem, bem como seu respectivo *feedback*.

Segundo Quadros e Cruz (2009, p. 15), “a criança adquire a linguagem na interação com a pessoa à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão sendo usadas”. Isso também reforça, para os surdos, o sentimento de pertencimento a uma comunidade que, por vezes, reconhece-se no ato linguístico que se estabelece durante a comunicação, por meio da língua que têm em comum.

Aleixo (2020) postula que o período que corresponde do nascimento até, aproximadamente, o primeiro ano de vida, a criança surda ainda não produz sinais claros. No entanto, a atenção dela está focada na face dos adultos que estão à sua volta estabelecendo, assim, contato com o universo comunicativo, “por meio do contato visual, das expressões faciais, dos gestos, dos sinais e, também, por meio da fala (movimento dos lábios) e do toque” (ALEIXO, 2020, p. 141), o que é denominado de estágio pré-linguístico.

A aquisição da linguagem é uma fase primordial para as crianças. É nesse momento, quando elas conseguem estabelecer comunicação, primeiramente com mãe e/ou pai, é que a socialização acontece. Mesmo sem um diálogo preciso, pequenas atividades do cotidiano são desenvolvidas por meio do uso da linguagem, como a hora do banho, de mamar, de ir dormir, bem como as interações na hora das brincadeiras. É natural a criança imitar as expressões faciais e os movimentos da boca dos seus pais, estabelecendo um princípio de conversação – *protoconversation* – no qual adultos e bebês tomam turnos e reagem às imitações (ALEIXO, 2020).

Lyon (1996) assevera que o processo de aquisição da linguagem é natural, de forma que a língua não é ensinada, mas, adquirida naturalmente no meio em que se vive, pois esse fenômeno se estabelece antes mesmo do período escolar, o que

resulta no processo da aquisição da língua natural.

Esses estímulos são fundamentais também para os bebês surdos. Segundo Quadros e Cruz (2009, p. 15, grifos das autoras), mesmo que a linguagem envolva processos mais complexos, “a criança ‘sai falando’ ou ‘sai sinalizando’ quando está diante de oportunidades de usar a língua”. Esse é, portanto, o início da formação da identidade linguística, no qual a criança se reconhece como parte do meio.

Para Grolla (2009), a criança aprende a língua utilizada no contexto que a circunda, independente da nacionalidade. Se uma criança de determinada nacionalidade for levada para um país de língua distinta, certamente aprenderá a língua do país de destino. Nesse sentido, se a criança for exposta à língua de sinais do Brasil, aprenderá a Libras. Logo, compreendemos que as línguas são adquiridas a partir da socialização com os pares em comunidade, seja ela língua oral ou sinalizada.

Segundo Grolla (2009), toda criança adquire uma língua natural sem que haja um treinamento linguístico especial sequenciado, inicialmente sem a preocupação com a ordem certa das sentenças produzidas. Um exemplo disso é a utilização da expressão “água” quando a criança quer dizer “quero água”, ou apenas faz o sinal de “água”. Essa propriedade da aquisição da linguagem, denominada universalidade da linguagem, ocorre em crianças bem novas, confirmando a idade crítica de aquisição. É um processo rápido e universal, período parecido para todas as crianças, sejam surdas ou ouvintes (CRAIN; LILLO-MARTIN, 1999).

Segundo Karnopp (2004) e Grolla (2009), o desenvolvimento da linguagem, bem como do cognitivo, não é prejudicado pela falta da audição, o que importa é o *input* linguístico adequado e as interações sociais, sendo fundamental para o desenvolvimento pleno, uma vez que a ampliação vocabular se dá por toda a vida, pois mesmo nós, adultos, estamos sempre aprendendo novos vocábulos e expressões.

Quanto a isso, Karnopp (2004, p. 13) acrescenta que “as crianças surdas adquirem a língua de sinais que está à sua volta sem nenhuma instrução especial”, basta, somente, que os pais surdos ou ouvintes utilizem da LS com elas o quanto antes. Vale ressaltar que, para que isso ocorra, a família precisa se empenhar no sentido de vencer obstáculos para mediar o aprendizado por meio da LS, de forma a participar ativamente do processo de ensino e, conseqüentemente, da vida como um todo de seu filho. Salientamos, novamente, que a língua dos pais não determina a

língua que a criança falará. O que a determina é a língua utilizada ao seu redor, seja ela falada ou sinalizada (GROLLA, 2009).

É sabido que o ser humano tem direito à língua, a uma forma de expressão. Para os bebês surdos, isso não seria diferente. Quando nasce um bebê surdo, a exposição à LS deve ser imediata, pois, em poucos meses, o estágio do balbucio – igual entre bebês surdos e ouvintes – acaba e, assim como os bebês ouvintes iniciam instantaneamente a fase para aquisição da língua oral, os bebês surdos deveriam ter a mesma oportunidade. Contudo, muitas vezes, esse processo é interrompido, por diversos motivos, sendo um deles a desinformação por parte da família, geralmente ouvinte, sobre a LS, acarretando, assim, o atraso no processo de aquisição e domínio da língua natural, o que ocorre naturalmente com bebês ouvintes (KARNOPP, 1999).

Benvenuto (2006) postula que a língua é indispensável para se usufruir plenamente do universo humano. A língua de sinais, por ser visuoespacial, é para os surdos uma questão vital por ser seu meio de expressão e comunicação. Devido à singularidade, a LS é o meio que permite ao surdo estar nas condições de reciprocidade comunicativa entre seus pares, assim como os ouvintes entre si.

À proporção que as crianças surdas vão evoluindo no que se refere à aquisição da linguagem, surge a necessidade de adaptação dos materiais didático-pedagógicos ainda na educação infantil, pois visa-se, a partir de então, consolidar e desenvolver intelectualmente essa aquisição. Consideramos que o uso de materiais adaptados com imagens, por exemplo, no processo de alfabetização e letramento, é indispensável para a compreensão e compartilhamento de ações cotidianas. Portanto, tão logo o diagnóstico da surdez seja informado aos pais, a primeira instrução por parte dos profissionais deveria, a nosso ver, ser a utilização da LS como primeira língua. Somente assim, estariam proporcionando à criança o direito à construção do saber linguístico no tempo adequado.

CAPÍTULO 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Em tempos remotos, especialmente na antiguidade, as pessoas surdas eram discriminadas e excluídas da sociedade; não podiam casar-se, pois se acreditava que gerariam filhos com o mesmo defeito orgânico. Havia a crença de que a surdez fosse uma doença contagiosa e hereditária (PALAVISSINI; LIMA, 2021). O advento do Cristianismo proporcionou melhoras para as pessoas com deficiência. O que antes era visto como castigo divino passou a ser visto como forma de oferecer caridade (RODRIGUES; LIMA, 2017).

No Egito antigo, os surdos eram tidos como seres superiores, criaturas privilegiadas, escolhidas. Acreditava-se que, por não falarem, tinham ligação direta com o divino, pois se comunicavam em segredo ao intermediar os diálogos entre o faraó e os deuses. Ainda assim, os surdos tinham uma vida sem muita utilidade e não recebiam educação. No entanto, em outras partes do mundo, os surdos foram tratados com crueldade (STROBEL, 2009; ROCHA, 2007).

Olizaroski (2013) afirma que, ao fim da Idade Média (Século XV), com a evolução dos conhecimentos científicos, os conceitos de surdez foram reestruturados. Com isso, houve o aumento do interesse em educar as pessoas surdas. A autora aponta que:

Charles-Michel de L'Épée fundou na França, no ano de 1760, a primeira escola pública para surdos. L'Épée foi considerado o 'pai dos surdos', porquanto, sendo homem rico, dedicou-se exclusivamente à educação da pessoa com surdez defendendo, incansavelmente, a língua de sinais e utilizando, em seu trabalho, os sinais já conhecidos pelos surdos (OLIZAROSKI, 2013, p. 6).

Um dos pioneiros a introduzir um método sistematizado de ensino para surdos foi Samuel Heinicke (1727-1790) - fundador da primeira escola para surdos na Alemanha, em 1778, considerado o pai do método alemão, o oralismo. Com a consolidação dos estudos científicos a respeito da surdez, escolas especializadas foram criadas para albergar pessoas surdas. O método da língua oral era utilizado por Heinicke, em suas aulas, porém, em que alguns sinais eram adotados para facilitar a compreensão de todos (STROBEL, 2009).

Sucedeu um período de considerável desenrolar da ciência, mas, como

sabemos, a ciência não se constrói por ações cumulativas e sim por avanços e retrocessos, pela retificação de erros (PALAVISSINI; LIMA, 2021). Podemos compreender que a ciência não é uma verdade, mas sim uma explicação provisória da realidade, e que a discussão dos temas, o debate, a contradição são inerentes ao fazer científico (FIORIN, 2010).

Um exemplo é Alexander Graham Bell (1847-1922), que, por um lado, inspirado em seu pai Alexander Melville Bell, professor de surdos, fundou uma escola oralista em Boston (STROBEL, 2009; DUARTE, 2009). Tornou-se presidente da associação americana e impulsionou a reabilitação com o ensino da fala aos surdos. Considerava a surdez um desvio e que, portanto, os surdos deveriam se comportar como ouvintes. Adepto das tecnologias, não por acaso inventor do telefone, seu foco era em criar aparelhos que proporcionassem a audição.

Por outro lado, propôs a proibição do magistério aos professores surdos e o casamento entre eles. Seus pressupostos tiveram grande influência no Congresso Internacional de educadores, em Milão (1880), no qual ouvintes proibiram o uso das línguas de sinais por surdos, considerado até os dias de hoje um marco histórico negativo na comunidade surda. A invenção do telefone demonstra seu empenho em criar artefatos tecnológicos para vencer a surdez (STROBEL, 2009; DUARTE, 2009). É inegável que houve avanços na área clínica, mas com alguns custos em outras áreas.

Em seguida ao Congresso de Milão, em 1880, vários países adotaram o método oral nas escolas. Muitas escolas de surdos se tornaram espaços de reabilitação da fala e treinamentos auditivos preocupados em normalizar os surdos, vistos como deficientes, deixando de lado a educação. Gerou-se o início de uma batalha na defesa do direito linguístico e cultural dos surdos. Sentimos até os dias de hoje os impactos da proibição da língua de sinais ocorrida no congresso de Milão (PERLIN; STROBEL, 2006; DUARTE, 2009).

O marco inicial, oficialmente, em 1857, da educação dos surdos brasileiros, culminou com o convite de Dom Pedro II a Harnest Huet (1858-1917), um professor francês surdo, para fundar a primeira escola de surdos no Brasil, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, que, posteriormente, teve o nome alterado para Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES). O professor Huet, conhecedor e usuário da língua de sinais francesa, oportunizou a criação da língua, hoje conhecida como Libras

(STROBEL, 2009; DUARTE, 2009).

Desde a largada inicial até o momento, não houve outro marco na educação dos surdos com maior impacto que a proibição da língua de sinais. Conforme Perlin e Strobel (2006), o auge para a utilização das tecnologias, no sentido da reabilitação, estabeleceu-se a partir do Congresso de Milão, onde, em sua maioria, acatou-se a corrente oralista. O congresso tinha como finalidade discutir e avaliar os três métodos em questão: língua de sinais, oralismo e a comunicação total, mista (língua de sinais e língua oral), dentre os temas previstos, votaram a respeito:

[...] vantagens e desvantagens do internato, tempo de instrução, número de alunos por classe, trabalhos mais apropriados aos surdos, enfermidades, medidas curativas e preventivas, etc.. Apesar da variedade de temas, as discussões voltaram-se às questões do oralismo e da língua de sinais (BORNE, 2002, p. 51).

Entretanto, a organização e o patrocínio do congresso ocorreram pelos defensores do oralismo. Desse modo, o foco das atenções se volta para a língua de sinais, proibindo-a, oficialmente, de ser aplicada na educação de surdos, já que se afirmava que ela impede a capacidade de fala dos surdos, declarando que os surdos ficam “preguiçosos” para falar, preferindo o uso da língua de sinais. Apenas os Estados Unidos e a Grã-Bretanha foram contrários à proibição, com professores surdos, porém, em menor número, não obtiveram êxito na defesa, suas “vozes” foram negadas e excluídas da votação. Com um número considerável de delegados oralistas, 164, franceses e italianos tiveram destaque, pois eram a maioria (STROBEL, 2009).

Segundo Lacerda (1998), a única oposição clara que discordava dos argumentos apresentados pelos oralistas foi Gallaudet, que desenvolveu, nos Estados Unidos, um trabalho baseado nos sinais metódicos do clérigo de L'Epée, e contestava utilizando o sucesso obtido por seus alunos surdos. Contudo, a língua de sinais foi considerada primitiva e acientífica. Para Perlin e Strobel (2006, p. 06), “os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma ‘etnocêntrica ouvintista’, tendo de imitá-los”. A influência dessa proibição acarretou atrasos em aproximadamente cem anos na educação dos surdos (ALPENDRE, 2008). Dessa forma, é possível compreender os processos necessários para constituir o patamar em que a educação de surdos chegou.

2.1.1 Filosofias educacionais ao longo do tempo: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo

Na perspectiva da filosofia oralista para a educação de surdos, para que a pessoa surda seja integrada à comunidade de ouvintes, necessita manter a condição da oralidade como modo de comunicação. Goldfeld (2002) afirma que o único meio de comunicação aceito nessa filosofia é a língua oral. Dessa forma, as pessoas rejeitam a comunicação por gestos e língua de sinais. A metodologia oralista se preocupa com o ensino das regras gramaticais, entretanto, se para as crianças ouvintes, a dificuldade em aprender é mínima, não se pode afirmar o mesmo em relação às crianças surdas (COUTO; CRUZ, 2020).

Segundo Lacerda (1998), antigamente, acreditava-se que a condição de ser surdo se desfaria com estimulação auditiva e seria possível ouvir e desenvolver a fala. A exigência era que os surdos se reabilitassem, superassem sua surdez, que falassem e, de certa forma, se comportassem como se não fossem surdos. Entendendo que a pessoa surda pudesse ser normalizada, em outras palavras, a metodologia oralista preconiza que, para haver oralização, a criança deve aprender gradativamente as regras gramaticais e, com isso, chegar a ter bom domínio do idioma nativo, tal qual, ocorre com as pessoas ouvintes (LACERDA, 1998).

Mesmo os resultados não demonstrando grandes sucessos, o questionamento desse princípio ficou latente por longo tempo. A maioria dos surdos não desenvolveu fala satisfatória. Quando ocorria, esse acontecimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala dos ouvintes, implicando em atraso de desenvolvimento global.

Nos Estados Unidos, em 1815, surgiram os primeiros esboços da comunicação total, preconizada por Thomas Hopkins Gallaudet e o professor surdo Louis Marie Laurent Clerc, melhor aluno do Instituto Nacional para Surdos Mudos, de Paris, ao unirem o léxico e a estrutura da língua de sinais francesa adaptada à língua de sinais inglesa (STROBEL, 2006).

Nas décadas seguintes, diversos países perceberam que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral, isto é, o surdo deveria utilizar sinais em determinadas situações e a oral em outras, e não concomitantemente, como era feito. Compreendeu-se que a comunicação total por ser uma prática de usar sinais,

leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas (LACERDA, 1998).

Na comunicação total, o objetivo é a comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes. Nessa proposta, a surdez não é vista como doença, mas uma deficiência nata ou adquirida. Ao fazer a distinção entre as filosofias educacionais e a comunicação total, Goldfeld (2002) afirma que a utilização de qualquer forma de comunicação melhora e facilita a interação das pessoas surdas. Há rejeição, por alguns, do uso simultâneo da língua de sinais com a língua portuguesa, pois são, em vários aspectos, diferentes.

A comunicação total considera que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Essa corrente utiliza recursos visuoespaciais como facilitadores de aprendizagem, defendendo o uso de qualquer recurso linguístico para facilitar a comunicação: sinais, oralidade ou códigos manuais (GOLDFELD, 2002).

Nessa perspectiva, a família é bastante valorizada, visto que lhe cabe o papel de compartilhar valores e significados na formação da subjetividade do sujeito surdo. Contudo, a comunicação total não privilegia o fato de a língua de sinais ser natural e carregar uma cultura própria. Além disso, cria recursos artificiais para facilitar a educação surda, podendo provocar dificuldades de comunicação entre surdos que dominam códigos diferentes da língua de sinais.

O panorama começou a mudar com a ascensão de pesquisas, como a da professora, uma das precursoras nos estudos da gramática da LS como é hoje, Lucinda Ferreira Brito (1993), que, em 1994, propôs a abreviação “LIBRAS” para a língua de sinais no Brasil. Na corrente filosófica do bilinguismo, atualmente vigente no Brasil, o surdo, usuário da LS, a tem como sua língua natural e a língua portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua. Entretanto, Lacerda (1998) alerta que:

Essa situação de bilingüismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilingüismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos (LACERDA, 1998, p. 07).

Analisando o bilinguismo, percebem-se grandes diferenças entre as filosofias

comunicação total e oralismo. Segundo Goldfeld (2002), por meio do bilinguismo, os surdos não precisam ser iguais aos ouvintes e podem assumir outra condição:

O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (GOLDFELD, 2002, p. 43).

Comparando o aprendizado da língua oral para os surdos, é mais demorado em comparação à LS, uma vez que um dos recursos necessários para aprender a língua oral é a audição, da qual eles são desprovidos. Outro elemento que pode dificultar é o acesso à educação pública, pois, em sua maioria, os professores não têm o domínio da LS e é sabido também que, em muitos lugares, há escassez do profissional intérprete, dificultando o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Assim, as três filosofias educacionais defendem diferentes aspectos no que se refere à aquisição da linguagem do surdo (GOLDFELD, 2002).

Como se percebe, a vida acadêmica do surdo, por muito tempo, baseou-se no modelo médico, ou seja, na tentativa de “conserto”, para tornar o surdo um ser “normalizado”, usando as técnicas do oralismo, forçando o desenvolvimento da fala. Na atualidade, devido à LS, os professores repensam suas metodologias de ensino, tendo em mente que o conhecimento científico deve ser passado de modo que o educando consiga se apropriar do conhecimento de preferência na língua dele; o ideal seria o bilinguismo, mas sabemos que não acontece dessa forma (ALBRES; OLIVEIRA, 2013).

Na perspectiva inclusiva, emerge a figura do profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS). A profissão é regulamentada, aqui no Brasil, pela lei nº 12.319, de setembro de 2010, e, nos últimos tempos, vêm sendo estudada, em vários aspectos, com novas perspectivas para a profissão. Segundo Quadros (2004, p. 7), é a “pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais”.

Conforme a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), esses profissionais são categorizados por famílias, enquadrados no grupo 2614, que corresponde a

filólogos, tradutores, intérpretes e afins (BRASIL, 2008). Os intérpretes de língua de sinais recebem uma codificação específica, 2614-25, e lhes são atribuídos seus afazeres na descrição sumária:

Traduzem, na forma escrita e/ou oral, textos e imagens de qualquer natureza, de um idioma para outro, considerando as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público-alvo específico. Interpretam oralmente e/ou na língua de sinais, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, discursos, debates, textos, formas de comunicação eletrônica, respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes. Tratam das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem; fazem a crítica dos textos. Prestam assessoria a clientes (BRASIL, 2008, s. p.).

Tratam-se, portanto, de tarefas complexas e com vários desdobramentos. O profissional TILS realiza o processo de tradução e interpretação que consiste em levar a mensagem original, da língua fonte, conforme as especificidades da língua alvo. Para Gesser (2009), esse processo envolve mais do que dominar as línguas envolvidas. Há, nesse ato, aspectos culturais, linguísticos, contextos e técnicas que, se não confirmarem, podem prejudicar ou fazer com que a mensagem chegue com ruído ao interlocutor. Nesse sentido, Melo e Domingos (2019) ressaltam:

[...] para realizar o processo de tradução e interpretação, o TILS precisa ter conhecimento prévio dos temas que serão interpretados, ter compreensão das questões em torno da cultura ouvinte, da cultura surda e do processo de ensino e aprendizagem dos surdos. Além disso, espera-se que o referido profissional compreenda os processos e estratégias para realizar a tradução e interpretação, com a finalidade de que as pessoas surdas participem e compreendam o conhecimento mediado pela língua de libras (MELO; DOMINGOS, 2019, p. 3).

A vida profissional do TILS, de forma geral, vem demonstrando gradativa evolução. A regulamentação da profissão é uma importante conquista da comunidade surda, tendo em vista o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda. O que antes tratava-se de um trabalho sem formação obrigatória, voluntário, tornou-se um trabalho oficializado, exigindo mudanças na qualidade do trabalho e formação inicial e continuada para garantir maior propriedade à inclusão do aluno surdo (BRASIL, 2010).

Na inclusão, em muitos lugares, o profissional que faz a mediação entre as línguas e pessoas envolvidas, tradutor e intérprete, ainda é escasso. A parceria

professor e intérprete precisa ocorrer e as estratégias precisam estar associadas ao conhecimento científico, ao recurso visual, às coisas do dia a dia, aprendendo na prática. Pelo fato de a Libras ser uma língua visuoespacial, o conhecimento se torna mais claro para o surdo. Entre políticas educacionais e metodologias, estão os alunos surdos e os TILS, tendo que fazer escolhas que afetam a aprendizagem e podem determinar seus futuros (SANTOS, 2017; LACERDA, 2006).

O TILS executa trabalho de tradução e interpretação de forma simultânea e/ou consecutiva. Esse processo envolve todas as atividades educacionais de ensino, pesquisa e extensão, no caso do ensino superior, sendo um trabalho árduo, gerando uma sobrecarga física e mental (LEITE, 2004).

No formato remoto, estratégia utilizada na pandemia, ficamos reféns da tecnologia e, em muitos momentos, tivemos que administrar aspectos além do trabalho de tradução e interpretação, tais como, conexões de rede e afins. Além disso, proporcionar o gerenciamento de informações para que o discurso chegue de forma clara e com o menor ruído possível ao interlocutor (LIBERALI *et al.*, 2020).

Outro ponto que vale destaque é o fato de as línguas não serem biunívocas. No Brasil, o par linguístico, no contexto a que nos referimos, é Libras-português-Libras, palavra/sinal e vice-versa. Muitas vezes não há palavra/sinal na língua alvo. Considera-se que a Libras é extremamente nova comparada à Língua Portuguesa (NASCIMENTO, 2012).

No contexto pandêmico, vieram somar questões quanto ao tempo da aula para não perder a conexão, o que torna o trabalho ainda mais exaustivo cognitivamente. Ficou a cargo do TILS estar atento para escolhas lexicais adequadas às tipologias e gêneros textuais. Dessa forma, no processo de transposição linguística, o TILS precisa ser ágil e usar um sinal/palavra equivalente tradutório que representa os aspectos salientes, o sentido, ou ainda, se o termo não for comprometer o sentido do discurso, há casos em que a omissão pode ser a opção. Conhecer o público para quem se interpreta também é imprescindível para não prejudicar o discurso (ALBRES; SCHLEMPER, 2020).

Por outro lado, para os defensores do bilinguismo, a comunidade surda, este ano, ganhou um incentivo para educação bilíngue de surdos, como nova modalidade de ensino, pois foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterando-se seu capítulo V-A, que trata da

educação bilíngue de surdos, conforme a Lei nº. 14.191, de 03 de agosto de 2021. Em seu Art. 60-A dispõe:

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

Nesse sentido, anteriormente à nova modalidade de ensino, o CAS reafirma e já executa, nas práticas diárias, o atendimento educacional especializado bilíngue aos alunos surdos do município. A nova modalidade contempla uma coleção de cadernos de propostas curriculares para o ensino de LS e português escrito como segunda língua. Enfatiza-se o caderno introdutório, pois nele o destaque é para a aquisição da LS antes mesmo de iniciar o processo de escrita da língua portuguesa.

Dado que a nova modalidade de ensino bilíngue traz a sistematização do currículo, parte fundamental para o êxito desse público-alvo. Essas características interferem tanto por parte dos alunos quanto dos professores, pois, na interação, na atuação em sala de aula, muitas vezes, comprometem a aprendizagem eficaz dos conteúdos por falhas de comunicação. Dessa forma, podemos afirmar que a apreensão dos conteúdos científicos tem influência direta de aspectos culturais, sobretudo da língua envolvida e que há, portanto, no caso de alunos surdos, aspectos relevantes a serem observados em relação à aprendizagem dos conteúdos.

2.1.2 Tecnologias a serviço da qualidade de vida dos sujeitos surdos

Quando se trata de temas relacionados à surdez, a dicotomia educação e saúde se interliga, promovendo um debate instigante. Conforme Mazacotte *et al.* (2021), percebem-se disputas relacionadas às políticas públicas que envolvem a comunidade surda nos mais diversos espaços. Muito disso ocorre pela falta de unicidade, exatamente pela complexidade que envolve as várias nuances da surdez, que vai muito além de ouvir. Nesse sentido, outro aspecto que não podemos deixar

de mencionar é o uso dos avanços tecnológicos em prol da qualidade de vida dos surdos.

Diante do quadro pandêmico da Covid-19, já mencionado, foi adotado o distanciamento social como medida protetiva, com a interrupção das aulas presenciais e, de certa forma, o diálogo entre educação e saúde se fez necessário, principalmente, na concepção das condições de participação e continuidade no ensino-aprendizagem da população surda. Por essa razão, destacamos o uso das tecnologias por parte dos alunos surdos e suas famílias, que anseiam por um desenvolvimento escolar satisfatório.

Entretanto, o uso das tecnologias, no caso do surdo, perpassa por pelo menos duas perspectivas: como na visão clínico-terapêutica, que prima pelo diagnóstico e pela reabilitação para a inclusão social do sujeito surdo, utilizando as tecnologias para a correção do defeito orgânico; ou como recursos didáticos visuais, ao conceber que as tecnologias aproximam e possibilitam às pessoas surdas encontrarem-se com as redes linguísticas visuais por meio da LS (PALAVISSINI; LIMA, 2021).

A Federação Mundial dos Surdos (*World Federation of the Deaf – WFD*), sediada na cidade de Helsinque, Finlândia, realizou um estudo em 2020, revelando haver, no mundo, cerca de 70 milhões de surdos, e 460 milhões de pessoas têm *déficit* auditivo moderado ou severo (FENEIS, 2014; WFD, 2020).

No mundo, mais de 200 LS diferentes são utilizadas para a comunicação de pessoas com limitação auditiva severa (WFD, 2020). A Língua de Sinais Brasileira (LSB) é compreendida para comunicação e expressão com estrutura gramatical própria, em que o sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos é de natureza visuoespacial. Produz-se, como resultado, uma forma de comunicação com um conjunto de elementos linguísticos manuais, corporais e faciais, utilizados para a articulação do sinal em um determinado espaço de enunciação, percebidos através da visão, oriundos de comunidades de pessoas surdas (BRASIL, 2002; MÜLLER, 2016).

Há, nesse contexto, as pessoas com surdez que constatarem na evolução tecnológica a possibilidade de ouvir. Um componente envolvido nesta discussão diz respeito ao implante coclear (IC), uma das inúmeras formas que a tecnologia é empregada a favor dos sujeitos surdos. Este procedimento consiste em uma sequência complexa de eventos audiológicos de caráter pedagógico, psicológico e

cirúrgico, utilizados para a reabilitação de pacientes com alto grau de perda auditiva neurossensorial, criando expectativas de ouvir (AMBROSE *et al.*, 2020).

O processo de reabilitação requer treinamento do sistema visual e induz uma reorganização dos córtices visual e auditivo em pessoas surdas, o que acaba interferindo nos resultados. Com isso, o IC limita os recursos visuais durante a reabilitação para não prejudicar a eficácia do implante. Contudo, isso pode acarretar atraso no desenvolvimento cognitivo da criança por falta de estímulos adequados, ocasionando o atraso na aquisição da linguagem, o que não nos parece ser correto (PALAVISSINI; LIMA, 2021).

Existe também uma corrente de pessoas surdas que dispensa a possibilidade desses dispositivos eletrônicos, IC, assumindo a LS como a forma natural de comunicação (BISOL; SIMIONI; SPERB, 2008).

A reflexão acerca dessas duas possibilidades de as pessoas surdas utilizarem facilitadores para comunicação é evidente. Dessa forma, embora as evidências da contribuição de novas tecnologias favorecerem a comunicação, é necessário compreender o contexto desse sujeito antes de dar um passo crucial. Trata-se da aceitação ou da recusa dessas ferramentas entre as pessoas surdas.

No intento de compreender melhor essa realidade, buscamos identificar na literatura científica, os argumentos para a utilização de tecnologias, sejam elas as utilizadas para o reparo do defeito orgânico ou como suporte para a comunicação de pessoas surdas usuárias de LS como língua de instrução.

Com o propósito de construir uma síntese do conhecimento sobre a utilização ou não de recursos tecnológicos para a comunicação de pessoas surdas, norteada por resultados de estudos significativos a respeito da temática, de modo a esclarecer os motivos que implicam no desencadeamento de diferentes comportamentos em relação à utilização de recursos sonoros, visuais ou combinados (CASARIN *et al.*, 2020). Para melhor compreensão e estabelecimento de relações entre as produções científicas a esse respeito, buscamos o mapeamento na revisão da literatura empenhados na compreensão das visões encontradas (ROTHER, 2007).

Segundo Zillmer e Díaz-Medina (2018), a revisão da literatura para análise de fenômeno se justifica devido à revisão da literatura ser ampla na abordagem metodológica quando comparada a outras formas de revisão, o que possibilita incluir vários desenhos de estudos, e assegura esse mecanismo de busca ser uma opção

assertiva. Esse recurso estabelece, também, dados da literatura teórica e empírica, além de abranger definições de conceitos, revisão de teorias e evidências e análise de problemas metodológicos particulares, gerando um levantamento consistente e compreensível de conceitos substanciais (FORTICH, 2013).

A deficiência auditiva tem a particularidade de apontar uma deficiência que não pode ser vista. O significante surdo refere-se, inevitavelmente, a uma dificuldade de comunicação. A confirmação de um diagnóstico de surdez de uma criança é impactante devido à perturbação emocional que provoca e aos desdobramentos das expectativas dos pais (FUENTE, 2014).

Segundo Saizarbitoria (1999), as particularidades do modo relacional, em que coloca a criança surda à margem do grupo familiar, no decorrer do desenvolvimento, gera questionamentos a sua pertença à linha familiar e, frequentemente, desencadeia angústias ao confrontar a família com as dificuldades de entendimento que surgem com a barreira comunicacional e tende a dificultar os processos de identificação recíproca entre os familiares. A angústia gerada nas partes é inevitável e vem normalmente carregada de sentimento de culpa, por parte dos pais (STINSON *et al.*, 2021).

Para Pluta *et al.* (2021), a humanização da criança surda se baseará numa continuidade entre os anseios criados durante a gestação e a realidade do nascimento. Dessa forma, surge significativa questão relacionada com uma deficiência que pode ser corrigida (veremos os limites disto) por um implante coclear, muitas vezes, ocorrendo no início de uma relação mãe-infante, abruptamente, quando não há nenhuma emergência médica que a justifique o ato cirúrgico (PALAVISSINI; LIMA, 2021).

Zhao *et al.* (2021) afirmam ser a surdez pertencente à medicina, como uma deficiência a ser reparada, que necessita de cuidados especiais, particularmente, porque os desafios do diagnóstico precoce parecem estar ligados ao contexto de correção com implantação de dispositivos o mais breve possível. Contudo, a maioria das crianças surdas corre o risco de privação da linguagem durante o período crítico de aquisição da linguagem, período sensível, os primeiros cinco anos de vida. Para Hall *et al.* (2018), essa privação traz consequências negativas para o domínio e aquisição oportuna, afetando inclusive a parte física e mental.

Conforme Cannon *et al.* (2020), há uma corrente médica que recomenda fazer

o IC o mais cedo possível na criança surda, pois a reorganização cortical é mais flexível e reversível, devido à maior plasticidade cerebral nos primeiros meses de vida. Se o procedimento ocorrer depois dos dois anos de idade, a criança terá mais dificuldade de se ajustar, especialmente em relação aos aspectos da leitura labial. Porém, em estudos anteriores, Geers *et al.* (2017) apontam aspectos positivos em procedimentos realizados em crianças de até três anos de idade, que demonstram que implantadas sem o apoio da LS obtiveram progresso na linguagem oral, promovendo o desenvolvimento verbal. Percebe-se haver controvérsias e que cada caso é único, principalmente no sentido do acompanhamento da reabilitação, que requer disciplina e constância.

A finalidade não é questionar a legitimidade do procedimento audiológico, IC, cujos protocolos são rigorosos, mas sim suscitar uma reflexão na qual o discurso ecoa que a ciência pode ser solucionadora de todas as causas. Portanto, a promessa de possível reparação para os pais poderem interagir e educar a criança surda, a começar pela aprendizagem da língua oral. Contudo, a necessidade de decisão rápida e tomada como garantida pode, diante de um resultado malsucedido, reatualizar o trauma inicial (PLUTA *et al.*, 2021).

Palavissini e Lima (2021) lembram que a criança surda não é uma criança doente, exceto quando a causa é decorrência de uma doença; a criança é saudável, com uma característica oposta aos ouvintes. Compelir a criança para a cirurgia com o risco de morte para normalizar como as outras pessoas e ter uma vida melhor é suposição e não acontece instantaneamente. O implante coclear não apaga a surdez como mágica. A criança não reage imediatamente aos sons como os pais esperam, o processo de reabilitação é longo, há o processo de ativação do IC e fases precisam ser respeitadas. O exercício da paciência precisa ser praticado, naturalmente, instala-se um atraso na aquisição da linguagem e as angústias da descoberta do defeito orgânico são, normalmente, lembradas (SIDERA; MORGAN; SERRAT, 2020).

Deng e Tong (2021) salientam que, para algumas pessoas surdas, o IC a que foram submetidas não demonstra eficiência. Isso não significa que haja falha no dispositivo, que esteja quebrado ou não seja potente o suficiente. O que ocorre é que o córtex cerebral se organizou de tal forma, que a informação visual sobrepuja a atenção em detrimento da informação sonora. Murray, Hall e Snoddon (2019) afirmam que a intervenção precoce, incluindo LS e programas bilíngues, pode contribuir para

a superação do defeito orgânico.

Habitualmente, permanece o debate na escolha do IC na qual se exclui a aprendizagem da LS, o que revisita a discussão das representações que esta linguagem apresenta. Contudo, estudos demonstraram que a LS estimula a capacidade de exploração da criança e, longe de dificultar o acesso à linguagem oral, facilita-a (MURRAY; HALL; SNODDON, 2019). O envolvimento das famílias, em particular, na implementação de uma comunicação visuoespacial, LS, é fundamental para apoiar a estabilidade das primeiras representações mentais, quando ainda há ausência de língua (QUADROS; CRUZ, 2009).

Aldalur, Pick e Schooler (2021) afirmam que, mesmo que a lacuna possa ser reduzida mais tarde, o atraso é instaurado. A barreira linguística provocada pela dificuldade de ser compreendido pelos que rodeiam o implantado é marcada pela intolerância, que envolve desde frustração e até mesmo comportamentos agressivos. É com o início da vida escolar, que, geralmente, atualiza-se o estado da deficiência, por ser raro um implantado encontrar outros implantados para se relacionar em condições equivalentes. Por essa razão, pode ocorrer o desinteresse da criança pela escola. Frequentemente, o insucesso escolar ocorre em escolas com criança surda incluída em ambiente exclusivamente auditivo, em outras palavras, sem o devido olhar para acessibilidade (TERHUNE-COTTER; CONWAY; DYE, 2021).

É comum adolescentes implantados e com dificuldade oral abandonarem as práticas de reabilitação da fala e adotarem a LS com desconcertante facilidade e sensação de que estão sendo compreendidos. Conforme Cromack (2004, p. 70), “o pertencimento a um grupo social com uma forma característica de linguagem é de extrema importância para a constituição do sujeito”. Isso parece reforçar as características de reorganização das estruturas psíquicas, destacando-se o reforço central à busca de identidade, colaborando na fase de desenvolvimento da personalidade, no final da adolescência (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2003).

Conforme Wang *et al.* (2021), quando o adolescente implantado tem o encontro com a LS, e se o adolescente se apropriar dela, ampliam-se as relações mediante convívio com os usuários da língua. Estas interações permitem novas identificações, e podem permitir a aquisição de fluidez de expressão e trocas de experiências ainda não experimentadas. No entanto, fica aberto ao implantado ser bilíngue. Dessa forma,

o adolescente poderá escolher o modo de comunicação que será o mais investido. O primeiro, naturalmente, influenciado pela família quando se nasce surdo no seio familiar ouvinte, o mundo sonoro. E o segundo, o mundo dos sinais, é geralmente influenciado pelos pares semelhantes da comunidade surda (PALAVISSINI; LIMA, 2021).

Todorov *et al.* (2021) afirma que ser surdo implantado e se desenvolver em um mundo de som requer muita atenção e concentração. A fadiga é uma queixa recorrente do uso do IC. Nesse momento, a LS pode assumir um protagonismo, aliviando as tensões do cotidiano, estabelecendo a comunicação sem esforço nos períodos que o implantado necessita desligar do implante. Os adolescentes implantados apresentam boa destreza para a LS, expressando gosto por esta linguagem, ancorando-a à própria percepção visual como base de relações com o mundo (GRAHAM *et al.*, 2021).

Sendo assim, compreendemos que não se trata, aqui, obviamente, de questionar a escolha de uma alternativa de comunicação por pessoas surdas, mas sim de questionar a exclusão que uma gera à outra com muita frequência. No momento, considerando que a LS suscita interesse e entusiasmo entre o público, persiste a resistência à ideia de que as crianças devem se beneficiar de um ambiente bilíngue.

Enquanto continuar a redução a segundo plano da utilização da LS como ferramenta de comunicação de crianças surdas, continuaremos observando fracassos escolares graves e sintomatologias reacionárias que se generalizam em decorrência da limitação na comunicação efetiva. Parece-nos legítimo reforçar a utilização da LS para uma possível prática de comunicação precoce, lúdica, sendo possível associar a expressão oral, dado que uma prática não exclui a outra.

CAPÍTULO 3

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ÀS PESSOAS COM SURDEZ NO CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CASCAVEL-PR

A organização do sistema educacional brasileiro se estabelece em níveis de ensino: na educação básica, com a educação infantil, ensino fundamental e médio; e o ensino superior. A educação especial é respaldada desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e é amparada por um consistente marco legal, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Além disso, por meio da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), com foco na pessoa com deficiência, que estabelece a educação especial como uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Esta modalidade assegura direitos à educação a todos os estudantes, incluindo os com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem 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, s. p.).

A modalidade de educação especial brasileira atende também às convenções internacionais que focam na garantia da inclusão escolar e da escolarização em todos os níveis de ensino das pessoas com deficiências.

Para Menezes (2020), no contexto internacional, as diretrizes de duas convenções são inspiração para legislação brasileira, o que contribuiu na sustentação dos direitos das pessoas com deficiência.

Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). A primeira estabeleceu os objetivos e metas da Educação Básica de forma equitativa, enquanto a Declaração de Salamanca reforça os mesmos princípios e introduz a Educação Inclusiva como estratégia de superação da exclusão social, ao estabelecer que todos os alunos devem frequentar o mesmo ambiente de aprendizagem. A Declaração de Salamanca foi regulamentada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, o que influenciou diretamente na

política e na organização da Educação Especial como modalidade educacional (MENEZES, 2020, p. 12-13).

A Resolução nº 2 de 2001, de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, é um importante documento orientador das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com o propósito de organização dos sistemas de ensino na modalidade, referente à educação especial e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE):

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica definem que a responsabilidade de adaptação e atendimento dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, é dos sistemas de ensino, os quais garantem as matrículas nas classes comuns da escola regular, preceito diferencial defendido e estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial de 2008 (MENEZES, 2020, p. 13).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Expressa nos artigos 2º e 9º, como segue:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p. 17).

As necessidades desse público precisam estar previstas no projeto pedagógico da escola, como nos afirma o artigo 10º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009:

Art. 10 O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II - matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III - cronograma de atendimento aos alunos;

IV - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - professores para o exercício da docência do AEE;

VI - outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p. 17).

Embora as legislações respaldem esta modalidade de ensino, educação especial, o professor é outro ator importante nesse cenário. Suas atribuições estão elencadas nos artigos 12º e 13º da Resolução nº 4, do CNE:

Art. 12 Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13 São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos

pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 17).

Passaram-se 14 anos desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com objetivo principal de garantir a inclusão escolar, por meio do acesso e permanência na escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular. A política oportunizou, entre outras coisas, a crescente ampliação das matrículas no ensino regular, o foco não deve estar centrado na discussão da garantia da matrícula, mas na qualidade do atendimento aos estudantes da educação especial, que resulte na qualidade da aprendizagem destes estudantes.

Segundo Klein (2010, p. 13), “a inclusão não pode ser vista apenas sob o aspecto de um imperativo legal que recentemente tem se instituído, e, muito menos, centrada numa única dimensão, referente à educação do sujeito com deficiência no espaço da escola comum”. A experiência vivenciada na pandemia evidenciou e exemplificou a necessidade da escola e dos professores do AEE priorizarem a importante relação do ciclo escola-aluno-família-rede de saúde, rede de assistência social e conselho tutelar. Precisa-se ampliar nosso olhar sobre os sentidos da educação especial, enquanto devemos fazer da escola, como um todo, um foco de reflexões sobre os documentos legais que fundamentam a educação especial e o AEE.

É necessário que cada aluno tenha preservado a singularidade e a história de vida familiar nas relações com a escola. Dessa forma, cabe à escola e ao professor estarem atentos às necessidades desse aluno em relação à condição familiar, para que se possa conectar as redes de apoio e propiciar as condições necessárias para o desenvolvimento do aluno.

A Resolução CEB/CNE nº 4, de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, destaca as atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional

- especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
 - d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
 - e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
 - f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
 - g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os *softwares* específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
 - h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
 - i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (BRASIL, 2009, s. p.).

O professor especializado que atua no atendimento aos alunos surdos na escola comum e/ou na escola bilíngue tem o papel de articulador na construção da rede de apoio ao aluno. O docente AEE na escola de surdos, além de ser um professor com formação de especialista em AEE, também deve ser um professor bilíngue, no nosso caso, o par linguístico é Libras/Língua Portuguesa/Libras.

O AEE para alunos surdos deve, entre outras questões, verificar a condição linguística que o aluno chega na escola, já que é comum, entre os alunos surdos, a chegada na escola sem língua. Essa realidade acaba implicando nas condições e dificuldades de aprendizagem, neste caso, a sala de recursos é fundamental para possibilitar as condições para esse aluno no desenvolvimento linguístico adequado, considerando as necessidades de cada aluno.

Em relação às pessoas surdas ou com deficiência auditiva, considerando as questões linguísticas que envolvem esse público, o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O documento orienta observar o parágrafo 2º que especifica: “no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (BRASIL, 2011, s. p.).

Nesse contexto, ligados às Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC), os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) são órgãos que visam promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada para profissionais, atuando em escolas bilíngues e no AEE, bem como a elaboração de materiais didáticos adequados a estudantes surdos e com deficiência auditiva. Segundo o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), o CAS desenvolve ações vinculadas à difusão de conhecimentos e formação de profissionais para poderem atuar efetivamente com a comunidade surda.

As ações desenvolvidas pelos CAS visam eliminar barreiras comunicacionais, que limitem ou excluam o acesso de pessoas surdas ao currículo e à integridade das experiências socioeducativas escolares – sejam essas: alunos, familiares ou profissionais atuantes nos serviços desses sistemas. Portanto, devem promover e divulgar estudos, orientações, capacitações, atendimentos e materiais para Educação Bilíngue de surdos com ações de acordo as especificidades dos diversos alunos surdos presentes nos sistemas de ensino que estão inseridos.

A instituição escolhida para realizar a pesquisa é um dos poucos CAS municipais, a maioria dos CAS foram estabelecidos por legislação estadual. Este CAS foi instituído por meio da Lei nº 4.869 de 2008, a Câmara Municipal de Cascavel que criou e estabeleceu na estrutura da Secretaria Municipal da Educação (SEMED), o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), com os seguintes objetivos:

- Promover cursos de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, por meio da formação continuada de professores e de instrutores surdos;
- Promover cursos de língua portuguesa para surdos, com metodologia de ensino de segunda língua;
- Garantir para os professores que atuam no ensino de segunda língua, uma formação específica;
- Promover cursos de Tradução e Interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa;
- Promover formação continuada de profissionais da educação e demais recursos humanos da comunidade para atendimento à pessoa com surdez;
- Garantir aos educandos surdos, acesso aos recursos específicos necessários a seu atendimento educacional: vídeos didáticos em língua de sinais e legendados, dicionários de português/língua de sinais, textos adaptados, mapas, jogos pedagógicos adaptados, e outros;
- Atender às variadas demandas decorrentes da diversidade das programações escolares e comunitárias, inclusive referentes às solicitações dos serviços de professores, de professores intérpretes,

de instrutores surdos, professores surdos e intérpretes;
- Promover a formação continuada dos profissionais mediante convênio com instituições de ensino superior.
Parágrafo único. O CAS prestará atendimento aos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino, ampliando seu atendimento, quando necessário, a outras demandas através de convênios (CASCAVEL, 2008, s. p.).

O CAS é estruturado em quatro núcleos para melhor atender as pessoas envolvidas com a comunidade surda. O núcleo I é o Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e tem como atribuições:

oferecer cursos de formação continuada à a professores, professores intérpretes; capacitação de intérpretes e de instrutores surdos; curso de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a servidores públicos, pais e demais interessados; “tradução” da língua de sinais para a língua portuguesa escrita; interpretação da língua de sinais/língua portuguesa; o ensino da língua portuguesa, em sua modalidade escrita: alfabetização; produção de textos; avaliação de textos; o ensino da língua portuguesa, em sua modalidade oral, em interface com a fonoaudiologia, preferencialmente para professores que atuam com surdos/DA na educação infantil; curso de informática que incluam *softwares* específicos para a educação dos surdos (CASCAVEL, 2008, s. p.).

O Núcleo de Apoio Didático Pedagógico, núcleo II, tem como função:

apoiar alunos surdos, professores e comunidade, por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino-aprendizagem, incluindo cursos de LIBRAS para surdos e ouvintes; curso de escrita de sinais (sign writing) para surdos e interessados: cursos de língua portuguesa escrita para surdos; apoio pedagógico à pessoa com surdez, em grupo ou individual; orientação aos professores para utilização dos recursos didáticos; utilização de recursos para aprendizagem da LIBRAS e da língua portuguesa (como 2ª língua) pelos alunos surdos; uso de recursos eletrônicos para aprendizagem da modalidade oral do português, principalmente para os casos de DA; estágio supervisionado aos alunos do curso de formação de professor de nível médio e superior (CASCAVEL, 2008, s. p.).

O núcleo III, Núcleo de Tecnologias e de Adaptação de Material Didático

é constituído de equipamentos informatizados de comunicação que permitam as adaptações necessárias ao material didático, bem como daqueles que facilitem a eliminação de barreiras na comunicação de pessoas com surdez, tem por objetivo dar suporte técnico à produção de vídeos didáticos, em língua de sinais; adaptação de vídeos de complementação didática, principalmente aqueles produzidos para as

escolas públicas do ensino fundamental, por meio da inserção de “janelas” para a interpretação em língua de sinais, ou por meio de legendas, tornando esses vídeos acessíveis aos surdos (CASCAVEL, 2008, s. p.).

O CAS também conta com o Núcleo de Convivência, totalizando o IV núcleo que

constitui-se num conjunto de ações em espaços interativos para favorecer a convivência, troca de experiências, pesquisa e desenvolvimento de atividades lúdicas, culturais e de lazer, integrando usuários com ou sem deficiência (CASCAVEL, 2008, s. p.).

Nos últimos dois anos, devido à pandemia, questiona-se acerca da garantia da qualidade do ensino, sobretudo no atendimento e na escolarização dos alunos da educação especial e o prejuízo provocado durante o distanciamento social, muitas vezes, por falhas de interação ou até mesmo mediação desses estudantes.

A modalidade da educação especial deve garantir a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares. No caso dos alunos surdos e com deficiência auditiva, que por sua condição individual e pelas peculiaridades da deficiência, se estiverem impedidos de concluir o processo de escolarização na escola inclusiva, deve-se respeitar a condição individual desses alunos, para que possam ser incluídos em escolas de surdos, respeitando as características individuais e as singularidades para terem desenvolvimento e inclusão social plenos.

O AEE, com papel fundamental no desenvolvimento do estudante da educação especial, pessoa com deficiência e ou com necessidades educacionais específicas, no caso de pessoas surdas, e com deficiência auditiva, as singularidades são ainda maiores, pois, implicam também em questões linguísticas que, por si só, trazem prejuízos à escolarização dos estudantes surdos. Sendo assim, nas situações que envolvem as diferenças e especificidades dos alunos, parece prudente que se avalie em conjunto as decisões que resultem no maior aproveitamento do desenvolvimento da escolarização. Dessa forma, a escola poderá cumprir com o seu propósito.

CAPÍTULO 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1.1 Desenho do estudo

Trata-se de um estudo qualitativo, com desenho etnográfico, aplicado à educação. A escolha do modelo qualitativo independente de qualquer análise quantitativa *a priori* ou *a posteriori*, ampara-se por ser um estudo mais adequado para esclarecer e entender por que as pessoas agem da maneira que agem ou para entender as razões pelas quais elas mantêm certas crenças e certos comportamentos (ANDRE, 2013).

O estudo etnográfico aplicado à educação pesquisa os padrões mais previsíveis das percepções e dos comportamentos da rotina diária das pessoas. Combina metodologias de pesquisa participativa, engajamento teórico e um gênero de escrita descritiva, que retrata as complexidades cotidianas da aprendizagem, e compreende as subjetividades criadas tanto na educação formal quanto nas práticas de aprendizagem informal. O método pode utilizar uma variedade de recursos qualitativos para entender as culturas educacionais, oferecendo ao pesquisador a oportunidade de vincular o empírico às questões mais amplas de diferenciação, atentando cuidadosamente ao cotidiano, ao inesperado e ao implícito, destacando o papel das desigualdades educacionais, em simultâneo, em que oferece possibilidades emancipatórias (BETÜL, 2017).

Para atingir os objetivos desta pesquisa, foi organizado um questionário semiestruturado para os professores bilíngues do CAS municipal, bem como, para os familiares responsáveis pelos alunos que frequentam a instituição. Vale lembrar que, para que a pesquisa ocorresse, por conta do momento de pandemia, o estudo foi autorizado, exclusivamente, de modo *on-line*. Os questionários foram enviados para os respectivos entrevistados e organizado sistematicamente, conforme a ordem de chegada das respostas. Além do questionário com os profissionais do CAS, aplicou-se questionário aos familiares e entrevista com os estudantes surdos, com as devidas autorizações de seus responsáveis.

O presente material representa as impressões deste contexto de ensino no período de aulas no formato de ensino remoto emergencial (ERE) e as estratégias utilizadas para o desenvolvimento dessas atividades de transmissão do conhecimento

científico para as crianças surdas em fase de aquisição da linguagem sinalizada.

4.1.2 Privacidade e anonimato

A privacidade e o anonimato dos participantes da pesquisa foram acordados na submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, aprovado pelo Parecer nº 4.619.846 e CAAE nº 44955621.0.0000.0107. A identidade dos estudantes entrevistados foi preservada e as informações referentes a cada um foi codificada para não comprometer a identidade.

As informações dos profissionais do CAS foram identificadas conforme o agrupamento: coordenação, professores bilíngues e responsáveis pela produção de materiais audiovisuais, sendo todas professoras bilíngues. Sistematizadas e codificadas pela letra P, de profissionais do CAS, seguida da inicial dos respectivos nomes, acrescido de numeral em ordem crescente, conforme o retorno dos questionários. O que segue da seguinte forma: coordenação, codificada, PR1; professores bilíngues, codificados como PV2 e PB3; bem como as profissionais responsáveis pela produção de materiais, PV4 e PJ5, finalizando o quadro de funcionários da instituição no momento em que a pesquisa foi realizada.

Em relação às informações dos familiares/responsáveis legais das crianças, somente as mães responderam, assim, foram codificadas com a letra M, seguida de numeral em ordem crescente, sendo respectivamente: M1, M2 e M3. Da mesma maneira, os alunos, representados pela letra A, seguida de um numeral em ordem crescente de atendimento à demanda, participando da entrevista, sendo: A1, A2 e A3. Todos os participantes da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitiram que as informações fossem reveladas.

As respostas dos questionários eletrônicos e as gravações das entrevistas foram removidas do computador pessoal da pesquisadora após a análise do conteúdo. Para atender questões éticas (BRASIL, 2016), o material da pesquisa ficará armazenado sob a responsabilidade da pesquisadora, no mínimo por cinco anos (até 2027), guardados em dispositivos eletrônicos avulsos e depositados em local seguro.

4.1.3 Amostragem e coleta de dados

Os dados utilizados neste estudo são provenientes de três diferentes fontes de informações não probabilísticas: profissionais do Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), do município de Cascavel, situado na região Oeste do estado do Paraná, Brasil. Os profissionais do CAS foram agrupados em três categorias: coordenação, professores bilíngues e responsáveis pela produção de materiais; alunos surdos (menores) que frequentam o CAS no contraturno escolar e seus respectivos pais e/ou responsáveis. Foram totalizadas, para a análise dos dados, informações fornecidas pelas cinco professoras bilíngues do CAS, três alunos e seus respectivos pais e/ou responsáveis.

O questionário semiestruturado, destinado aos profissionais CAS, foi constituído de perguntas de padrões normais da ocorrência do fenômeno (*base-rate*) e de ocorrência de um fenômeno relacionado à ocorrência de outro (relacionais). Foram separados conforme agrupamento dos profissionais: coordenação, professores bilíngues e demais profissionais, podendo ser visualizado no Apêndice A, enquanto o questionário estruturado, destinado aos pais e/ou responsáveis dos alunos, do tipo *base-rate*, pode ser visualizado no Apêndice B. A aplicação do questionário ocorreu por meio eletrônico, TDIC, via *internet*.

As entrevistas exploratórias, realizadas de forma síncrona, via plataforma da *Google Meet*, foram realizadas no período do primeiro semestre de 2021, conforme cronograma apresentado ao Comitê de Ética. A duração média das entrevistas foi de aproximadamente 15 minutos. A linguagem adotada para a comunicação foi mista.

A abordagem da criança no dia da entrevista seguiu os seguintes passos: i) apresentação pessoal; ii) compartilhado um vídeo curto de animação intitulado: “Dia das crianças – Homenagem em desenho animado no bloco de papel (notas) – *Flipbook*”⁴; iii) com base no vídeo, a interação com a criança se estabeleceu; iv) com o propósito de verificar se a criança surda na fase de apropriação da língua consegue fazer abstrações e proposições em Libras.

Na entrevista com A1, criança em fase de apropriação da língua de sinais, estudante do infantil 4, a interação se deu por meio do olhar e cópia dos sinais em

⁴ DIA DAS CRIANÇAS - HOMENAGEM EM DESENHO ANIMADO NO BLOCO DE PAPEL (NOTAS) *FLIPBOOK* - <https://www.youtube.com/watch?v=nnlUqlQEs7Y> (CHARLIE, 2019).

Libras, bem como gestos caseiros que a mãe e a criança interagiam entre elas. Na entrevista, a comunicação também se estabeleceu com a língua portuguesa pelo fato da mãe também estar em fase de apropriação da língua de sinais para interagir com a filha, conduzida sempre pela mesma interlocutora.

Foi percebido no semblante da aluna satisfação em interagir com a pesquisadora, porém, por estar em fase muito inicial na apropriação da Libras, a participante A1 copiava os sinais e sorria, mas, quando eram feitas perguntas, em LS, como: o que o menino está fazendo no vídeo?, ela só aguardava a próxima ação da entrevistadora para realizar a cópia dos sinais. E quando a pergunta era realizada em língua portuguesa, para a mãe compreender o que estava ocorrendo, a criança direcionava o olhar para a mãe que se encontrava fora da imagem da câmera. Isso demonstra que ambas têm uma na outra um apoio para comunicação, principalmente por parte da menor.

Já na segunda entrevista, com A2, a linguagem utilizada foi a verbal, em língua portuguesa. A própria aluna se denomina ouvinte e faz o acompanhamento no CAS para apoio da língua portuguesa escrita. A única interação em LS dela foi o sinal próprio. Quando indagada em Libras, ela respondia que não sabia o que significava. Foi percebido um certo desconforto, sem entusiasmo para a interação em língua de sinais.

Como o objeto do nosso estudo é a língua de sinais e não tendo mais participantes, concluímos que a baixa adesão é reflexo da desordem socioeconômica e desconforto mental provocados pela pandemia da Covid-19, pois temos em mente que, se essa pesquisa fosse realizada presencialmente, a realidade seria outra. O que ficou evidente é que houve prejuízo no ensino e na apropriação da LS para os alunos surdos pela falta de interação social na sua língua devido ao momento atípico que vivenciamos.

4.1.4 Descrição do problema

Este estudo se ocupou da problemática exploratória, acerca das estratégias utilizadas para o atendimento educacional especializado bilíngüe, bem como as perspectivas dos profissionais da educação do Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) atuantes na

rede municipal de Cascavel-PR, no período de isolamento social.

4.1.5 Revisão da literatura

A pesquisa bibliográfica em meios eletrônicos é um avanço para os pesquisadores, pois democratiza o acesso e proporciona atualização frequente. A compilação de informações busca semelhanças e diferenças entre os artigos levantados. O propósito da revisão de literatura é reunir conhecimentos acerca de estudo significativo para os pesquisadores (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004).

A revisão narrativa da literatura foi escolhida por ser uma forma de revisão tradicional da literatura, em que os métodos de busca de estudos e a extração de dados não utilizam critérios sistemáticos sofisticados e exaustivos; possibilitam abordar uma temática ampliada (mapeamento). A seleção dos estudos se sujeita à subjetividade do buscador, tornando-se uma revisão apropriada para fornecer o estado da arte de um assunto específico (SARACCI; MAHAMAT; JACQUÉRIOZ, 2019).

A busca se serviu das bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), *Medical Literature Analysis and Retrieval System online* (Medline) e *Google Scholar*. Os descritores utilizados buscaram, na literatura, estudos de 2010 a 2020 que abordavam a utilização da língua de sinais no processo educativo de crianças surdas. Foram eleitos 11 estudos, sendo quatro deles escritos no idioma português (brasileiro) e os demais no idioma inglês (americano). Para a seleção dos artigos, foram utilizados os seguintes descritores e suas agregações nos idiomas português e inglês: “Tecnologias Digitais”, “Tecnologias de Informação”, “Tecnologias de Comunicação”, com definição booleana *AND* para os descritores “surdez e Libras”. Para responder, especificamente, à questão: como a criança surda na fase de apropriação da língua consegue fazer abstrações e proposições nas atividades remotas nos momentos pandêmicos de isolamento social? Uma segunda busca, agora se limitando ao ano de 2020 e sendo apresentado em idioma português, serviu-se da mesma base de dados da anteriormente citada. Para esse propósito, foram selecionados nove artigos para a análise.

4.1.6 Organização dos métodos de revisão da literatura

No intuito de compreender, enquanto pesquisadora e interessada em questões relacionadas à área da surdez e da língua de sinais, especificamente, a Libras, propõe-se verificar as estratégias pedagógicas adotadas no período de aulas no ERE com alunos surdos de Cascavel - PR, acompanhados pelos profissionais do CAS, com o grupo de alunos atendidos na instituição no contraturno.

A escolha do local de estudo se deu pelo fato de a instituição apresentar professores surdos, e sabe-se que o adulto surdo é um modelo nas questões relacionadas à língua de sinais para as crianças. Evidentemente, por se tratar de pesquisa com crianças com deficiência, foi apreciada pelo comitê de ética de modo a garantir a lisura dos envolvidos.

Com base nas respostas aos questionários enviados aos profissionais envolvidos, bem como aos responsáveis pelos alunos, analisamos o fenômeno de modo a compreender se houve prejuízos ao ensino. Compreendemos a importância do questionário para identificar variáveis a respeito de nossa problemática, a partir dos relatos dos profissionais do CAS, bem como dos familiares envolvidos diretamente com as crianças surdas atendidas na instituição. Conforme Gil (2008, p. 121), um “questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”.

Desta maneira, este estudo objetiva utilizar uma abordagem de revisão bibliográfica de artigos científicos publicados sobre educação de surdos, no ano de 2020, para apresentar um panorama das condições de participação, ensino-aprendizagem e adaptações de e para a comunidade surda, atendida no CAS, tendo em mente a peculiaridade de serem crianças em fase de aquisição da LS, como também vislumbrar as perspectivas para um momento pós-pandemia.

Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica pode ser descrita como um estudo exploratório de um determinado conteúdo, proporcionando a familiaridade do pesquisador com o assunto pesquisado. Corroborando, Lakatos e Marconi (2001) nos diz que:

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 44).

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica foi utilizada no desenvolvimento do

trabalho, fornecendo aporte teórico para as discussões referentes às informações elencadas, bem como contribuiu para a identificação dos problemas de adaptação à escolarização e das estratégias utilizadas com os alunos surdos no período de Pandemia da Covid-19.

A presente pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, dado que buscamos compreender determinado fenômeno, com o intuito de qualificá-lo. Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa nos permite uma análise mais ampla a respeito dos aspectos sociais que envolvem determinado fenômeno, partindo do seu contexto cultural e social.

Nesse sentido, ao buscar investigar o que se mostra a respeito das estratégias e perspectivas docentes, no período de pandemia, em relação à aquisição tardia da língua de sinais em crianças surdas no município de Cascavel – PR, Brasil, nosso objetivo embasou-se em análises qualitativas sobre os documentos e relatos dos principais atores do cenário em questão.

Esta pesquisa aproxima-se do processo circular de pesquisa, que, segundo Flick (2009), permite ao pesquisador uma reflexão constante sobre o processo de pesquisa de forma ampla. Para o autor, o processo circular permite que as análises das etapas do processo sejam examinadas de maneira constante, permitindo a análise quanto ao emprego dos métodos de maneira dinâmica. Como suporte metodológico para nossa pesquisa, foram consultados artigos científicos como fontes de informações bibliográficas em formato eletrônico. Temos como propósito fundamentar a pesquisa na observação de estudos de outros autores.

Vale ressaltar que a quantidade de amostra com a multiplicidade de propostas deve mostrar um panorama consistente e compreensível de conceitos e teorias ou problemas de relevância em qualquer área de estudo (WHITTEMORE, KNAFL, 2005).

O primeiro passo a ser dado é a revisão da literatura, para iniciarmos a organização e discussão em torno do nosso assunto de modo a construir o conhecimento científico. Neste processo, novas teorias emergiram e reconhecemos lacunas e dicotomias onde vislumbramos a oportunidade da nossa pesquisa alcançar o objetivo pretendido (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

A pesquisa bibliográfica em meios eletrônicos é um avanço para os pesquisadores, pois democratiza o acesso e proporciona atualização frequente. A compilação de informações busca semelhanças e diferenças entre os artigos

levantados. O propósito da revisão de literatura é reunir conhecimentos acerca de estudos significativos para os pesquisadores (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004).

A pesquisa bibliográfica em meios digitais foi a estratégia utilizada e, por meio dela, foi possível ter um panorama do que alunos surdos e profissionais do atendimento educacional especializado enfrentaram em tempos de isolamento social.

4.1.7 Metodologia de análise dos dados

A opção pela revisão narrativa da literatura contribuiu para a fundamentação teórica do estudo e para estabelecer o estado da arte sobre o tópico em relevo. Nessa revisão, não se buscou esgotar as fontes de informações ou aplicar estratégias de busca sofisticadas e exaustivas. O esforço foi concentrado para evidenciar perspectivas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada, permitindo estabelecer relações com produções anteriores capazes de inferir indicadores para esclarecer e resolver os problemas da pesquisa. A busca se serviu das bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), *Medical Literature Analysis and Retrieval System online* (Medline) e *Google Scholar*. Para a seleção dos artigos, foram utilizados os seguintes descritores e suas agregações nos idiomas português e inglês: “Tecnologias Digitais”, “Tecnologias de Informação”, “Tecnologias de Comunicação”, com definição booleana *AND* para os descritores “surdez e Libras”.

Com o foco na área da educação, a base de dados elencada foi o *Google Acadêmico*, pois acreditamos que estudos com o foco do nosso objeto de estudos se enquadra melhor (pandemia, educação de surdos, Libras), com a coleta de dados realizada a partir dessas fontes, por levantamento bibliográfico, e baseada na experiência vivenciada pela autora por ocasião da realização de uma revisão narrativa.

Os critérios de inclusão para a seleção dos artigos foram: artigos publicados em português ou inglês; artigos na íntegra, de acesso gratuito revisado por pares, com retrato do tema referente à revisão narrativa; e indexados nos referidos bancos de dados, no período de 2010 a 2020, pelo fato da dicotomia educação e saúde estar nesse cenário da surdez bem antes do período de pandemia. Foram excluídas as

réplicas de artigos e aqueles cujos resumos ou títulos desviavam dos objetivos da revisão.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1.1 Resultados na área da saúde

O desfecho obtido com foco na área da saúde é resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi constatar como as novas tecnologias são empregadas no atendimento às pessoas surdas. O processo de busca dos trabalhos nas respectivas bases de dados informadas identificou 80 registros, destes, foram excluídos 53 por encontrarem-se em duplicidade ou incompletos. Dos 27 trabalhos apontados após filtro inicial, analisaram-se o título e o resumo dos artigos, excluindo outros 16 trabalhos por fuga do tema proposto. No refinamento do processo, restaram 11 trabalhos, lidos na íntegra e considerados de acordo para a análise por conveniência, conduzida com o discurso pretendido a atender o objeto deste estudo. O Quadro 1, mostra a síntese dos artigos selecionados.

	Autor (es)	Ano	Periódico	Estudo
S1	BISOL, C. A; BREMM, E. S; VALENTINI, C. B.	2010	<i>Psicol. esc. Educ.</i>	<i>Blogs</i> de adolescentes surdos: escrita e construção de sentidos
S2	HYDE, M; PUNCH, R; KOMESAROFF, L.	2010	<i>J Deaf Stud Deaf Educ</i>	Tomada de decisão sobre o implante coclear: pais fazendo escolhas por seus filhos surdos
S3	JULSTROM, S; KOZMA-SPYTEK, L; ISABELLE, S.	2011	<i>J Am Acad Audiol</i>	Requisitos de desempenho de compatibilidade para aparelhos auditivos no modo <i>telecoil</i> para dispositivos sem fio e sem cabo: níveis de sinal magnético
S4	STINSON, M S; ELLIOT, L B; EASTON, D.	2014	<i>J Deaf Stud Deaf Educ</i>	Retenção de conteúdo em cursos de graduação em ciências, tecnologia, engenharia e matemática por alunos surdos/com deficiência auditiva e outros alunos do ensino superior com anotações baseadas no computador <i>tablete</i>
S5	LIBÓRIO <i>et. al.</i> ;	2015	<i>Rev. bras. educ. espec.</i>	Resiliência e processos protetivos de adolescentes com deficiência física e surdez incluídos em escolas regulares
S6	SMITH, L. S.	2015	<i>Nursing</i>	Sintonize a segurança para pacientes com deficiência auditiva
S7	LEITE, S. S.	2017	<i>Enfermagem</i>	Construção do roteiro do vídeo educativo para pessoas surdas sobre o uso do coito interrompido
S8	CARVALHO, M. E; CAVALCANTI, W. M. A.; SILVA, J. A.	2019	<i>Rev. CEFAC</i>	Ensino de língua portuguesa para surdos: uma revisão integrativa da literatura

S9	CARVALHO, D. S; PEDRUZZI, C. M.	2019	<i>Distúrb. comun</i>	Uso do sistema de frequência modulada por estudantes com perda auditiva
S10	AU, <i>et. al.</i> ;	2019	<i>Int J Audiol</i>	Tecnologia de aparelho auditivo binaural sem fio para uso do telefone e ouvir no ruído do vento
S11	SHEW, A.	2020	<i>Nature</i>	Deixe a covid-19 expandir a conscientização sobre a tecnologia da deficiência

Quadro 1: Síntese dos estudos selecionados, segundo a autoria, ano, local de publicação e abordagem focal do artigo, coletados na base de dados do *Lilacs* e *Medline*, no período de 2010 a 2020.

Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa revela, pelo menos, duas perspectivas no uso das TDIC: como ferramentas pedagógicas, sendo suporte visual para o aluno surdo; e como equipamentos para fins de reparo da surdez.

Para contribuir na diferenciação dos artigos na área da Saúde, foi criado um código representado pela letra “S”, seguido de um número em ordem crescente, conforme o ano de publicação. Sendo assim, dos 11 estudos selecionados, quatro artigos (S3; S6; S10 e; S11) destacaram o uso das TDIC como ferramentas auxiliares para avaliação audiológica. Os demais artigos abordaram, de forma geral, as TDIC como ferramentas didático-pedagógicas para inclusão do aluno surdo. A integração da área da saúde e da educação é imprescindível para alinhar o desenvolvimento no enfrentamento da surdez.

5.1.2 Resultados na área da educação

No processo de busca dos trabalhos, foram identificados 62 registros, sendo 18 excluídos por duplicidade. Os 44 trabalhos restantes tiveram o título e o resumo analisados. Foram excluídos outros 26 trabalhos por afastamento do tema em foco. No refinamento do processo, restaram 18 trabalhos lidos na íntegra. Desses, nove apresentavam desvios ou não se posicionaram sobre a adequação do uso de TDIC e alunos com surdez no contexto de pandemia. Assim, nove artigos foram analisados. O Quadro 2, mostra a síntese dos artigos selecionados.

	Autor (es)	Ano	Título	Periódico	Estudo
E1	ARAÚJO, M. V.; CORREIA, L. A. M. B; SILVA, M. A.	2020	Ensino remoto e seus desafios: relato de experiência do estágio docente com alunos do	<i>Cadernos de Estágio.</i>	O texto relata as experiências vivenciadas no período de regência do Estágio Supervisionado de Formação de

			nível básico do CAS Natal		Professores, realizado com os alunos do Curso de Libras Básico 1, ofertado pelo Centro de Capacitação de Educadores e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS Natal.
E2	SILVA, L. P. <i>et al.</i> ,	2020	Estágio Supervisionado no formato remoto: o <i>Google Meet</i> como alternativa para o ensino de Libras	<i>Cadernos de Estágio.</i>	O estudo tem como objetivo analisar o uso do <i>Google Meet</i> como alternativa para o ensino da LIBRAS no formato remoto, a partir de experiências vivenciadas durante a regência do estágio supervisionado enquanto discentes do curso de Letras Libras, que foi realizado em uma instituição de atendimento educacional especializado da rede estadual de ensino de Natal/RN.
E3	ALBRES, N. A; SCHLEMPER, M. D. S.	2020	Tradução em período de pandemia: distanciamento de crianças na escola e a literatura como linguagem viva	<i>Cadernos de Tradução</i>	O objetivo do artigo é evidenciar como uma proposta de tradução em tempos de pandemia utilizando TDIC pode contribuir para a necessidade social de uma minoria linguística.
E4	SOUSA, J. L. N.	2020	Tecnologias para alunos surdos no atendimento educacional especializado: possibilidades e desafios à inclusão	<i>Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN</i>	O estudo tem como objetivo compreender como as tecnologias favorecem o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e sociais em uma sala de AEE, no município de Mossoró/RN, com alunos surdos.
E5	CORRÊA, A. M. S; LIMA, J. J. A	2020	As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia	<i>Mentes Abertas é associada ABEC</i>	LIBRAS NA LIVE: contribuição para a visibilidade e discussão sobre a libras e a comunidade surda no Instagram.
E6	SILVA, R. R.	2020	Jornal escolar como ferramenta para o conhecimento dos processos evolutivos por estudantes do ensino médio em uma escola pública do	<i>Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional Universidade Federal de Alagoas - UFAL</i>	O trabalho objetivou analisar como a construção de um jornal escolar pode ser utilizada como ferramenta de divulgação de conhecimentos. Foi produzido um vídeo de divulgação da edição do jornal e o material foi interpretado em Libras.

			Interior de Alagoas		
E7	SILVA, S T. M.	2020	Blog como espaço de diálogo entre docentes e discentes de um curso de enfermagem	<i>Universidade Federal de São Paulo curso de tecnologia em design educacional</i>	O projeto fez refletir em como criar formas de discussão entre docentes e discentes para ver e rever o uso de tecnologias em sala de aula.
E8	SANTOS, D. R.; PARASKI, N.; MENDES, Í. R. P.	2020	O gênero digital aplicativo APLI para tradução de libras, português e inglês com fins específicos	<i>Gêneros textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo</i> <i>Facultad de Lenguas Universidad Nacional de Córdoba Argentina</i>	O artigo apresenta uma investigação acerca do desenvolvimento de um aplicativo, denominado APLI, para dispositivos móveis, com o intuito de auxiliar na tradução e versão de Língua Brasileira de Sinais (Libras), Língua Portuguesa e Língua Inglesa.
E9	JORGE, W. J.	2020	Ead, Híbrido E Semipresencial: Utilização De Novas Tecnologias Na Educação	<i>Uniedusul Editora</i>	Uso de aplicativo de libras como Hand Talk e uma infinidade de aplicativos na loja do sistema operacional.

Quadro 2: Síntese dos estudos selecionados, segundo a autoria, ano, título e local de publicação e abordagem focal do artigo, coletados na base de dados do *Google Acadêmico* no ano de 2020.

Fonte: elaborado pela autora.

A análise dos estudos selecionados em relação ao delineamento desta pesquisa pautou-se em Polit, Beck e Hungler (2004) e Lobiondo-Wood e Haber (2001), sendo que tanto a análise quanto a síntese dos dados extraídos dos artigos foram realizadas de forma descritiva, o que possibilita observar, descrever e classificar os dados, com o intuito de compreender e reunir conhecimento sobre o tema explorado na revisão.

Da mesma forma da codificação anteriormente apresentada para identificar os artigos, na área da Educação, o código a ser utilizado foi a letra “E” seguida de um número em ordem crescente.

No artigo E1, foi observado o relato de experiência dos alunos do Curso de Libras Básico 1, ofertado pelo Centro de Capacitação de Educadores e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Natal – RN. Os alunos revelam as inquietações vivenciadas no período de regência do Estágio Supervisionado de Formação de Professores. Identificamos desestímulo pelo período de grandes adversidades que enfrentamos, dificuldade de manuseio das novas tecnologias, bem como a falta acessibilidade em determinadas ferramentas educacionais que precisam ser

adequadas pelos seus desenvolvedores.

Isso também se evidencia no artigo E2, em que os integrantes do estudo abordam o uso do *Google Meet* como alternativa para o ensino da Libras no formato remoto. Os discentes do curso de Letras Libras analisaram tal ferramenta no estágio supervisionado em uma instituição de atendimento educacional especializado da rede estadual de ensino de Natal – RN.

O artigo E3 evidencia o árduo trabalho dos TILS, com o *boom* das *lives* em tempos de pandemia e isolamento social, de modo a quebrar as barreiras de uma minoria linguística com o uso das TDIC, traduzindo obras da literatura e artísticas em meio digital. Da mesma forma, no artigo E4, o estudo verifica como as tecnologias favorecem o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e sociais de alunos surdos em uma sala de atendimento educacional especializado (AEE) no município de Mossoró – RN.

Um fato a se destacar é a realização de *lives* que incluíram a janela de intérprete de Libras, proporcionando acessibilidade e contribuindo para a visibilidade e difusão da Libras e a comunidade surda no *Instagram* e demais plataformas *streaming*. Isso ficou evidenciado no artigo E5. O artigo propõe um quadro com as principais temáticas relacionadas, começando pelos aspectos linguísticos e históricos da Libras, sendo 22 *lives*; inclusão na educação básica e superior, e educação bilíngue para surdos, com 15 *lives*; representatividade surda, com 12 *lives* a respeito. O quadro ainda conta com temas variados como literatura surda e a profissionalização do TILS.

No artigo E6, as TDIC foram utilizadas na produção de vídeo, interpretado em Libras, para divulgação da edição de um jornal como ferramenta de divulgação de conhecimentos dos processos evolutivos por estudantes do ensino médio, em uma escola pública do Interior do estado de Alagoas.

Os artigos E7 e E9 demonstram uma recorrente confusão quando o assunto é a utilização de avatares. O artigo E7 discutiu acerca da criação de espaço de discussão entre docentes e discentes para ver e rever o uso de tecnologias em sala de aula. Os autores apontaram o uso da solução *Rybená*, e compreendem que, para o usuário, há duas funções a utilizar: uma faz a leitura do texto, por meio da seleção, e a outra faz a tradução para a linguagem de sinais para o usuário que assim o quiser. “Essa solução para pessoas com necessidades especiais já é utilizada em todas as

páginas dentro do domínio do site da IES” (SILVA, 2020, p. 37). Isto, porém, não significa necessariamente que o uso represente eficiência.

O artigo E9 analisa como as TDIC podem atender nas modalidades de ensino a distância (EaD), híbrido e semipresencial e, percebe que o uso de aplicativo como *Hand Talk*, que tem como personagem o avatar Hugo, contempla a acessibilidade e ainda enfatiza infinidades de aplicativos na loja do sistema operacional, dando mais importância para os aplicativos do que para a LS.

O artigo E8 enfatiza a preocupação dos TILS quanto ao empréstimo linguístico, dado que o par linguístico, no nosso contexto, é Libras/língua portuguesa. É crescente, com a globalização e hibridização cultural, a necessidade de pensar em estratégias para minimizar, nesses ambientes, os obstáculos comunicacionais do idioma português, Libras e inglês. O estudo aponta o desenvolvimento de um aplicativo para celular, APLI, que objetiva auxiliar na tradução e versão dos três idiomas. Os autores enfatizam ser um gênero digital capaz de armazenar, em seu banco de dados, vários verbetes e expressões, associados a áreas específicas com o cadastro de termos técnicos das diversas áreas, na qual os usuários cadastrados poderão adicionar diversos vocábulos e suas definições por vídeo, imagem e escrita. Isto, aponta já para um novo momento pós-pandemia.

5.1.3 Componente de intervenção no CAS

A rede municipal de Cascavel é composta por 63 escolas e 54 centros municipais de educação infantil (CMEi), com um total de 23 alunos atendidos na área da surdez, espalhados em várias escolas e nos diversos anos do ensino fundamental. Destes, no primeiro semestre de 2021, 13 alunos são acompanhados no CAS no contraturno escolar.

O CAS do município de Cascavel – PR é composto por cinco professoras bilíngues, Libras/língua portuguesa, sendo uma responsável pela coordenação (com mais de 10 anos de experiência na área da surdez). O CAS conta com secretária e zeladora com comunicação básica em Libras. Sabe-se que, nos anos anteriores, o estabelecimento contava com profissional de tecnologia da informação (TI) que trabalhava na filmagem e edição da produção de materiais para os cursos de Libras, para comunidade externa, mas que, no momento, o município não conta em seu

quadro com tal profissional com fluência na língua de sinais.

Os cinco participantes da pesquisa ligados ao CAS são pedagogos com fluência em Libras, profissionais de carreira da rede municipal, com experiência no trabalho com alunos surdos. O CAS do município de Cascavel não apresentou profissionais surdos no rol de funcionários, pois são contratados por meio de processo licitatório e, por questões da pandemia, os contratos foram suspensos, dispensando esses profissionais, inclusive a professora surda que trabalhava até então na instituição.

A avaliação do nível de aquisição da linguagem dos alunos atendidos, seja ela verbal ou sinalizada, foi realizada de forma individual, considerando a idade, a modalidade de ensino que o aluno está matriculado e suas vivências sociais. Foram utilizados diferentes recursos e estratégias.

O CAS promove o auxílio às famílias por meio de orientações, produzindo materiais que contribuam na compreensão da vida diária dos alunos surdos e as pessoas do convívio familiar. São produzidos vídeos orientadores em Libras, conforme a solicitação da família. A comunicação é intermediada, os pais têm o contato da coordenação e dos professores para tirar suas dúvidas e solicitar auxílio. No sentido de promover a difusão da língua, o CAS também oferta cursos de Libras aos familiares para dirimir as barreiras comunicacionais.

Os alunos são avaliados por profissional da Secretaria Municipal de Educação, por meio da equipe de Educação Especial, em que é verificada a necessidade individual do aluno. Todos os alunos com deficiência auditiva têm direito ao atendimento do CAS, seja na aquisição da Libras e ou no reforço da Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

A frequência no contraturno não é obrigatória, fica a critério da família matricular nesse serviço ou não. Além do CAS, os alunos que são sinalizantes, usuários da língua de sinais, têm direito a um professor de apoio pedagógico bilíngue (PAP) em sala de aula regular.

Os alunos que são oralizados, dependendo do grau de perda auditiva e dificuldade de compreensão da língua portuguesa, também têm acesso a um professor de apoio pedagógico para auxiliar em sala, reavaliada a necessidade do profissional conforme o tempo estipulado na avaliação em contexto escolar. Ainda, em alguns casos, são atendidos na Sala de Recursos Multifuncional ou no Reforço

Escolar.

Para a obtenção de informações do CAS, foram aplicados, para os profissionais, questionários *on-line* semiestruturados. Ao todo, cinco questionários de professores bilíngues foram completados, sendo a totalidade dos profissionais.

O Quadro 3 apresenta o resultado do obtido no Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) do município de Cascavel – PR.

Coordenação	Professores Bilíngues	Produção de materiais
PR1		
	PV2	
	PB3	
		PV4
		PJ5

Quadro 3: Profissionais do CAS: PR1, coordenadora; PV2; PB3, professores bilíngues; PV4; PJ5, produção de materiais.

Fonte: elaborado pela autora.

Para o enfrentamento da pandemia da Covid-19, inicialmente, a coordenação nos informou como estabelecer os primeiros contatos e orientações com os familiares dos alunos atendidos pelos profissionais do CAS. Compreendendo que o atendimento educacional especializado bilíngue visa atender as necessidades dos alunos surdos e de suas famílias, foram observados qual a carência e de que forma os problemas poderiam ser solucionados pontualmente.

Com a limitação de recursos tecnológicos, em um primeiro momento, cogitou-se oferecer computadores, porém, algumas famílias não tinham acesso à *internet* na residência, fazendo uso somente da *internet* em pacote de dados do celular. A alternativa encontrada foi organizar as atividades concretas, preparadas, impressas e retiradas por algum voluntário, sendo distribuídas aos alunos, que tinham prazo para concluir e devolver as atividades.

Outra estratégia utilizada, para os alunos que residem longe da escola, foi os professores organizarem as atividades por formulários do *Google* e vídeos no *Youtube*, sendo os *links* de acesso enviados via *WhatsApp*. O retorno das atividades também se estabeleceu via mídias sociais.

No caso dos alunos surdos usuários da LS, para orientação e auxílio nas atividades, vídeos foram gravados pelas professoras bilíngues, bem como as

respectivas atividades dos alunos retornavam com a gravação realizada por algum familiar. Infelizmente, nem todos tinham acesso, suporte tecnológico e apoio de familiares para acessar a *internet*. Entretanto, para que fosse possível a continuidade das atividades escolares, estes artifícios foram necessários.

Vale ressaltar que, no primeiro momento, houve acolhimento dos alunos e orientação (em Libras) a respeito dos cuidados relacionados à prevenção da Covid-19. Até o momento, o município de Cascavel não conta com uma central de intérpretes de Libras para a difusão de informações e serviços de utilidade pública. Dessa forma, o trabalho dos profissionais do CAS aumentou consideravelmente nesse período, em atendimentos para adaptar materiais das escolas regulares na promoção da inclusão dos alunos surdos.

Foram obtidas três respostas ao questionário destinados aos familiares de alunos surdos e realizadas duas entrevistas remotas síncronas com as crianças via *Google Meet*. Desse modo, foi atribuída uma identificação alfanumérica aos entrevistados conforme exposto no quadro a seguir. Sistematizamos, no Quadro 4, os alunos, representados pela letra A, seguida de um número em ordem crescente, que atenderam nossa demanda e responderam nosso questionário.

Responsável	Resposta	Criança	Idade	Ano	Entrevista
M1	05/04/2021	A1	4 anos	Infantil 4	A interação se deu por meio do olhar e cópia dos sinais em Libras.
M2	16/04/2021	A2	9 anos	5º ano	A entrevista se deu em língua portuguesa.
M3	24/04/2021	A3	8 anos	4º ano	Entrevista não aconteceu.

Quadro 4: Alunos e familiares do CAS.

Fonte: elaborado pela autora.

Os questionários semiestruturados foram organizados para conhecer os profissionais que acompanham os alunos do CAS e os respectivos familiares dos alunos. De posse dessas informações, foi marcada uma entrevista exploratória com os alunos, devidamente autorizada pelos responsáveis. Nessa entrevista, foi compartilhado um vídeo curto de animação para promover a interação com a criança surda. A entrevista foi gravada em vídeo para a observação e a transcrição dos discursos da Libras para língua portuguesa. A partir dos dados da entrevista e dos

questionários, houve triangulação dos dados e análise do material produzido.

Esta pesquisa, previamente, foi apresentada no evento “Primeiro Encontro de Pesquisas do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças” (GPESDI)⁵, cujo tema foi: Educação e Diferença em Diálogo na Pandemia de Covid-19. Os pareceres avaliados às cegas foram animadores. Parecer do avaliador 1:

Embora a pesquisa esteja em desenvolvimento, a parte teórica e a argumentação da proposta que embasa a investigação está bem orquestrada. O texto está bem redigido e há um desencadeamento interessante da pesquisa. Faltam análises, mas isso fica evidenciado por conta do processo e fase em que a pesquisa se encontra (GPESDI, 2021, s.p.).

Parecer do avaliador 2:

O trabalho apresenta proposta bastante relevante que se insere na temática do eixo e aponta contribuição para os estudos surdos relacionados à educação. Ainda que a pesquisa se encontre em sua fase inicial, julgo que a participação no evento e o debate se constituem em importante ferramenta para aprimoramento da pesquisa e troca de experiências (GPESDI, 2021, s.p.).

Após a apresentação da pesquisa, as trocas de experiências trouxeram aportes para continuar a pesquisa. Destaca-se que todas as colocações expressadas são referentes às respostas do questionário realizado com a equipe de profissionais do CAS, sendo a primeira professora a responder, citada anteriormente, PR1, que também acumula a função de coordenadora pedagógica da área da surdez no município.

A segunda professora a responder à pesquisa, PV2, atua na área da surdez há aproximadamente três anos. Ela acompanha sete alunos, as idades dos alunos variam, a partir de quatro anos, aluna do infantil 4, que iniciou o acompanhamento durante a pandemia. Os demais alunos, com idades de 8, 9, 10, 12 e 15 anos,

⁵ GPESDI é fruto de um trabalho coletivo longitudinal, repleto de memórias e aprendizagens. O grupo se materializou em 2020 como grupo instituído no diretório do CNPq, emergindo inicialmente como atividade de extensão, como um singelo grupo de Estudos em Educação e Filosofias da Diferença (GEEFiDi). O coletivo agrega trabalhos de várias “mãos”: pesquisadores parceiros, alunos, interessados pela temática estudada, amigos de estudos e de partilha de vida. *On-line*: <https://gpesdi2021.faiufscar.com/pagina/5486-sobre-o-gpesdi#/>

frequentam o 4º e 5º ano do fundamental I, sendo acompanhados por essa professora há pelo menos três anos. As condições dos alunos também variam, pois a professora atende alunos que se denominam surdos, outros deficientes auditivos (DA), usuários de aparelho de amplificação sonora, ainda há os implantados cocleares, todos, porém, filhos surdos de pais ouvintes.

Sobre a forma de comunicação e expressão desses alunos, apontada pela profissional, utiliza a língua de sinais e outros gestos e apontamentos, ainda em processo de aquisição da LS. A profissional aponta que, na comunicação familiar, destaca-se a oralidade. Isso evidencia que ainda são insipientes as trocas e a interação com o familiar na língua do surdo.

No período do ensino remoto emergencial (ERE), percebeu-se que houve momentos de interesse da família e outros momentos de silenciamento. Geralmente, o retorno das atividades remotamente tem sido de regular a prejudicial, quanto a comunicação e desenvolvimento da LS, pois, muitas vezes, no âmbito familiar, só se comunica por apontações⁶ e tentativas de oralidade. Sendo necessária a concentração e o estímulo da família para promover o aprendizado de forma concreta. Em muitos momentos, houve dúvidas questionando a autoria da resolução das atividades da criança.

A professora afirma que os conteúdos de ciências são trabalhados com os alunos por vídeos, imagens e sinais de forma clara, evitando poluição visual, bem como evitando muitas informações simultâneas, introduzindo novos conhecimentos gradativamente. Os recursos digitais utilizados foram as plataformas *Google Meet* e *WhatsApp*. Como sugestão de pergunta, a professora apontou que a alfabetização em L2 é um tema muito discutido, mas ainda muito complexo em escolas consideradas inclusivas.

A terceira professora a responder o questionário, PB3, atua na área da surdez por volta de cinco anos. Atende, no momento, 3 alunos com idades entre 10 e 12 anos e um aluno de 68 anos, oralizado, que pertence à educação de jovens e adultos (EJA). Com esse aluno, o foco trabalhado é a língua portuguesa. Todos matriculados no 5º ano do ensino fundamental. Dois dos alunos atendidos pela

⁶ Pimenta e Quadros (2006, p. 9), “usa-se a apontação para indicar pessoas (eu, tu, ele, ela, nós, vocês, eles), para indicar localização (aqui, ali, lá) e para pronomes demonstrativos (este, esse, esta, essa)”.

professora tem outra deficiência associada. Estes alunos já estão com a respectiva professora a dois anos. A condição de cada aluno também varia desde quem se denomina surdo, usuário da língua de sinais, até usuário de aparelhos de amplificação sonora e oralizados. A comunicação dos alunos também varia, sendo por meio de língua de sinais e gestos e da oralidade. As famílias também se dividem na categoria comunicação, algumas recorrem língua de sinais e outras a oralidade.

No formato ERE, a profissional percebeu perdas no processo de aquisição do conhecimento, baixa participação dos pais na interação por meio da LS e baixo retorno das atividades, o que demonstra prejuízos na comunicação em língua de sinais. O recurso digital utilizado pela professora foi o *WhatsApp* por ser o mais bem aceito pelos alunos e familiares.

Os conteúdos de ciências são trabalhados com os alunos por meio de vídeos retirados do *Youtube*, utilizando também imagens relacionando ao sinal em Libras, para contextualizar. A professora comenta: “Quando as atividades estavam sendo presenciais, ainda fazíamos atividades práticas envolvendo ciências” (PB3, 2021).

A quarta professora a responder, PV4, é responsável pela produção de materiais com formação pedagógica para a adaptação e a produção de materiais pedagógicos para as crianças surdas. Atua na área da surdez há mais de 10 anos.

Segundo a professora, os conteúdos de Ciências devem ser ensinados a partir de contextualização e utilização de recursos visuais, sejam manipuláveis ou não. Os recursos e meios que ela considera mais eficazes no ensino de Ciências são o uso de vídeos e o uso de experimentação e tecitura (teia de ideias e conceitos das diferentes disciplinas).

O aluno precisa perceber a ciência no seu dia a dia, conhecer os conceitos e como esse conhecimento é produzido. Desse modo, todo meio visual e manipulável (imagens, jogos, teatros, passeios, maquetes, etc.) é bem-vindo para confirmar o que foi ensinado e contextualizado para o aluno (PV4, 2021).

Como sugestão de pergunta, a professora colocou: “Como o professor avalia, no aprendizado dos alunos, a importância do uso desses recursos?” E respondeu dizendo:

Com o uso desses recursos é possível perceber o despertar do interesse e a ampliação da teia de conceitos pelo aluno. Quando ele compreende determinado conceito, consegue estabelecer relações

com conceitos já aprendidos e tem maior facilidade na apreensão de novos conceitos. O aluno percebe sua capacidade de compreensão e se sente motivado a buscar cada vez mais. O uso desses recursos também mostra o respeito do professor pela língua do aluno surdo (PV4, 2021).

Por fim, a quinta professora, PJ5, respondeu ao questionário sendo responsável, também, pela produção de materiais, atuando na área da surdez há mais de 10 anos. Ela relatou que os conteúdos de ciências são organizados e trabalhados com material visual, vídeos e modelos didáticos, apresentados por LS, com materiais manipuláveis e ilustrativos.

O total de alunos atendidos no período em questão, na área da surdez é de 23, espalhados em várias escolas e nos diversos anos do ensino fundamental. Dos 13 alunos acompanhados pelo CAS, no contraturno escolar, apenas 9 voltaram a frequentar as aulas presenciais, no segundo semestre de 2021, demonstrando haver necessidade de reinserção desses alunos.

5.1.4 Sobre os alunos surdos atendidos pelo CAS municipal

O regime excepcional provocado pelo enfrentamento da pandemia causou vários momentos de dúvidas sobre a possibilidade de conclusão desta pesquisa. Felizmente, a pesquisadora foi bem acolhida pela coordenação do CAS, que contribuiu para o desenvolvimento deste estudo. Repetidamente, como autora da pesquisa, percebeu-se estar em momento integral no teletrabalho, ora trabalhando, ora estudando, exigindo de minha parte persistência e muito empenho.

A adesão por parte dos familiares foi baixa e, mesmo entre os que aceitaram, o contato foi mais difícil. Esta pesquisa foi realizada graças ao empenho e à mediação da coordenadora do CAS, a qual somos gratos.

Primeiramente, destacamos as respostas de forma geral, para melhor conhecer os alunos. As mães dos alunos se dispuseram a participar, respondendo ao questionário. Previamente, no grupo de mães, no grupo de *WhatsApp*, a coordenadora fez uma breve explanação do que seria a pesquisa e as mães que se disponibilizaram aceitaram no grupo e os contatos foram passados a pesquisadora. Dessa forma, entramos em contato e explicamos a pesquisa, bem como enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com todas as informações e

aceite em participar. Obtivemos três aceites com as respectivas respostas.

Você se considera:

3 respostas

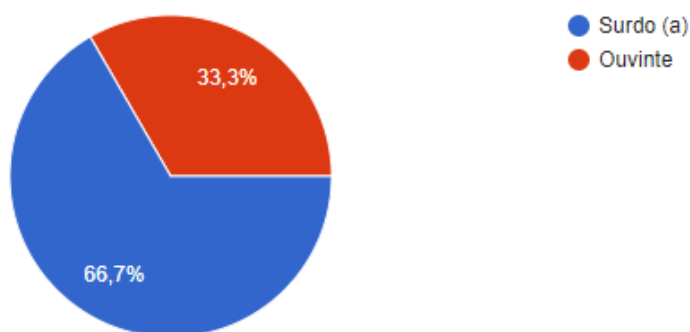


Figura 1: Você se considera surdo ou ouvinte?
Fonte: elaborado pela autora.

As respostas se referem aos alunos, mediada pelo contato com as respectivas mães. Na questão da Figura 1, em entrevista com a mãe da aluna A2, ela relatou que a filha é Deficiente Auditiva (DA), usuária de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), pois tem um resíduo de audição, e que a aluna faz acompanhamento no CAS para apoio da língua portuguesa na modalidade escrita. Por essa razão, ambas referem que a criança é ouvinte.

Qual a idade do aluno (a) acompanhado (a) pelo CAS:

3 respostas



Figura 2: Idade do aluno(a) acompanhado(a) pelo CAS
Fonte: elaborado pela autora.

Na figura 2, percebemos que as professoras receberam uma criança da Educação Infantil I, a participante A1 está no Infantil 4, ainda no CMEi, em fase ainda muito incipiente da linguagem.

Qual ano do ensino fundamental o aluno (a) está matriculado (a):

3 respostas

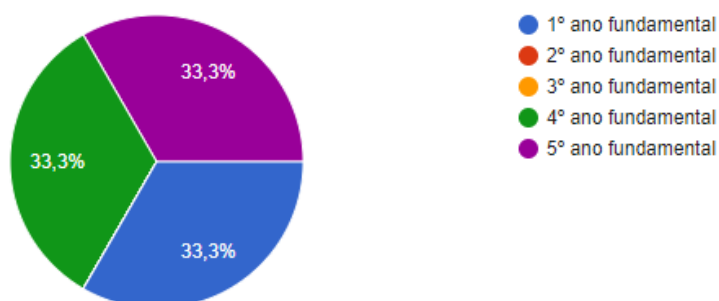


Figura 3: Ano do ensino fundamental que o aluno(a) está matriculado(a)
Fonte: elaborado pela autora.

Na figura 3, os alunos que participaram da pesquisa estavam matriculados no Infantil 4, entende-se 1º ano do Ensino Fundamental, correspondendo a aluna da educação infantil. Não tínhamos informação de alunos da Educação Infantil. Outro aluno estava matriculado no 4º ano e o último no 5º ano fundamental.

Há quanto tempo o aluno(a) é acompanhado pelo CAS:

3 respostas

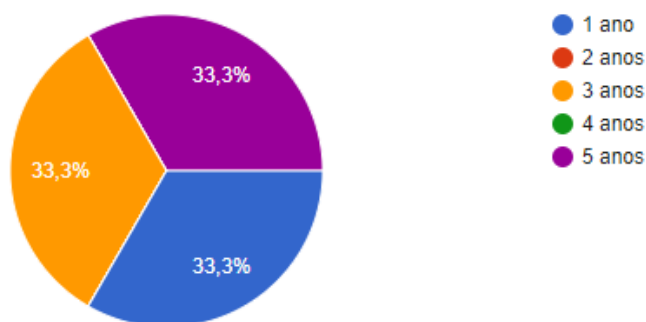


Figura 4: Tempo de acompanhamento do aluno(a) pelo CAS
Fonte: elaborado pela autora.

Quanto ao tempo de apoio recebido pelos alunos, na Figura 4, percebemos que a aluna da Educação Infantil, A1, iniciou o apoio educacional especializado bilíngue no CAS no período de pandemia, aproximadamente um ano. Outro aluno frequenta o CAS há, pelo menos, três anos e o que está participando do CAS a mais tempo está há cinco anos.

Como é a comunicação da criança com a família:



3 respostas

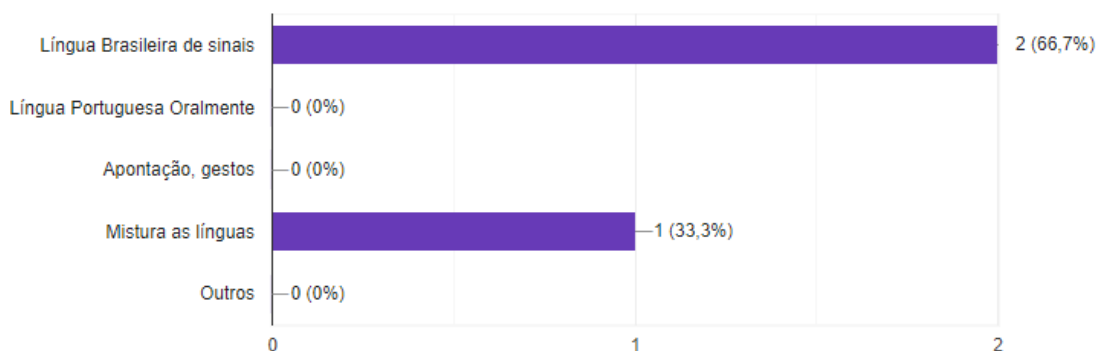


Figura 5: Como é a comunicação da criança com a família
Fonte: elaborado pela autora.

Evidencia-se, na Figura 5, a ausência de aquisição de linguagem, tanto oral quanto sinalizada. Isso ficou claro em conversa com a mãe, em que ela relatou que a filha, aluna A1, ainda não consegue se comunicar de maneira efetiva. A mãe deixou a resposta em branco. As outras duas respostas correspondem aos alunos A2 e A3. A mãe da A3 assinala que a filha mistura as línguas, porém, na entrevista, comunicou-se apenas em língua portuguesa. Em relação ao outro aluno, A3, a entrevista não se efetivou. No entanto, a mãe assinala que o filho se comunica em língua de sinais, a Libras.

O aluno(a) tem surdez:

3 respostas

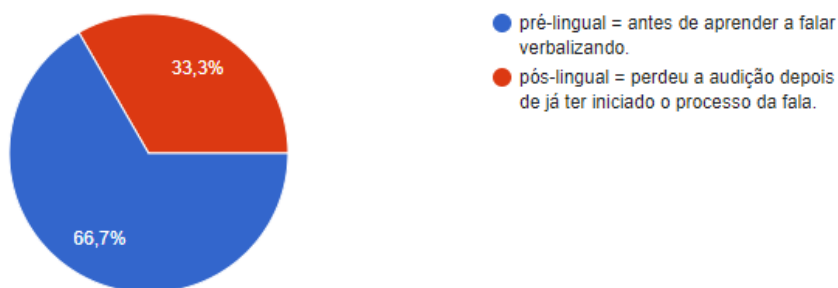


Figura 6: O aluno(a) tem surdez
Fonte: elaborado pela autora.

Quanto ao período da perda auditiva, apenas o aluno que não participou da

entrevista teve a perda pós-lingual, ou seja, perdeu a audição depois de já ter iniciado o processo de fala oral. Os outros dois alunos, as mães afirmam que a surdez foi diagnosticada na fase pré-lingual, em outras palavras, antes mesmo de iniciarem o processo de fala.

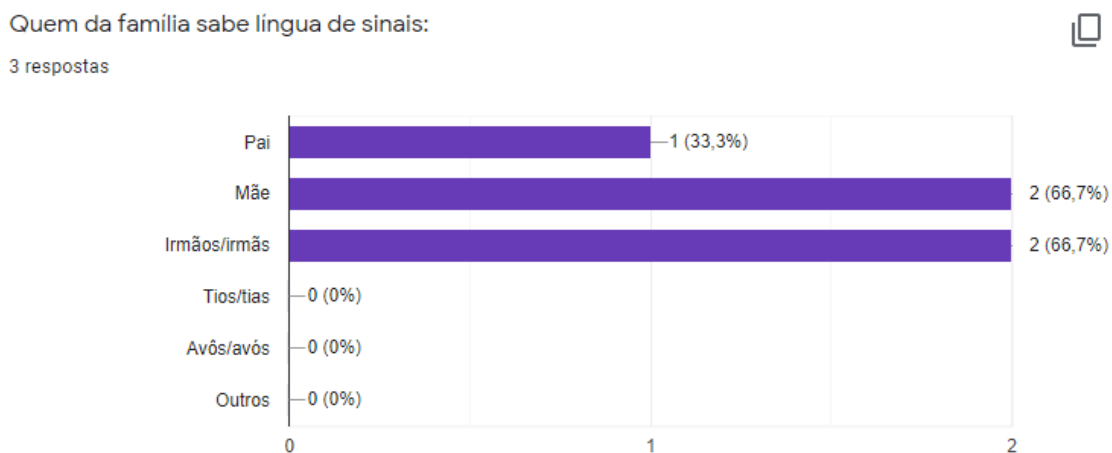


Figura 7: Quem da família sabe língua de sinais
Fonte: elaborado pela autora.

Percebemos, na Figura 7, nesta pequena amostra, que a família da aluna A1, aparentemente, é a mais engajada na tentativa de se comunicar em LS com a filha, pois foi assinalado que o pai e a mãe interagem em língua de sinais. Na entrevista, a mãe comentou que está fazendo o curso de Libras e que repassa o que aprende no CAS para o marido. Afirma ser uma maneira de memorizar e incentivar o esposo na aquisição da Libras.

A aluna A2, usuária de aparelho de amplificação sonora individual, se comunica, preferencialmente, em língua portuguesa, e quem interage com ela em língua de sinais, são os profissionais do CAS. Destacamos ainda que em conversa com os profissionais da instituição, respaldados em laudo médico, que a situação clínica da garota, a surdez, pode evoluir para a totalidade.

Segundo a M3, mãe do aluno A3, ele interage em LS com a mãe e com os irmãos.

Qual período do dia o aluno (a) frequenta o contraturno no CAS:

3 respostas

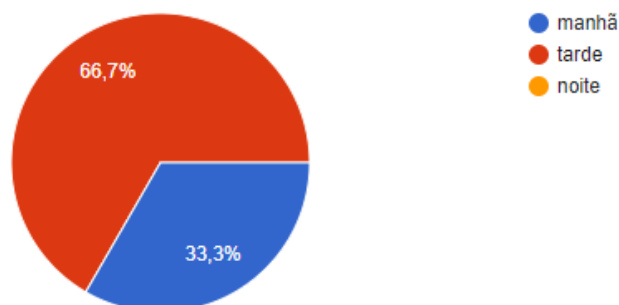


Figura 8: Período do dia que o aluno(a) frequenta o contraturno no CAS

Fonte: elaborado pela autora.

O apoio bilíngue da língua portuguesa para a aluna A2, DA, acontece no período da manhã no CAS, conforme a Figura 8. Os outros alunos frequentam o contraturno no período da tarde, ou seja, estão em sala de aula regular na parte da manhã.

Qual o melhor horário para marcar a entrevista com a criança?

3 respostas



Figura 9: O melhor horário para marcar a entrevista com a criança

Fonte: elaborado pela autora.

Embora, na Figura 9, todos responderam que o período da tarde seria melhor para realizar as entrevistas. A M1 solicitou o reagendamento para o período da manhã. A entrevista com a aluna A2 se deu normalmente no horário estabelecido pela mãe. A entrevista do aluno A3 foi reagendada por duas oportunidades e na terceira vez a mãe parou de responder as mensagens do *WhatsApp*, sempre demonstrando desconforto em participar, o que me fez refletir sobre a minha posição de pesquisadora e até que ponto podemos insistir.

5.1.5 Entrevistas com os alunos surdos

Acerca das entrevistas, o primeiro aceite ocorreu por parte da mãe da aluna A1, criança com quatro anos de idade (abril de 2021), matriculada no CMEi (infantil 4). A entrevista ocorreu com uso da plataforma *Google Meet*, pré-agendada com dia e horário específicos. A aluna A1 é uma criança com implante coclear e mãe teme que a filha sofra com as barreiras de comunicação, acredita que a Libras é uma alternativa para a filha interagir e se inteirar com o mundo mesmo com as barreiras e questões linguísticas a serem enfrentadas.

Em vários momentos, foi estimulada a interação em LS com a aluna entrevistada, porém, não havia retorno na língua. A todo momento, a criança procurava o olhar da mãe. Contudo, sempre com o semblante demonstrando interesse e sorridente.

Mesmo com orientação para utilizar o celular em um local fixo e na posição horizontal, não tivemos êxito. A mãe segurou o aparelho na mão e, em vários momentos, principalmente quando tentava interagir com a filha, utilizando gestos, ou sinais isolados em língua de sinais, devido ao fato de encontrar-se em fase inicial de aprendizagem. Houve momentos que o aparelho celular ficava instável, chacoalhando, bem como tivemos instabilidade de conexão de *internet*.

A segunda entrevista se deu com a autorização da M2, a segunda mãe participante, com a filha, aluna A2, de 9 anos, matriculada no 5º ano do Ensino Fundamental I. No início, tivemos dificuldade de agenda para marcar a entrevista devido aos choques de horário com nossos trabalhos. Remarcamos por 3 vezes e, quando se concretizou, quem atendeu ao telefone foi a aluna. Na primeira tentativa, a M2 esqueceu o celular no trabalho, impossibilitando que a entrevista acontecesse, mas prontamente a entrevista foi reagendada. A entrevista ocorreu na terceira tentativa.

A aluna A2 é deficiente auditiva (DA), usuária de prótese de amplificação sonora. Entrou no *link* enviado no telefone da mãe e interagiu com desenvoltura. Entretanto, em nenhum momento utilizou da LS, somente quando lhe perguntei qual era o seu sinal na comunidade surda, ela respondeu em Libras, o restante da interação se estabeleceu em língua portuguesa.

A segunda entrevistada, a aluna A2, frequenta o CAS para apoio bilíngue com

foco na língua portuguesa. Usa aparelho de amplificação sonora bilateral, porém, no período de pandemia, está utilizando apenas um aparelho e, segundo ela, está tudo normal. Entretanto, na entrevista, em vários momentos, ela respondia equivocadamente por não compreender as perguntas.

No momento da entrevista, o irmão, aparentemente mais velho, estava sentado ao lado, possivelmente, estavam sentados no meio fio, pois eram perceptíveis várias interferências sonoras que prejudicaram a compreensão do discurso em alguns momentos, provocando incompreensão e respostas equivocadas, o que não nos garante o real estado de surdez da participante. Entendemos que se a entrevista tivesse ocorrido em um lugar mais tranquilo, sem tantas interferências externas, a interação seria mais bem compreendida e quiçá em LS.

Um ponto interessante é que a participante A2 trouxe para a entrevista o fato que o surdo, Paulo, idoso, que frequentava o CAS, no EJA e no espaço de convivência, que interagia com os alunos surdos, havia falecido de Covid-19 e que isso era triste. Isso demonstra, inconscientemente, o sentimento de pertencimento e que a interação com os pares é importante para os surdos, mesmo ela sendo DA e não se reconhecendo surda, sentiu a perda do amigo.

Em ambas as entrevistas, as condições não foram as melhores. Nos dois casos, a entrevista ocorreu por meio de aparelho de telefone móvel. E, mesmo com orientação prévia para posicionar o celular na horizontal, em local fixo, não houve quem fizesse. O celular ficava na mão trepidando e com interferências externas, muitas vezes, aproximando perto dos olhos para observar algum aspecto melhor.

A terceira mãe respondeu ao questionário, porém, a entrevista foi desmarcada em três oportunidades. Ela tem 3 filhos, sendo um bebê de colo. No primeiro agendamento desmarcado, afirmou que não havia dormido nada a noite com o bebê pequeno febril. A mãe apresenta ainda muita dificuldade em questões com as tecnologias e mídias sociais. Precisamos auxiliá-la, inclusive, na recuperação de senhas do e-mail. Em conversas por áudio, no *WhatsApp*, foi possível perceber um certo incômodo, vergonha de fazer a videochamada. Na última tentativa me disse haver perdido um familiar, já havia comentado, em outra oportunidade, que o visitava em casa hospitalar. Enfim, desmarcou várias vezes, o que me fez refletir até que ponto o pesquisador deve insistir ou respeitar a vontade do entrevistado. Dessa forma, não foi possível a realização da entrevista com o aluno A3.

5.1.6 Des(vantagens) do trabalho no Ensino Remoto Emergencial

Não há um nicho que não tenha sido influenciado de algum modo pela pandemia da Covid-19. No contexto educacional, as aulas, tanto ministradas quanto assistidas, bem como os atendimentos ocorreram nas residências dos alunos e professores. Entretanto, nem todos estavam preparados e com recursos tecnológicos para o acesso.

Conforme Abreu (2020), além das ferramentas adequadas para proporcionar um bom desempenho no decorrer do trabalho no ensino remoto emergencial (ERE), são necessários recursos humanos, materiais, ambientais, entre outros, para garantir o mínimo de inclusão efetiva do público da educação especial seja atendido, e essa realidade se estendeu, excepcionalmente, para as residências de milhares de alunos na pandemia. O autor ainda reforça que:

[...] para a educação tornar-se inclusiva os materiais necessários, prioritariamente, são os suportes tecnológicos, como equipamentos eletrônicos e acesso à internet, para estabelecer a interatividade e acessar as atividades disponibilizadas nos ambientes virtuais (ABREU, 2020, p. 156).

Em se tratando de língua de sinais, com a divulgação e a propagação da Libras, há, hoje em dia, diversas iniciativas de oferta desse serviço remotamente. Vale ressaltar que o ERE difere da EaD, educação a distância, as aulas são ministradas e transmitidas em tempo real através de *lives* ou *web* conferências (ARRUDA, 2020).

Com essa adaptação de formato de ensino, com aulas no ERE, foi indispensável pensar em propostas que garantissem a inclusão dos alunos, inclusive os que possuem alguma deficiência. Dessa forma, as aulas remotas precisaram ocorrer de forma adaptada e acessível, de modo que menores interferências possíveis ocorressem. Desse modo, com suporte adequado, obstáculos foram sendo superados e alunos foram se conectando aos seus professores e ao aprendizado.

Entretanto, para os estudantes surdos, não basta apenas estarem conectados tecnologicamente. Docentes e intérpretes precisam estar conectados à cultura desses alunos, compreendendo a forma que eles se relacionam com o mundo e com o conhecimento científico de forma visual. Para Lacerda (2006), a relação entre

docente, intérprete e aluno surdo precisa ser muito próxima.

Alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissolivelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno (LACERDA, 2006, p. 174).

A pandemia evidenciou o trabalho dos intérpretes de Libras, em vários segmentos da sociedade. Em contexto de educação inclusiva, para os alunos surdos, a presença desse profissional é fundamental, de modo que proporciona acessibilidade, principalmente, nas inúmeras *web* aulas ao longo desses quase dois anos de aulas remotas. Porém, quando se trata de bilinguismo que trata do uso da língua para instrução, o processo é distinto e, por meio das TDIC, tecnologias adaptativas que se tornaram uma tendência imprescindível atualmente. As TDIC possibilitaram a aplicabilidade, promovendo uma comunicação mais eficaz entre a escola e o sujeito surdo, entre o sujeito surdo e ouvintes, podendo ser utilizada em qualquer demanda.

Contudo, alguns desafios precisaram ser superados, como a interação entre colegas e professores dos alunos surdos durante as aulas remotas. A pesquisadora surda Stumpf (2010) já apontava há algum tempo este assunto em pauta quanto a questões de expansão das tecnologias em sociedade na contemporaneidade:

Diante desse cenário epidêmico em que nós encontramos atualmente, a adesão às tecnologias no cotidiano da vida moderna, o sujeito surdo foi aprimorando também o uso das tecnologias para a informação e comunicação. Dessa forma, a tecnologia está minimizando as barreiras comunicativas. O computador e a internet promoveram possibilidades de comunicação ao surdo, uma vez que são tecnologias que se apresentam de forma visual (STUMPF, 2010, p. 2).

Embora não sendo novidade quando pensamos nos alunos surdos, em aulas remotas com a utilização de recursos tecnológicos que nem sempre temos o controle, o desafio é maior, pois organizar estratégias de interpretação de língua de modalidade visuoespacial, como a Libras, não é tarefa fácil, nem para os intérpretes tão pouco para os surdos, que não conseguem copiar o conteúdo ou acompanhar um *slide* explicativo e prestar atenção na explicação, comumente realizada de forma

simultânea. Neste contexto de adaptação com as tecnologias, o ERE deve contemplar a perspectiva bilíngue, o que sabemos que nem sempre é possível.

Segundo Vercelli (2020, p. 50), “as aulas remotas ocorrem de forma sincrônica, portanto com a presença do professor sendo que as dúvidas podem ser sanadas quando surgem, por vídeo, *chat* ou por sala de conversação”.

Diante de tantas adaptações que precisaram ser implementadas, embora o trabalho remoto pareça ser vantajoso com base em algumas colocações corriqueiras, ainda necessitamos de reflexões sobre o assunto. Com a nossa experiência atual no ERE, organizamos, no Quadro 5, algumas des(vantagens) que influenciaram na realização do trabalho no período do ensino remoto emergencial:

Des(vantagens) do trabalho remoto		
	Pontos Positivos	Pontos Negativos
Tempo em trânsito	X	
Gastos com deslocamento	X	
Presença de familiares e animais em casa	X	X
Ergonomia (falta de mobiliário, espaços adequados para o trabalho)		X
Administração do tempo, equilíbrio das atividades profissionais e pessoais		X
Foco (dispersão de atenção devido a ruídos, distrações domésticas)		X
Produtividade	X	X
Conexão de <i>internet</i> atrasos na transmissão		X
Equipamentos, computador, fone, câmera, entre outros		X
Habilidade com programas de edição de vídeo e legendagem		X
Liberdade de trabalhar no lugar que quiser	X	

Quadro 5: Des(vantagens) do trabalho no período de ensino remoto emergencial.

Fonte: elaborado pela autora.

Com as alterações das rotinas domésticas para o *home office*, o primeiro ponto que se destaca é a economia de tempo em trânsito, bem como a economia de gastos com deslocamentos. A vantagem de não necessitar sair de casa e de não ter que enfrentar os estresses do deslocamento.

Com o trabalho remoto, foi possível exercer as atividades laborais de casa. Há

controvérsia, mas há quem diga que passar mais tempo com a família, filhos pequenos ou idosos foi proveitoso, principalmente para as pessoas com filhos em idade escolar que querem acompanhar o desenvolvimento deles de perto. Mas não podemos esquecer dos vários vídeos com crianças interrompendo reuniões e até telejornais que viralizaram nesse período, bem como os vídeos saia-justa com familiares em trajes íntimos. Sem contar que a saudade ou a não convivência, muitas vezes, é o tempero para relacionamentos durarem mais tempo e, com o excesso de contato, muitos lares foram desfeitos durante a pandemia.

Dentre os vários pontos elencados como des(vantagem) do trabalho em *home office*, o fator ergonomia foi destaque, chegando a alavancar as vendas de mobiliários de escritório, cadeiras e mesas, bem como a reorganização de espaços domésticos adequando-os minimamente para o conforto. A aquisição de equipamentos eletrônicos também foi apontada, como *notebook*, fones e câmeras com resolução adequada, principalmente para quem trabalha com o uso da imagem (NOVELLO *et al.*, 2021).

Além disso, muitos precisaram de capacitação em plataformas digitais e em programas de edições de vídeos, sem contar os problemas de velocidade de conexão da *internet*. Questões relacionadas à velocidade, à instabilidade da conexão e à qualidade da câmera interferem muito quando se trata de línguas sinalizadas, por conta da modalidade visuoespacial da língua (LIBERALI *et al.*, 2020).

A diversidade ficou evidente no quesito administração do tempo, demonstrando que muitos tiveram dificuldade para equilibrar as atividades profissionais e pessoais, bem como a dispersão do foco com distrações de rotinas caseiras ou ruídos de terceiros, o que impactou diretamente na produtividade de alguns. Outros, porém, destacaram-se tanto na produtividade que algumas empresas adotaram o *home office* devido ao aumento de produtividade de seus colaboradores.

Muitos se reinventaram neste período de pandemia, adaptaram-se nas atividades físicas, trabalhos manuais, hortas, projetos pessoais saíram dos planos e se efetivaram. A liberdade de trabalhar no lugar mais confortável, sem a exigência de estar na instituição escolar para exercer as funções, pode facilitar o processo criativo, porém, sem esquecer que ficamos muitas vezes dependentes do acesso à *internet*.

Ao abordar sobre os pontos positivos e negativos das aulas remotas em que os professores atuaram nestes últimos tempos, e aos estudantes surdos nesse

período delicado de aulas virtuais, percebemos que é possível atuar dessa maneira, mas trata-se de um desafio diário. Coube aos professores a adaptação, tendo em mente o conhecimento socioeconômico das famílias envolvidas, sempre pensando em proporcionar o ensino da melhor maneira com qualidade e eficiência.

Apesar dos atropelos de uma pandemia, os profissionais da educação trabalharam buscando dar apoio e suporte aos estudantes. O que ficou escancarado, mais uma vez, é que o fator socioeconômico influenciou e muito no ensino-aprendizagem, no período de isolamento social. Infelizmente, em muitos casos, o recurso de ensino remoto emergencial trouxe prejuízos que precisarão ser dirimidos ao longo dos próximos anos para a recuperação.

Contudo, precisamos ser otimistas e acreditar que houve outros saberes que a convivência familiar trouxe, com o excesso de compromissos externos, o simples pode ser recuperado, o partilhar com os irmãos, idosos também traz ganhos e saberes para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o contexto analisado acerca do processo de aquisição da língua de sinais por crianças surdas, contextualização histórica da educação de surdos e suas implicações, bem como as práticas do atendimento educacional especializado bilíngue em período de ensino remoto emergencial devido a pandemia de Covid-19, compreendemos que o que obtivemos como resultado em nossa pesquisa é apenas uma parte da realidade do trabalho realizado pelo CAS e não descartamos retomar a pesquisa sob uma nova perspectiva, quiçá observando as estratégias para recuperar os prejuízos educacionais que os alunos surdos tiveram no período de isolamento social.

Esta investigação evidenciou progressos na qualidade de vida das pessoas surdas, vindos da área clínica – material, instrumental – e da área educacional – estratégico, pedagógico. Não podemos negar que, do ponto de vista da educação, o uso das TDIC no período da pandemia, como estratégia educacional, alavancou aspectos de diversas áreas, por intermédio das tecnologias, o que demonstrou que, de certa forma, eram pouco utilizadas, principalmente, para o ensino, e evidenciou carências sociais.

O questionário e entrevistas, bem como a revisão da literatura nos auxiliou compreender que os alunos do CAS ingressam no apoio pedagógico ainda em fase de aquisição da LS, somando essa atribuição ao aprendizado escolar. A compreensão que o uso da língua de sinais, como L1, para a criança surda, dá o direito à criança e proporciona a construção do saber linguístico no tempo correto, de modo a mitigar a aquisição tardia dos conhecimentos científicos. Portanto, tão logo o diagnóstico da surdez seja dado e os pais recebam as instruções qualificadas.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelas professoras do CAS torna-se imprescindível para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos, tanto de vida diária quanto os conhecimentos científicos. Dessa forma, a utilização de materiais adaptados com imagens no processo de alfabetização e letramento é indispensável, bem como a língua de instrução seja adequada ao sujeito para a compreensão e o compartilhamento de ações cotidianas. Assim, observa-se ser propício repensar sobre as diferenças linguísticas e culturais e sobre como essas diferenças interferem na vida acadêmica desses alunos.

Temos ciência que o trabalho de apoio às outras escolas da rede municipal aumentou consideravelmente e que o desenvolvimento do trabalho no CAS precisou ser ajustado. Em alguns casos, devido a questões socioeconômicas das famílias e sobretudo em razão do isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, o que resultou em uma baixa adesão da pesquisa, caracterizando um silenciamento das questões pertinentes à fase crítica de aprendizagem dos alunos.

É certo que houve prejuízos no meio educacional muito por conta da diversidade de alunos e da disparidade social que acaba afetando quem tem menor poder aquisitivo. Nesse sentido, em nossa pesquisa, constatamos que ocorreram falhas por parte do município com relação ao suporte tecnológico aos alunos surdos.

Para mim, enquanto discente e profissional da área da educação, área tão marginalizada, em relação às políticas públicas para os menos favorecidos, tivemos nosso momento de protagonismo ao enfrentamento da pandemia. Foi difícil conciliar esse período em meio ao trabalho e aos estudos na pandemia. Saio com algumas marcas, mas mais forte. As inquietações e curiosidades foram dando lugar à sistematização e à argumentação. Concluo com o sentimento de que foi o melhor que eu pude realizar nesse momento de tantas incertezas e grata a Deus por Ele guardar a mim e aos meus.

REFERÊNCIAS

ABREU, B. M. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, 2020.

AGRELLA, Regiane Pinheiro; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro; PASSOS Lorena Valsani Leme. Um diálogo entre Bakhtin e Vygotsky a respeito da educação dos surdos. III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. **Anais [...]** São Paulo. 2000.

ALBRES, N. A.; OLIVEIRA, S. R. N. Concepções de língua(gem) e seus efeitos nas conquistas políticas e educacionais das comunidades surdas no Brasil. *In*: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. **Libras em estudo**: política linguística. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 39-66.

ALBRES, Neiva, de Aquino; SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. Tradução em período de pandemia: distanciamento de crianças surdas na escola e a literatura como linguagem viva. **Cadernos de Tradução**, p. 159-181, 2020.

ALDALUR, A.; PICK, L. H.; SCHOOLER, D. Navigating Deaf and Hearing Cultures: An Exploration of Deaf Acculturative Stress. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Volume 26, Issue 3, July 2021, p. 299–313. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/26/3/299/6294805>. Acesso em: 18 jul. 2021.

ALEIXO, F. Fases de Aquisição de Uma Língua de Sinais. **Línguas & Letras, [S. l.]**, v. 20, n. 48, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23357>. Acesso em: 17 jan. 2022.

ALPENDRE, E. V. **Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura**. Superintendência da Educação Diretoria de Políticas e Programas Educacionais Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba, 2008.

AMBROSE, S. E; APPENZELLER, M; AL-SALIM, S; KAISER, A. P. Effects of an Intervention Designed to Increase Toddlers' Hearing Aid Use. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Volume 25, Issue 1, January 2020, p. 55–67.

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**. 2013, vol. 22, n.40, p.95-103.

ARAÚJO, Cláudio Romero Pereira de. Um Diálogo entre Piaget, Vygotski e Wallon sobre as categorias de Desenvolvimento e Aprendizagem. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** v. 14, n. 49 p. 489-503, fev. 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2369/3654>. Acesso em: 23 jun. 2021.

ARAÚJO, Maria das Vitórias; CORREIA, Louise Alane Martins Barbosa; SILVA, Maxwel Alves. Ensino remoto e seus desafios: relato de experiência do estágio docente com alunos do nível básico do CAS Natal. **Cadernos de Estágio**, v. 2, n. 3, p. 72-79, 2020.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Implementação das tecnologias digitais nos currículos das escolas de Educação Básica dos países membros da OCDE. *In*: SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira (org.). **Subsídios à elaboração da BNCC**: estudos sobre temas estratégicos da parceria CNE e Unesco. 1ed.São Paulo: Moderna, 2020, v. 1, p. 32-79.

BAHAN, B. Upon the formation of a visual variety of the human race. BAUMAN H-D L. (org.),

Open your eyes: Deaf studies talking. Minneapolis: University of Minnesota, 2008, p. 83-99.

BAKHTIN, Mikhael. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAUMAN, H-D. L. Introduction: Listening to deaf studies. BAUMAN, H-D L. (org.). **Open your eyes:** Deaf studies talking. Minneapolis: University of Minnesota. 2008, p. 1-34.

BETÜL, Yanık. An Ethnographic Approach to Education: What Are You Doing in This Village? **Journal of Education and Practice**. Vol.8, No.26, 113-118, 2017.

BENVENUTO, Andrea. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. GONDRA, J.; KOHAN, W. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 227-246.

BISOL, C. A.; SIMIONI, J.; SPERB, T. Contribuições da psicologia Brasileira para o estudo da surdez. *In: Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 392-400, 2008.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, p. 07-13, 2010.

BLOOM, Paul. Subjectless sentences in child language. **Linguistic inquiry**, v. 21, n. 4, p. 491-504, 1990.

BORNE, Roseclélia Maria Malucelli. **Representações dos surdos em relação à surdez e implicações na interação social**. Dissertação de mestrado da UTP, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

BOTELHO, L. L. R., CUNHA, C. C. de A., MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão E Sociedade**, 5(11), 121–136. V 5i11.1220. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21171/ges>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 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, 25 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.436%2C%20DE%2024%20DE%20ABRIL%20DE%202002.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20L%C3%ADngua%20Brasileira. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília: MEC/SEE, 2005.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações**. 2008. Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão do Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF, 2010, 1p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm Acesso em: 09 set. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 jun. 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum** - Educação é a base, Brasília, MEC-SE-SEB, CNE, CONSED, UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação bilíngue de surdos**. Brasília, Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), MEC/SEMESP. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/OCADERNODEINTRODUOISBN296.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. 2021. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BOSCH, L.; SEBASTIÁN-GALLÉS, N. **Native-language recognition abilities in 4-month-old infants from monolingual and bilingual environments**. *Cognition* 65: 33-69; 1997.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração Social e Educação dos Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BROWN, R. **A First Language: The Earlier Stages** Harmondsworth: Penguin Books, 1973.

CANNON, J. E. *et al.* Technology-based Intervention to Increase Reading Comprehension of Morphosyntax Structures. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Volume 25, Issue 1, January 2020, Pages 126–139. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/25/1/126/5544639>. Acesso em: 18 jul. 2021.

CARDOSO, Marta Rezende *et al.* Sofrimento psíquico e trabalho em tempos de pandemia: uma intervenção clínica com educadores. **Estilos da Clínica**, v. 26, n. 1, p. 44-57, 2021.

CASARIN, S.T. *et al.* Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health. **J. nurs. Health**, 2020; 10(n.esp): e20104031.

CASCADEL. **Lei nº 4.869**, de 30 de abril de 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2008/487/4869/lei-ordinaria-n->

4869-2008-cria-o-centro-de-capacitacao-de-profissionais-da-educacao-e-de-atendimento-as-pessoas-com-surdez-cas-e-da-outras-providencias?q=4.869%20. Acesso em: 03 mar. 2021.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CHRISTOPHE, A.; MORTON, J. Is Dutch native English? Linguistic analysis by 2-month-olds. **Developmental Science**, 1: 215-219; 1998.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-PED**, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012.

CRAIN, S.; LILLO-MARTIN, D. **An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition**. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

CROMACK, E. M. P. C. Identidade, Cultura Surda e Produção de Subjetividades e Educação: Atravessamentos e Implicações Sociais. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2004, 24 (4), 68-77. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n4/v24n4a09.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

COLIN, Dominique. *Psicología del niño sordo*. Barcelona: Toray Masson. 1980.

CORREA, Letícia Maria Sicuro. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 15, n. SPE, p. 339-383, 1999.

COUTO, Roseni Maciel; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. Ensino de língua portuguesa para surdos: entre o uso gramática formal e o ensino instrumental e funcional. *In*: SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos (org.). **Perspectivas para o ensino de línguas: volume 4**. Editora da Universidade Federal do Acre – Edufac. 2020. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editora/livros/PerspectivasparaoEnsinodeLnguasVolume4.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

DEMOGRÁFICO, Censo. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. **Rio de Janeiro: IBGE**, 2011.

DENG, Q.; TONG, S. X. Linguistic but Not Cognitive Weaknesses in Deaf or Hard-of-Hearing Poor Comprehenders, **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Volume 26, Issue 3, July 2021, Pages 351–362. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/26/3/351/6213402>. Acesso em: 18 jul. 2021.

DUARTE, Ana Beatriz da Silva. **Releitura histórica da educação de surdos no Brasil: 1961-1996**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). 2009.

EaD, Híbrido e Semipresencial [recurso eletrônico]: **utilização de novas tecnologias na educação** / Organizador Wellington Junior Jorge. - Maringá, PR: Uniedusul, 2020.

ELBERS, L. **Operating principles in repetitive babbling**: a cognitive continuity approach. *Cognition* 12: 45–63, 1982.

FEDERAÇÃO MUNDIAL DOS SURDOS. World Federation of the Deaf – WFD.

Semana Internacional dos Surdos 2020. Disponível em: <http://wfdeaf.org/getinvolved/wfd-events/international-week-deaf/internationalweekofthedeaf/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **WFD - World Federation of the Deaf** (Federação Mundial dos Surdos). 2014. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/page/wfd.asp>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FEEDBACK. In: **DICIO**: Dicionário Online de Português. 7GRAUS, c2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/feedback/>. Acesso em: 26 set. 2021.

FIORIN, José Luiz, (org.). **Introdução à Linguística II: Princípios de Análise**. 5º Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009.

FORTICH, M. N. **Revision sistemática o revision narrativa?** CSV: Vol. 5 No.1 Año 2013, p. 1-4.

FUENTE O. P. Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. In: **ILEMATA**, año 6 (2014), nº 15, 267-287.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Ver Latino-Am Enfermagem**. 2004;12(3):549-56.

GANONG, L. H. Integrative reviews of nursing research. **Res Nurs Health**. 1987;10(1):1-11.

GEERS, A. E. *et al.* CDACI INVESTIGATIVE TEAM. Early Sign Language Exposure and Cochlear Implantation Benefits. Multicenter Study. In: **Pediatrics**. 2017, Jul;140(1): e20163489. doi: 10.1542/peds.2016-3489. Epub, 2017, Jun. 12.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação** (2 ed). Campinas: Autores Associados 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GRAHAM, K. *et al.* Does Teacher Self-Efficacy Predict Writing Practices of Teachers of Deaf and Hard of Hearing Students? **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Volume 26, Issue 3, July 2021, Pages 438–450. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/articleabstract/26/3/438/6279325>. Acesso em: 18 jul. 2021.

GROLLA, E. **Aquisição da Linguagem**. Texto Base do Curso de Letras/Libras na modalidade a distância. UFSC, 2009.

HALL, M. L. *et al.* Executive Function in Deaf Children: Auditory Access and Language Access. In: **J Speech Lang Hear Res**. 2018, Aug 8;61(8):1970-1988. doi:

10.1044/2018_JSLHR-L-17-0281.

HILÁRIO, Rosângela Nogarini. Contribuições do Círculo de Bakhtin para os estudos em Aquisição de Linguagem. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 40 (2): p. 567-580, mai-ago., 2011.

HIRSH-PASEK, Kathy; GOLINKOFF, Roberta M. **The origins of grammar**: Evidence from early language comprehension. MIT press, 1999.

JUSCZYK, P. W. **The discovery of spoken language**. Cambridge, MA: MIT Press. 1997.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: Estudo longitudinal de uma criança surda. 273f. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre, 1999.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. 79f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre. 2004.

KLEIN, R. R. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. *In*: KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D. (org.) **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 11-27.

KOBOSKO, Joanna et al. Developmental outcomes of young deaf children and the self-perceived parental role of their hearing mothers. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, v. 141, p. 110517, 2021.

LACERDA, Cristina B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 68-80, 1998.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

LANE, H. Do deaf people have a disability Bauman, H-D L. (org.). **Open your eyes**: Deaf studies talking. Minneapolis: University of Minnesota. 2008, p. 277-292.

LEITE, Emeli Marques Costa. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. 2004. Dissertação de Mestrado. UFRJ.

LIBERALI, Fernanda *et al.* (org.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes Editora, 2020.

LOBIONDO-WOOD Geri, HARBER, Judith. **Pesquisa em enfermagem**: métodos e avaliação crítica e utilização. Rio de Janeiro (RJ): Guanabara Koogan; 2001.

LUQUE, A.; VILLA, I. **Aquisição da linguagem**. PALÁCIOS, C. Coll, J.; MARCHESI, A. (org.). Desenvolvimento psicológico e educação. Vol. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 149-164.

LYON, Jean. **Becoming bilingual**: Language acquisition in a bilingual community.

Multilingual Matters, 1996.

MAZACOTTE, Roberto Bernal; ALDERETE, Noelia Janina Alves; MAZACOTTE, Andrea Carolina Bernal; GÓES, Eliane Pinto de; ZARA, Reginaldo A. **Educação de surdos no Brasil: caminhos e desafios para o pós-pandemia**. EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E ENSINO: Saberes Interconstitutivos. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021. Cap. 1, p. 15 – 30.

MCNEILL, David. Developmental psycholinguistics. SMITH, F.; MILLER, G. (eds) **The Genesis of Language**. Massachusetts: Institute of Technology Press, 1966.

MEHLER, J., P. et al. Precursor of Language Acquisition in Young Infants. **Cognition**, 29: 144-178; 1988.

MELO, Érica Ferreira; DOMINGOS, Cristiane de Fátima Lemes. Tradutor (a) intérprete da Língua Brasileira de Sinais - diferentes caminhos no processo de tradução-interpretação. **Itinerarius Reflectionis**. v. 15, n. 1, p. 01–14, 2019.

MENEZES, S. M. C. De que estamos falando quando colocamos em pauta a inclusão educacional? In: MENEZES, A. M. C.; MENEZES, S. M. C. (Org.). **Coletânea ANEC: inclusão: material organizado para instituições católicas**. 1. ed. Brasília: ANEC, 2020. p. 10-19.

MOON, C., COOPER R.; FIFER, W. Two-day-olds Prefer their Native Language. **Infant Behavior and Development** 16: 495-500; 1993.

MÜLLER, J. **Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MURRAY, J. J.; HALL, W. C.; SNODDON, K. Education and health of children with hearing loss: the necessity of signed languages. **Bull World Health Organ**. 2019 Oct 1;97(10):711-716. doi: 10.2471/BLT.19.229427. Epub 2019 Aug 20.

NASCIMENTO, Vinícius. Interpretação da Libras para o português na modalidade oral: considerações dialógicas. **Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de tradutores**. V. 24, p. 79-94, 2012.

NEWPORT, Elissa L.; MEIER, Richard P. The acquisition of American sign language. In: **The crosslinguistic study of language acquisition**. Psychology Press, 2017. p. 881-938.

NOVELLO, Tanise Paula. *et al.* **Limitações digitais e covid-19: práticas educativas emergentes nas novas formas de trabalho remoto**. In: XII Congresso de Administração Sociedade e Inovação – CASI, 13. Rio de Janeiro, RJ. Anais eletrônicos. 2021. 1-17. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352414703_LIMITACOES_DIGITAIS_E_COVID-19_Praticas_educativas_emergentes_nas_novas_formas_de_trabalho_remoto?channel=doi&linkId=60c9273792851c8e6399a2d1&showFulltext=true. Acesso em 16 jun. 2021.

OLIZAROSKI, I. M. H. **Trajectoria histórica do sujeito surdo e reflexões sobre as políticas públicas que regem a educação do surdo no Brasil**. 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/6/artigo_simposio_6_892_iaramikal@hotmail.com.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

PALAVISSINI, C. F. C.; LIMA, D. F. **Ingresso e permanência do aluno surdo no meio universitário**: enfrentamentos e superações. Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. **Anais** [...] Diamantina (MG) UFVJM, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cobicet/393953-INGRESSO-E-PERMANENCIA-DO-ALUNO-SURDO-NO-MEIO-UNIVERSITARIO--ENFRENTAMENTOS-E-SUPERACOES>. Acesso em: 31 dez. 2021.

PALAVISSINI, C. F. C.; LIMA, D. F. Causas e efeitos da aquisição tardia da língua de sinais em crianças surdas: pesquisa em construção. Encontro de pesquisas do grupo de pesquisa em Educação de surdos, subjetividades e diferenças (GPESDI). Tema: Educação e diferenças em diálogo na pandemia do covid-19. **Anais** [...] São Carlos. UFSCAR, 2021.

PALAVISSINI, C. F. C.; LIMA, D. F. **Língua de sinais e o implante coclear**: uma lacuna de identidade. XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Inspirações, Espaços e Tempos da Educação. **Anais** [...] Curitiba – PR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 3597-3607.

PALAVISSINI, C. F. C. *et al.* Digital information and communication technologies on the acquisition of scientific knowledge to deaf students: an integrative literature review. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 16, p. e383101623998, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i16.23998. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23998>. Acesso em: 31 dez. 2021.

PERLIN, G.; O lugar da cultura surda. THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

PETITTO, L.; MARENTETTE, P. Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. **Science** 251: 1483-1496, 1991.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. Curso de LIBRAS 1. **Rio de Janeiro: LSB vídeo**, 2006.

PLUTA, A. *et al.* False Belief Understanding in Deaf Children With Cochlear Implants. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 2021; enab015. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/advance-articleabstract/doi/10.1093/deafed/enab015/6310127>. Acesso em: 18 jul. 2021.

POLIT, D. F; BECK, C. T; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**: métodos, avaliação e utilização. 5a ed. Porto Alegre (RS): Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2004.

QUADROS, Ronice M.; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais**. Artmed Editora, 2009.

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

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Interritórios Revista de Educação**. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil. v.3, n.5, 2017.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Editorial Acta paul. Enferm**, 20 (2), jun 2007.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. RJ: Imago, 1998.

SAIZARBITORIA, R. La elección del sistema de comunicación en la educación de los niños sordos. **Zerbitzuan**, Núm. 23, pp. 58-66. 1999. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2699459>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SANTOS, Rayssa Feitoza Felix dos. O direito do discente surdo: reflexões acerca da influência do intérprete de Libras na sua aprendizagem. II Congresso Regional de Direitos Humanos de GEPIDH. **Anais [...]** v. 1, 2017.

SANTOS, D. R.; PARASKI, N.; MENDES, Í. R. P. O gênero digital aplicativo APLI para tradução de libras, português e inglês com fins específicos. In: BRUNEL MATIAS, R.; LOUSADA, G. E; LOPES CRISTOVÃO, V. L. **Gêneros textuais/discursivos y tecnologías digitales**. 1a ed. - Córdoba: FI copias, 2020.

SARACCI, C.; MAHAMAT, M.; JACQUÉRIOZ, F. Comment rédiger un article scientifique de type revue narrative de la littérature? [How to write a narrative literature review article ?]. **Rev Med Suisse**. 2019 Sep 25;15(664):1694-1698. French. PMID: 31553532.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena, AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. **A construção da identidade em adolescentes**: um estudo exploratório. Estudos de Psicologia (Natal) [online]. 2003, v. 8, n. 1. Acesso em: 1 jan. 2022, p. 107-115. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100012>. Epub 22 out. 2003.

SILVA, L. P. *et al.*, Estágio Supervisionado no formato remoto: o Google Meet como alternativa para o ensino de Libras. **Cadernos de Estágio**, v. 2, n. 3, p. 60-71, 2020.

SILVA, R. R. *et al.*, **Jornal escolar como ferramenta para o conhecimento dos processos evolutivos por estudantes do ensino médio em uma escola pública do Interior de Alagoas**. Mestrado Profissional – PROFBIO. Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – ICBS. Universidade Federal de Alagoas – UFAL. 2020.

SILVA, Sandro Takeshi Munakata. **Blog como espaço de diálogo entre docentes e discentes de um curso de enfermagem**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Tecnologia em Design Educacional. São Paulo. 2020.

SKLIAR, Carlos, MASSONE, Maria I., VEIMBERG, Silvana. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. **Madri**: Infancia y Aprendizage, 1995, 69- 70, p. 85-100.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos surdos. SKLIAR, C. (Ed.), **Educação & Exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre, RS: Mediação. 1997.

SIDERA, F.; MORGAN, G.; SERRAT E. Understanding of Pretend Emotions in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 2020. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/articleabstract/25/2/141/5673265?redirectedFrom=fulltext>.

Acesso em: 18 jul. 2021.

SILVEIRA, R. C. C. P. **O cuidado de enfermagem e o cateter de Hickman: a busca de evidências** [dissertação]. 136f. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto; 2005.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. **Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica**. Linguagem em (Dis)curso–LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo), v. 8, p. 102-106, 2010.

SOUSA, J. L. N. **Tecnologias para alunos surdos no atendimento educacional especializado: possibilidades e desafios à inclusão**. 2020.

STETLER, C. B. et al. Utilization-focused integrative reviews in a nursing service. **Appl Nurs Res.** 1998;11(4):195-206.

STINSON, M. et al. Effects of SchemaEnriched Communication in Teams With Diverse Hearing Status. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34164645/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

STROBEL, Karin Lílian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. In: Dossiê Grupo de Estudos e Subjetividades. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, p. 245-254, jun. 2006.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. Florianópolis, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras - Libras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENovasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1_Texto_base_Atualizado_1_.pdf. Acesso em: 16 maio. 2021.

TERHUNE-COTTER, B. P.; CONWAY, C. M.; DYE, M. W. G. Visual Sequence Repetition Learning is Not Impaired in Signing DHH Children. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Volume 26, Issue 3, July 2021, p. 322–335. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/26/3/322/6279324>. Acesso em: 18 jul. 2021.

TODOROV, M. et al. Engagement of Children who are Deaf or Hard-of-Hearing Attending Mainstream Schools. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Volume 26, Issue 3, July 2021, Pages 395–404. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/26/3/395/6232577>. Acesso em: 18 jul. 2021.

URSI, E. S. **Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura**. [dissertação]. 130f. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, 2005.

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.

VIHMAN, M. M.; MILLER R. Words and babble at the threshold of lexical acquisition. SMITH, M. D.; LOCKE, J. L. (eds.) **The emergent lexicon:** The child's development of a linguistic vocabulary. New York: Academic Press, 1988.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos de Defectologia.** Editora Pueblo, Cuba, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de NETO, J. C.; BARRETO, L.S.M.; AFECHE, S. C. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes 1998.

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

WANG, Y. *et al.* Meta-Analytic Findings on Reading in Children With Cochlear Implants. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, V. 26, Issue 3, July 2021, Pages 336–350. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/26/3/336/6276256>. Acesso em: 18 jul. 2021.

ZHAO Y. *et al.* Relationship Between Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension in Deaf and Hard of Hearing Students. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 2021; enab023. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde/advance-articleabstract/doi/10.1093/deafed/enab023/6322317>. Acesso em: 18 jul. 2021.

WHITTEMORE, R; KNAFL, K. The integrative review: update methodology. **J Adv Nurs.** 2005;52(5):546-53.

ZILLMER, J. G. V; DÍAZ-MEDINA, B. A. Revisión Narrativa: elementos que la constituyen y sus potencialidades. 2018. **Journal of Nursing and Health**, 8(1). P. 1-2 Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/13654/8387>. Acesso em: 18 jul. 2021.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFISSIONAIS DO CAS

Este formulário possui sessões conforme a função dos profissionais do CAS?

- () Coordenação/professor bilíngue Pular para a pergunta 3
- () Professor bilíngue Pular para a pergunta 14
- () Produção de material Pular para a pergunta 29
- () Outros

Perguntas destinadas à coordenação do CAS:

3. Como é composta a equipe do CAS?
4. Qual o total de alunos (as) atendidos (as) na área da surdez no município de Cascavel – PR?
5. Desse total de alunos (as), quantos frequentam o contraturno no CAS?
6. Como é feita a avaliação do nível de aquisição da linguagem dos alunos (as) atendidos (as) (seja ela verbal ou sinalizada)?
7. Como é feita a seleção dos profissionais que fazem o atendimento para os alunos (as)?
8. Desses profissionais, quantos são surdos (as)?
9. Existe algum tipo de apoio às famílias com filhos surdos?
10. Para os alunos que não frequentam o contraturno no CAS, que tipo de apoio é oferecido?
11. Tempo de experiência no atendimento na área da Surdez:
 - () 1 ano;
 - () Até 5 anos;
 - () Mais de 5 anos;
 - () Mais de 10 anos.
12. Sugestão/correção de pergunta e resposta que acha pertinente e que não foi feita nesse questionário:
13. Deseja receber o resultado da pesquisa?

Perguntas destinadas aos professores bilíngues:

14. Tempo de experiência no atendimento na área da Surdez?
 - () Até 1 ano;
 - () Até 3 anos;

- Até 5 anos;
- Mais de 5 anos;
- Mais de 10 anos;

15. Você se considera:

- Surdo;
- Ouvinte.

16. Você acompanha quantos alunos? Qual a idade do aluno que acompanha?

17. Que ano o aluno está matriculado?

- 1º ano do fundamental;
- 2º ano do fundamental;
- 3º ano do fundamental;
- 4º ano do fundamental;
- 5º ano do fundamental.

18. Se acompanha somente um aluno, quanto tempo está com esse aluno?

19. Qual a condição do aluno (a)?

- surdo;
- usa aparelho;
- Implante coclear;
- filho (a) de pais surdos;
- filho (a) de pais ouvintes.

20. Qual a principal forma de expressão do aluno (a)?

- língua de sinais;
- gestos;
- oraliza;
- resmungos e apontação;
- inteligível.

21. A família interage com aluno (a) por meio de:

- língua de sinais;
- gestos;
- oralidade;
- apontação;
- outros.

22. No formato remoto, o que você percebeu no processo de aquisição do conhecimento?

- interesse da família;
- descaso da família;
- avanços;
- perdas.

23. Como está sendo o retorno das atividades remotas?

- superou as expectativas;
- regular;

- baixo retorno;
- o aluno entende o que é para fazer nas atividades;
- prejuízos quanto à comunicação;
- dúvidas quanto a quem fez as atividades.

24. Como você compreende esse formato (remoto) de ensino para os alunos surdos?

25. O aluno (a) que você acompanha tem alguma outra deficiência associada?

26. Utilizou recurso digital, se sim, qual plataforma?

- Google meet;
- Zoom;
- Facebook;
- WhatsApp;
- outros.

27. Como os conteúdos de ciências são trabalhados com os alunos?

28. Sugestão/correção de pergunta e resposta o que acha pertinente que não está nesse questionário:

Perguntas aos demais profissionais do CAS:

29. Tempo de experiência no atendimento na área da Surdez?

- Até 1 ano;
- Até 3 anos;
- Até 5 anos;
- Mais de 5 anos;
- Mais de 10 anos.

30. Você se considera:

- Surdo;
- Ouvinte.

31. Como os conteúdos de ciências são trabalhados com os alunos? EX: vídeos, ilustrações, modelos didáticos.

32. Sugestão de pergunta e resposta que acha pertinente e que não foi feita nesse questionário:

33. Deseja receber o resultado da pesquisa?

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS RESPONSÁVEIS LEGAIS

Questionário 1

Você se considera:

Ouvinte

Qual é a idade do aluno (a) acompanhado (a) pelo CAS:

4 anos.

Qual ano do Ensino Fundamental o aluno (a) está matriculado (a):

1º ano fundamental.

Há quanto tempo o aluno(a) é acompanhado pelo CAS:

1 ano.

Como é a comunicação da criança com a família:

Língua Brasileira de sinais.

O aluno(a) tem surdez:

Pré-lingual = antes de aprender a falar verbalizando.

Quem da família sabe língua de sinais:

Pai e mãe.

Qual período do dia o aluno (a) frequenta o contraturno no CAS:

Tarde.

Qual o melhor horário para marcar a entrevista com a criança?

À tarde.

Questionário 2

Você se considera:

Ouvinte.

Qual é a idade do aluno (a) acompanhado (a) pelo CAS:

9.

Qual ano do Ensino Fundamental o aluno (a) está matriculado (a):

5º ano fundamental.

Há quanto tempo o aluno(a) é acompanhado pelo CAS:

3 anos.

Como é a comunicação da criança com a família:

Mistura as línguas.

O aluno(a) tem surdez:

Pré-lingual = antes de aprender a falar verbalizando.

Quem da família sabe língua de sinais:

Irmãos/irmãs.

Qual período do dia o aluno (a) frequenta o contraturno no CAS:

Manhã.

Qual o melhor horário para marcar a entrevista com a criança?

Tarde.

Questionário 3

Você se considera:

Surdo (a).

Qual é a idade do aluno (a) acompanhado (a) pelo CAS:

8 anos.

Qual ano do Ensino Fundamental o aluno (a) está matriculado (a):

4º ano fundamental.

Há quanto tempo o aluno(a) é acompanhado pelo CAS:

5 anos.

Como é a comunicação da criança com a família:

Língua Brasileira de sinais.

O aluno(a) tem surdez:

Pós-lingual = perdeu a audição depois de já ter iniciado o processo da fala.

Quem da família sabe língua de sinais:

Mãe, Irmãos/irmãs.

Qual período do dia o aluno (a) frequenta o contraturno no CAS:

Tarde.

Qual é o melhor horário para marcar a entrevista com a criança?

Período da tarde.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFISSIONAIS DO CAS



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na

CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Aquisição tardia da língua de sinais em crianças surdas: causas e efeitos

Certificado de Apresentação para apreciação Ética – “CAAE” N°

Pesquisadora para contato: Clarice Fabiano Costa Palavissini

Telefone: (045) 99907-2952

Endereço de contato (Institucional): UNIOESTE/ CASCAVEL/ CCET/ PPGECEM

R. Universitária, 2069 – Jardim Universitário – Bloco de Ciências – 3° andar – Sala 79 - Cascavel – PR - CEP 85819-170.

Convidamos você a participar da nossa pesquisa sobre "Aquisição tardia da língua de sinais em crianças surdas: causas e efeitos no ensino de ciências". Os objetivos estabelecidos são, objetivo geral: Compreender quanto ao desenvolvimento em potencial da criança surda em face da aquisição tardia da língua de sinais nas apreensões de sentidos e significados dos signos para os conteúdos científicos. Objetivos específicos: Verificar se a criança surda na fase de apropriação da língua é capaz de fazer abstrações e proposições. Verificar se há diferença na apropriação do conhecimento quando o professor é surdo. Investigar se o formato (remoto) trouxe avanços ou prejuízos para as crianças em fase de aquisição da língua de sinais.

Temos como propósito de compreender enquanto pesquisadora e interessada em questões relacionadas a língua de sinais, especificamente, a Libras, verificar quanto as causas e efeitos da aquisição tardia da língua de sinais em alunos surdos do município de Cascavel acompanhados pelos profissionais do CAS, com o grupo de alunos atendidos na instituição no contraturno. Supõe-se que estes alunos

apresentam um contato maior com a língua de sinais. Sabemos que a metodologia de trabalho é personalizada, com foco na necessidade de que o aluno apresenta obedecendo as legislações vigentes.

A escolha do local de estudo se deu pelo fato da instituição apresentar professores surdos e sabe-se que o adulto surdo é um modelo nas questões relacionadas a língua de sinais para as crianças. Evidentemente, por se tratar de pesquisa com crianças com deficiência, essa pesquisa será apreciada pelo comitê de ética de modo a garantir a lisura dos envolvidos.

A pesquisa visa demonstrar que a aprendizagem se estabelece por meio da língua muito antes da criança estar inserida na vida escolar e que a metodologia correta pode ser a chave para um bom desempenho escolar. As informações obtidas serão selecionadas e organizadas para serem utilizadas no desenvolvimento desta pesquisa. Nessa perspectiva, não se pretende testar hipóteses tão pouco comprová-las ou refutá-las a intenção final da pesquisa é compreender o fenômeno que se apresenta. A partir de uma pesquisa qualitativa, exploratória inspirada na revisão narrativa análise textual discursiva (ATD) e adaptada a nossa pesquisa, pretende-se através dos dados coletados por instrumentos de pesquisa, (pesquisa com os professores, por questionário, pesquisa com os responsáveis legais dos alunos e a entrevista direta com o aluno por plataformas digitais (posteriormente transcrição dos discursos), analisar os dados na tentativa de compreender os fenômenos quanto ao desenvolvimento em potencial da criança surda com base na literatura elencada.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo. Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados.

Responder esse questionário implica na aceitação de participar da pesquisa. Você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, pelo e-mail, clarice_fc@hotmail.com, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP: (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Eu, Clarice Fabiano Costa Palavissini (pesquisadora), declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante (e/ou responsável).

Cascavel, _____ de _____ de 20_____.

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO RESPONSÁVEL LEGAL



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na

CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Aquisição tardia da língua de sinais em crianças surdas: causas e efeitos

Certificado de Apresentação para apreciação Ética – “CAAE” N°

Pesquisadora para contato: Clarice Fabiano Costa Palavissini

Telefone: (045) 99907-2952

Endereço de contato (Institucional): UNIOESTE/ CASCAVEL/ CCET/ PPGECEM

R. Universitária, 2069 – Jardim Universitário – Bloco de Ciências – 3° andar – Sala 79 - Cascavel – PR - CEP 85819-170.

Convidamos você e seu filho (a) a participar da nossa pesquisa sobre "Aquisição tardia da língua de sinais em crianças surdas: causas e efeitos no ensino de ciências". Os objetivos estabelecidos são, objetivo geral: Compreender quanto ao desenvolvimento em potencial da criança surda em face da aquisição tardia da língua de sinais nas apreensões de sentidos e significados dos signos para os conteúdos científicos. Objetivos específicos: Verificar se a criança surda na fase de apropriação da língua é capaz de fazer abstrações e proposições. Verificar se há diferença na apropriação do conhecimento quando o professor é surdo. Investigar se o formato (remoto) trouxe avanços ou prejuízos para as crianças em fase de aquisição da língua de sinais.

Temos como propósito de compreender enquanto pesquisadora e interessada em questões relacionadas a língua de sinais, especificamente, a Libras, verificar quanto as causas e efeitos da aquisição tardia da língua de sinais em alunos surdos do município de Cascavel acompanhados pelos profissionais do CAS, com o grupo

de alunos atendidos na instituição no contraturno. Supõe-se que estes alunos apresentam um contato maior com a língua de sinais. Sabemos que a metodologia de trabalho é personalizada, com foco na necessidade de que o aluno apresenta obedecendo as legislações vigentes.

A escolha do local de estudo se deu pelo fato da instituição apresentar professores surdos e sabe-se que o adulto surdo é um modelo nas questões relacionadas a língua de sinais para as crianças. Evidentemente, por se tratar de pesquisa com crianças com deficiência, essa pesquisa será apreciada pelo comitê de ética de modo a garantir a lisura dos envolvidos.

Para melhor conhecermos a amostra elencada organizamos questionários semiestruturados, por formulário eletrônico, para os profissionais que acompanham os alunos do CAS, e familiares dos mesmos. De posse dessas informações seguiremos o passo seguinte que é marcar uma entrevista com os alunos, com a devida autorização dos responsáveis, para podermos interagir e colher as informações pertinentes ao objeto de estudo. Nessa entrevista será compartilhado um vídeo curto de animação, com base nesse vídeo faremos a interação com a criança surda. A entrevista será gravada para a observação e transcrição dos discursos da Libras para língua portuguesa. A partir dos dados da entrevista e dos questionários faremos a triangulação dos dados e análise do material produzido, tendo por objetivo sempre uma análise qualitativa.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo. Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados.

Responder esse questionário implica na aceitação de participar da pesquisa. Você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, pelo e-mail, clarice_fc@hotmail.com, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na

pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP: (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Eu, Clarice Fabiano Costa Palavissini (pesquisadora), declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante (e/ou responsável).

Cascavel, _____ de _____ de 20_____.

APÊNDICE E

TERMO DE ASSENTIMENTO – TA (Crianças ≥ 07 anos de idade)



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Aprovado na

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

em 04/08/2000



CONEP

TERMO DE ASSENTIMENTO – TA (Crianças ≥ 07 anos de idade)

Título do Projeto: Aquisição tardia da língua de sinais em crianças surdas: causas e efeitos

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N°

Pesquisadora para contato: Clarice Fabiano Costa Palavissini

Telefone: (045) 99907-2952

Endereço de contato (Institucional): UNIOESTE/ CASCAVEL/ CCET/ PPGECEM

R. Universitária, 2069 – Jardim Universitário – Bloco de Ciências – 3° andar – Sala 79 - Cascavel – PR - CEP 85819-170.

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de compreender quanto ao desenvolvimento em potencial da criança surda em face da aquisição tardia da língua de sinais nas apreensões de sentidos e significados dos signos para os conteúdos científicos, para isso você participará de uma entrevista, com a devida autorização dos seus responsáveis, que poderá ser por plataforma digital a combinar, para podermos interagir e colher as informações pertinentes ao objeto de estudo. Nessa entrevista será compartilhado um vídeo curto de animação, depois de você assistir o vídeo você me contará o que você entendeu do vídeo. A entrevista será gravada em vídeo para posterior observação e transcrição dos discursos da Libras para língua portuguesa.

Para participar deste estudo, a pessoa responsável por você (pai, mãe, avó ou avô) deverá autorizar a sua participação mediante a assinatura de um Termo de Consentimento. Se eles não autorizarem, este documento não tem valor e você não poderá participar do estudo.

Para questionamentos, dúvidas ou relatos de acontecimentos os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento pelo telefone.

Sua participação nesse estudo é muito importante esperamos uma nova compreensão quanto ao desenvolvimento em potencial da criança surda em face da aquisição tardia da língua de sinais e demais questões relacionadas.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto de pesquisa.

Nome do participante:

Assinatura:

Eu, Clarice Fabiano Costa Palavissini, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, _____ de _____ de 20____.