

Prezado leitor,

O artigo que você está prestes a ler foi escrito por um estudante surdo do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal de Pernambuco.

Para as pessoas surdas pertencentes à comunidade surda brasileira, a Língua Brasileira de Sinais – Libras é considerada sua língua natural, enquanto a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é considerada a sua segunda língua.

De acordo com diversas pesquisas¹, a produção escrita das pessoas surdas apresenta como característica marcante o fenômeno da interlíngua², por se tratar de uma escrita de aprendiz de segunda língua.

Nesse fenômeno, o aprendiz tende a se utilizar, ao mesmo tempo, dos sistemas linguísticos das duas línguas com as quais lida no processo de aprendizagem. No caso das pessoas surdas, essas línguas são a Libras e o Português.

Desse modo, a produção escrita dessas pessoas tende a apresentar ora características do Português ora características da Libras, formando o que Nascimento (2014) conceitua de “hibridismo estrutural”.

O hibridismo estrutural presente na superfície textual da produção de pessoas surdas pode causar estranhamento ao leitor leigo. Entretanto, em conformidade com as pesquisas já citadas, os textos escritos em Língua Portuguesa por pessoas surdas apresentam, a nível do conteúdo, as adequações pertinentes aos aspectos semântico-discursivos relativos aos gêneros textuais propostos.

Em consonância com o que foi apresentado, os artigos produzidos por alunos surdos do curso de Letras Libras da UFPE apresentam uma textualidade permeada pela interlíngua Português-Libras. Entretanto, essa característica não compromete a qualidade acadêmico-científica desses trabalhos, produzidos dentro dos rigores da pesquisa e produção acadêmicas.

Esperamos que as produções científicas dos nossos alunos sejam fonte de inspiração para mais pesquisas na área da educação de surdos, bem como que desperte a curiosidade sobre os diversos temas abordados nos diversos artigos presentes neste repositório.

Boa leitura,

A Coordenação do Curso Letras Libras – Licenciatura

¹ Nascimento (2014); Silva (2018); Dias Júnior (2010); Brochado (2010); Fernandes (2006)

² Selinker (1972)

O ATO DE ENSINAR LIBRAS REMOTAMENTE: RECURSOS METODOLÓGICOS PARA TURMAS DE SURDOS E PARA TURMAS DE OUVINTES

Beatriz de Oliveira Ferreira (UFPE)

Leonardo Magnum dos Santos Freitas (UFPE)

Resumo: No campo das licenciaturas, o ato de ensinar, é sempre discutido pelos docentes no decorrer do curso, quer seja de qualquer disciplina, inclusive com a Libras. Essa pauta nunca se esgota, logo que, percebendo que, enquanto a sociedade muda, mudam os comportamentos, as políticas, as formas de pensar e, conseqüentemente, a maneira como reconhecemos o processo de ensino-aprendizagem. Um reflexo desse processo de mudanças no ato de ensinar ainda está sendo sentido, modificado e teorizado nesse período da pandemia de Covid-19 (SARS-CoV-2) e as suas variantes. Essa percepção quando as mudanças são percebidas a partir da não-funcionalidade e/ou não-efetivação da relação metodológica deu margem para essa pesquisa em que relaciona os desafios metodológicos no ensino de Libras para Surdos enquanto L1 e para ouvintes enquanto L2. Compreendendo também que nessa relação estamos atravessados pela revolução tecnológica, 4.0 – termo utilizado pela primeira vez pelo governo alemão na feira de Hannover em 2011 – e que trouxe novos desafios para professores, alunos Surdos e alunos ouvintes para além do método aplicado com a finalidade do ensino-aprendizagem dos conteúdos relacionados a Língua Brasileira de Sinais (Libras). O interesse na temática em meio ao período da pandemia trouxe inquietudes que justificam a escolha do tema. Devido as transformações sociais, políticas, econômicas e outros; o cenário metodológico também se transforma, fazendo com que o assunto não se esgote ou fique saturado.

Palavras-chave: Libras; Metodologia de ensino; Ouvintes; Surdos; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Ao perceber e viver o período que marcou o início da pandemia de Covid-19 (SARS-CoV-2) e as suas variantes, todas as áreas da sociedade começaram a repensar modos e modelos adaptáveis para continuar suas atividades em um cenário pandêmico. A priori, as soluções paliativas, pois se imaginava que seria um período curto. E, inegavelmente, a tecnologia foi um ponto chave para que a engrenagem social não parasse de vez.

O “como” fazer e saber se “funciona” remete ao pensamento e conceito teórico de Edward Thorndike entre o fim do século XVIII e XIX, que versa sobre aprendizagem por tentativa e erro, mas que podemos contextualizar nesse cenário. E que, de certo modo, foi e ainda tem sido feito dessa maneira. Afinal, lidar com o novo, com o desconhecido é criar estratégias que meçam, avaliem e testem a aplicabilidade e a funcionalidade.

No contexto educacional, a necessidade de manter em funcionamento as aulas desencadeou logo que foi percebido que o isolamento social não iria ser tão rápido quanto se esperava. E, mediante a disponibilidade dos recursos e aparatos tecnológicos, notou-se que a possibilidade de “continuar a vida escolar/universitária” era real e palpável. Isso porque já se tinha concepções e pesquisas sobre a efetividade do Ensino à Distância (EaD), que, cabe ressaltar, é uma modalidade de ensino distinta do que, hoje, temos por ensino remoto.

Todavia, a insatisfação e as frequentes críticas quanto a apreensão, compreensão, participação e resultados efetivos de ensino-aprendizagem nesse modelo de Educação Emergencial apresentada pelos alunos e professores trouxeram à tona diversos questionamentos sobre tal processo de aprendizagem. Nesse sentido, entendeu-se que alguma parte do(s) método(s) não estava(m) funcionando. Por esse motivo, fomentou-se o debate acadêmico sobre essas questões presentes, atuais e que ainda estão sendo vividas.

Essa é uma temática que está em constante diálogo por parte dos professores atualmente. Nesse sentido, a pesquisa se mostra importante por analisá-la a partir de relatos de várias experiências de tentativa e erro por parte desses profissionais, resultando em produtos acadêmicos relevantes para o campo da Educação e mantendo uma coesão com o cenário atual.

Sabendo dessas estratégias emergenciais, Köche (2004, p.24) comenta que, “esse conhecimento surge como consequência da necessidade de resolver problemas imediatos, que aparecem na vida prática e decorrem do contato direto com os fatos e fenômenos que vão acontecendo no dia a dia, percebidos principalmente através da percepção sensorial”.

Embora o retorno presencial esteja vislumbrado e implementado neste momento em que este texto está sendo redigido, o ensino remoto é um modelo que não vai desaparecer – pelo menos por enquanto. Por isso, é construtivo dialogar com essa perspectiva no contexto do ensino da Libras para turmas de Surdos e turmas de pessoas ouvintes, que possivelmente têm suas distinções.

Muitas foram as práticas metodológicas aplicadas durante o período de isolamento social por parte dos profissionais de educação. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar e comparar metodologias utilizadas no ensino remoto de Libras para turmas de surdos e ouvintes. Mais especificamente, o texto parte do levantamento bibliográfico a respeito da educação remota, selecionando aspectos de funcionalidade e aplicabilidade desse para o ensino de Libras, a fim de comparar os métodos utilizados a partir dos relatos selecionados. Além disso, analisa-os através de uma pesquisa de satisfação que busca compreender o processo de aprendizado a partir da visão dos discentes

Dessa forma, o presente artigo se organiza em etapas que visam a melhor compreensão dos dados e análises apresentados. Logo, primeiramente, faremos a contextualização do cenário da pandemia e abordaremos o conceito geral do ensino remoto emergencial. Em sequência, apresentaremos informações sobre o uso dos recursos tecnológicos – materiais de suporte, acesso a plataformas e conexões no Brasil. Depois, comentaremos sobre a Metodologia de ensino no geral, com recorte para o ensino de Libras. E, por fim, falaremos sobre os pontos de conflitos na metodologia de ensino de Libras em relação às turmas de surdos e de ouvintes nesse período remoto com seus professores de Libras.

1. CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 (2020 – atual)

A SARS-CoV-19, conhecida popularmente como Covid-19, é um vírus de alta capacidade de transmissão e que gera a síndrome respiratória aguda que levou a óbito cerca de 680 mil pessoas no Brasil e mais de 6,42 milhões de pessoas no mundo – dados extraídos do site do Governo Federal Brasileiro disponível no site <https://covid.saude.gov.br/> e contados até última semana do mês de julho de 2022.

O primeiro caso detectado aconteceu na China em dezembro de 2019, e acreditava-se que era uma doença que permaneceria localmente. Até que, outros casos foram percebidos em outras partes do mundo. No Brasil, o primeiro caso evidenciado e confirmado foi na última semana de fevereiro de 2020 na cidade de São Paulo/SP, informação dada pelo mesmo site mencionado acima.

A partir daí a Organização Mundial da Saúde decretou que essas ocorrências caracterizavam um fenômeno de pandemia: proliferação de uma determinada doença em escala mundial. E, como estratégia de contenção, várias medidas foram tomadas pelos governos para controlar e minimizar a propagação do vírus: privação de viagens internacionais, espaços coletivos como casas de shows, shoppings, espaços de lazer e nesse rol, escolas e universidades pararam as atividades, deixando inicialmente, suspensas.

O isolamento e as medidas sanitárias recomendadas deveriam ser acatados por toda a população, mas havia preocupação principalmente com os espaços de maior aglomeração e contágio: escolas, fábricas/oficinas, cortiços, mercados, transportes públicos, carros mortuários, quartéis, porto, penitenciária, repartições públicas, internatos, hospícios/asilos, lojas comerciais, casas de pasto, pensões/hotéis e conventos. As regras estabelecidas determinavam o isolamento dos doentes em casa ou em enfermarias para os indigentes e os recém-chegados à cidade; desinfetar as ruas, igrejas, cinemas, teatros, cafês, açougues, bondes, trens e navios. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 2429)

A menção que os autores fazem, foram medidas adotadas no Brasil no século XX quando, por meados dos anos 20, o Brasil sofria com uma variante gripal que, tinha alto poder de virulência. Essa não foi a única pandemia que aconteceu no mundo, e as medidas adotadas com a Covid-19 é um espelho do método utilizado em outros períodos da história. Todavia, na década de 20 ainda não existia a internet no Brasil. O que muda completamente o cenário da atual pandemia e traz uma outra visão de modos de vida e conceitos da sociedade.

Nesse contexto em que já existe a estabilidade das comunicações e ferramentas digitais, virtuais, de nuvens e conexões com o mundo em tempo real, o isolamento social por conta das medidas sanitárias também revoluciona o campo da Educação. Por outro lado, o acesso é condicionado a outros fatores sociais, geográficos e econômicos, que no decorrer do texto, serão exemplificadas.

Couto, Couto e Cruz (2020, p. 203) comenta no seu artigo que, “experiências Cibe culturais, especialmente, aquelas de uma educação on-line, alcançam uma parcela restrita de pessoas e aponta que os desafios para educar com tecnologias digitais ainda são imensos e precisam ser democratizados.” O que gera a exclusão de um determinado grupo e faz com que os argumentos apresentados sejam instáveis pois, no Brasil há inúmeros retratos e recortes de condições dos alunos e professores.

No contexto do ensino-aprendizagem dos estudantes Surdos, o problema se agrava no que tange o uso contínuo de máscaras, impedindo a visualização das expressões faciais, das possíveis leituras labiais para Surdos que sentem confortáveis no uso desse método, da tela limitada a visualização do tradutor/intérprete de Libras, das limitações da própria plataforma quanto a fixação da tela, do layout e disposição das janelas, da conexão e estabilidade da internet em cada região/cidade.

2. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

É preciso compreender o que vem a ser o modelo remoto emergencial que, facilmente tem se misturado e/ou confundido ao conceito de Educação à Distância (EaD). Segundo Queiroz e Castro (2020), o EaD teve seu início por volta de 1990 quando anúncios apresentavam serviços por correspondência. Foi reconhecida, no Brasil, aos fins do século XX e entendida como uma modalidade de ensino que redefine os conceitos de tempo e espaço dos partícipes do ambiente educacional. Diferentemente do ensino remoto emergencial que, é fortemente marcado pela siconicidade dos sujeitos que, embora estejam em espaços distintos, estão reunidos num mesmo tempo de forma que o contato com o professor e a interação social com os colegas acontecem de forma síncrona. Porém, apenas isso não assegura o aprendizado

dos alunos, para isso contamos com os recursos tecnológicos digitais. Para Castro e Queiroz (2020):

A importância das tecnologias digitais, nesse contexto, nos permite ressignificar o conceito de presencialidade, tanto na perspectiva de temporalidade quanto de espacialidade, no sentido de que ela torna possível que aos partícipes do processo educacional realizem suas atividades de forma síncrona e em um espaço virtual coletivo comum. Por isso, o foco da conceituação deixa de ser a separação física e espacial, podendo essa barreira ser superada, desde que sejam utilizadas estratégias didáticas adequadas e integradas aos recursos tecnológicos. (CASTRO e QUEIROZ, 2020, p.7)

Reconhecer apenas essas distinções são importantes para compreender a proposta de cada uma, mas o diferencial de uma aula consiste na sua metodologia enquanto “esqueleto” do ato de ensinar. Isto é, não são ambientes de liberação desordenada de conteúdo para os alunos.

Sendo que uma das experiências da pandemia de Covid-19, que traz um cenário distinto das outras pandemias, é estar acontecendo num período em que já vivenciamos o que chamam de “Quarta Revolução Industrial” ou Indústria 4.0. Um tempo em que há a presença da tecnologia computacional avançada, inteligência artificial, robótica e outras ferramentas desse campo.

Na fase inicial, em março de 2020, as aulas presenciais começaram a ser suspensas em todos os estados. Entretanto, essa suspensão a longa data iria interferir no calendário escolar. No Brasil, majoritariamente, as aulas acontecem de fevereiro a junho e de agosto a dezembro e tal mudança afetaria essa organização. De começo, de fato, não houve aulas. As escolas e universidades entraram em *status* de quarentena até criar um plano estratégico nacional por viés tecnológico.

Outras, reorganizaram o trabalho escolar, optando, apressadamente, pela continuidade do processo educativo e o cumprimento do calendário escolar e da carga horária letiva por meio de atividades não presenciais, mediadas ou não por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). (CUNHA, SILVA e SILVA, 2020, p. 28)

Em pouco tempo, o MEC – Ministério da Educação e Cultura – normatizou as diretrizes das ações de Educação no Brasil, desde o ensino básico ao superior. Inclusive, lançando a família e sujeitos comuns da sociedade civil a participar e intervir nos processos educacionais, sobretudo das crianças. Contudo, em todo o texto trata o professor como figura imprescindível e insubstituível no processo educacional. A partir disso, os educadores passaram a atuar no ensino remoto. Segundo o Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB

(2020), e uso de plataformas on-line, vídeo aulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais foi a estratégia adotada pelas secretarias estaduais de educação. Cabe ressaltar que foi o Conselho Nacional de Educação (CNE) que definiu os parâmetros, considerando-as como um ciclo emergencial que visa à mitigação dos impactos da pandemia na educação em razão da longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nas escolas.

Ainda no mesmo documento, exige que as condições para a oferta do ensino remoto atendam a alguns requisitos. Entre eles, está que os objetivos da aprendizagem sejam atendidos conforme os níveis de ano com a qualidade prevista nos documentos de regulamentação da Educação. Nesse ponto inclui-se a carga horária mínima aceita. Também há preocupação com perdas de aprendizagem por ruídos no vínculo escolar, com a compreensão das várias realidades sociais, considerando aspectos inclusivos e com o acesso às tecnologias disponíveis. Além disso, o documento propõe que a avaliação respeite o equilíbrio das realidades sociais.

Vale salientar que os documentos de regulamentação e notas pedagógicas visaram dar continuidade, mas que a realidade social era de incerteza e desconhecimento do processo metodológico já impactado pela falta de letramento digital dos professores e alunos. Levando em consideração que saíram do giz/piloto para grandes plataformas com dezenas de ícones de comandos de uma hora para outra. Ainda assim, como comenta Cunha, Silva e Silva (2020, p. 38):

Embora o percentual de professores com o nível superior seja bem mais expressivo do que os que possuem apenas o nível médio ou inferior, é possível que a maioria deles não tiveram em suas formações a preparação adequada para lidar com as novas tecnologias no âmbito educacional.

Um outro percalço é que, para além de inserir novos conhecimentos levando em consideração os empirismos, é fundamental que as atividades deem conta de integrar e fixar o conhecimento de forma dinâmica e interrelacional entre o ambiente de aprendizagem, em suas aplicações e replicações no meio social. Para Cunha, Silva e Silva (2021), a educação mediada por tecnologia digital pode ir além da instrução quanto a realização de tarefas e o contato com conteúdo prescritos, evoluindo para uma forma de interação que produz, coletivamente, sentidos, significados e aprendizagem.

Para isso, Salmon (2004) traz as concepções de e-atividades. Esse conceito por ele abordado abarca uma série de instruções e recomendações de como um professor pode aplicar uma atividade de fixação a partir de uma boa estruturação de aula virtual. Afinal, o autor defende que, “uma e-atividade bem estruturada tem de ser motivadora, envolvente e

intencional, promover uma aprendizagem ativa e forte interação e comunicação, ser moderada por um professor” (SALMON, 2004).

No que diz respeito aos métodos de ensino de Libras para turmas de Surdos e turmas de ouvintes podemos reconhecer alguns aspectos que vão desde o ensino da Libras enquanto legislação – daí pautaríamos por viés da Pessoa com Deficiência, conforme prevê as várias legislações vigentes tais como a Lei de Libras (Lei 10.436/2002) e o Decreto 5.626/2005, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), a Lei 10.098/2000, entre outros. Mas que, embora reconheçamos a necessidade e importância dos textos da Lei, debruçar nesses documentos com afínco não é nosso caso – e enquanto preocupação efetiva com o ensino da Libras dando conta das especificidades das turmas. Esse pensamento é compartilhado por Santos *et al.* (2015) e comentado por Lopes e Bezerra (2021) quando explicam que:

A língua de sinais, tal como qualquer outra pode ser ensinada a novos usuários, utilizando-se, portanto, de estratégias e metodologias para o ensino de segunda língua ou língua estrangeira, já que a forma como os ouvintes irão aprendê-la, por exemplo, é basicamente a mesma. O problema reside no fato de que muitas das metodologias tradicionais para o ensino de L2 não foram pensadas para a Libras ou para quaisquer outras línguas de sinais, o que torna desafiadora a tarefa de ensinar tal língua satisfatoriamente. (LOPES; BEZERRA, 2021, p. 162)

Por isso, o ensino remoto tem trazido novas perspectivas e estamos em um novo experimento pedagógico e interdisciplinar em que, segundo Rêgo *et al.* (2021, p. 167), estamos “buscando o conhecimento prático em ferramentas que não eram utilizadas no cotidiano das aulas, criando sentidos para entender como a tecnologia opera, transforma e como pode ser nossa aliada para tornar o ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. ” Nesse viés, tentaremos compreender o ato de ensinar partindo da premissa remota e dos aparatos metodológicos para Surdos e ouvintes nas aulas de Libras.

3. USO DE TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Certamente, a Quarta Revolução ou Indústria 4.0 é marcada pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento das tecnologias e ferramentas digitais, a evolução da automação, da robótica e das inteligências artificiais. Hoje, uma grande parcela da população conhece e/ou tem acesso a algum dispositivo como: *smartphones*, *tabletes*, *notebooks*, *talks*, entre outros. Porém, as formas de usos desses aparelhos, são em modos gerais, com a finalidade básica de comunicação: troca de mensagens, ligações, fotografias.

Com o momento pandêmico, requereu-se por parte dos professores e alunos o uso de ferramentas e *softwares* que antes não eram habituais, principalmente no campo da educação. Os quadros foram substituídos por telas, os pilotos por *mouses* e as anotações por arquivos em PDF e outros formatos de arquivos. A presença física, o contato pessoal, o lanche com risadas, os momentos de ida ao banheiro e outras interações foram abruptamente interrompidas. Processos sociais que corroboram para a fluidez da exposição de conteúdo.

Por parte dos professores, o desafio além do fator sanitário, é a preocupação do fazer docente. Logo que, a formação em que os licenciados passaram não contemplava situações como as de pandemia e o letramento digital não é um componente curricular obrigatório dos documentos legais da Educação e da formação docente no Brasil. Como aponta Cunha, Silva e Silva (2020, p. 34),

de acordo com pesquisa realizada pelo Movimento Todos Pela Educação, com base nos dados do CETIC (2018) e INEP (2017), 67% dos professores, por exemplo, declaram necessidade de aperfeiçoamento ou formação para fazerem o uso pedagógico das tecnologias para mediar adequadamente o processo de ensino. O estudo evidencia, ainda, que 76% dos professores se mobilizaram para aprender a respeito das tecnologias educacionais, cujo objetivo foi superar as dificuldades do momento. Além disso, apontam que a maioria dos professores não tiveram em sua formação inicial e nem continuada a preparação para o uso de tecnologias na educação.

Logo, os problemas metodológicos já iniciam quando há o déficit na formação desses professores. Que se veem induzidos a dar suporte educacional quando sequer tem conhecimento mínimo para desenvolver essa competência na prática. Muitos desses professores vêm de aplicações metodológicas presenciais e aulas semiestruturadas há anos sendo que boa parcela sequer utiliza aparatos eletrônicos para sustentar os processos didáticos das suas disciplinas. Entretanto, as secretarias, por meio dos documentos norteadores da pandemia, elencaram as seguintes ferramentas:

aulas on-line ao vivo ou gravadas (vídeo-aulas) transmitidas via TV aberta, rádio, redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp, Youtube), páginas/portais eletrônicos das secretarias de educação, ambientes virtuais de aprendizagem ou plataformas digitais/online, como o Google Classroom e o Google Meet, além de aplicativos; disponibilização de materiais digitais e atividades variadas em redes. (CUNHA, SILVA e SILVA, 2020, p. 29)

No que diz respeito aos processos de inclusão da pessoa Surda sinalizante de Libras nesses ambientes, os processos são ainda mais árduos, tendo em vista que para além dos aparatos, a acessibilidade é um ponto que não tem protagonismo no cenário da educação,

principalmente quando todos os olhares estão debruçados nos aspectos gerais do ensino. É que tais medidas se contradizem quando a perspectiva da educação é oferecer a todos de forma igualitária e respeitando as diferenças. Conceito que é previsto na nossa Constituição. Ao tempo em que, de acordo com Santos *et al* (2015, p. 206), é preciso flexibilidade, organização e planejamento para ensinar em um ambiente virtual, considerando que todos os materiais e conteúdos disponibilizados devem ter o máximo de clareza possível para permitir o acesso e compreensão por parte do aluno.

4. TIPOS DE METODOLOGIA DE ENSINO

Para tratar sobre metodologia de ensino, precisamos resgatar um pouco sobre os vários conjuntos de métodos que foram organizados em grupos e classificados entre os séculos XVIII e século XX. Nesse período, o foco metodológico estava debruçado sob a ótica do desenvolvimento das habilidades escritas, logo que, o uso social requeria dos intelectuais desse meio a memorização de regras gramaticais, aquisição vocabular para que a escrita fosse o ponto forte de atuação para que fossem feitas traduções de textos.

Pois quanto ao *Método Clássico*, assim denominado, estava em detrimento das traduções das línguas clássicas justificando o nome do método, Gesser (2010). As línguas tidas como clássicas eram o latim e o grego, dominadas pela elite nos campos dos negócios, da religião, filosofia, política e outros setores da burguesia. Estes profissionais eram representações de poder absoluto e a oratória, neste momento, não era explorada. Após o século XX, esse método passa a ganhar uma “atualização”, embora, a essência dessa tradição metodológica ainda permaneça a mesma do século XVIII.

Com o passar dos tempos – data-se que no século XIX – o Método Clássico começou a ser chamado de Método da Tradução e Gramática; ainda que com uma nova “roupagem” mantinha suas características originais. Este perdurou até o século XX com força e popularidade, pois “requer poucas habilidades especializadas por parte dos professores” além do que “os testes de regras gramaticais e de tradução são fáceis de construir e pode objetivamente ser pontuados na avaliação”. (GESSEI, 2008, p. 12).

Por questões de distância entre a realidade dos falantes e seus devidos usos com um método voltado para a exploração de recursos literários, o *Método da Tradução e Gramática* (consequentemente o Método Clássico) foram questionados em sua efetividade. Passou-se a ter ideia do mau funcionamento da aprendizagem da língua enquanto L2, tendo em vista que, o francês Fraçois Gouin na sua própria experiência em que visitou a Alemanha e, reflete sobre o não-funcionamento comunicacional de forma natural (GESSER, 2008, p. 14). Gouin, com seu

Método Seriado, dominava perfeitamente a língua alemã, embora o processo comunicacional fosse falho. Então, concluiu que decorar verbetes não era o melhor caminho para o aprendizado.

Entretanto, o método que veio em substituição foi o *Método Direto* que parte da mesma premissa de Gouin, como pontua Gessei (2008, p.14):

O Método Direto, todavia, ganha mais popularidade no século 20. Esse método, desenvolvido pelo Alemão Charles de Berlitz, enfatizava as habilidades áudio-orais e o uso da língua alvo pelo aluno, relegando como secundária a leitura e a escrita, pois acreditava que os aprendizes poderiam confundir os sons com a grafia.

Esse método se faz presente nos anos 30 e, mais uma vez, resgata os princípios do Método por Tradução e Gramática – moldes clássicos – nesse tempo, com o adendo ao desenvolvimento da leitura.

Por conseguinte, eclodiu a II Guerra Mundial e, junto a ela, a necessidade de que os soldados se comunicassem com outras tropas: entre aliados e adversários. Contudo, os métodos utilizados não convergiam para a comunicação oral. É de forma emergencial e estratégica que surge o Método do Exército pautada em solucionar questões práticas de conversação e repetições de atividades que visassem a comunicação e a língua de outros países. O olhar de várias instituições voltou-se para este método, e seguido de adaptações e novas formulações o método do exército é então denominado entre profissionais de ensino como Método Auditivo (GESSEI, 2008, p. 15).

Já no Método Silencioso trazia a concepção de que o aluno precisa ter sua autonomia, então, o professor se torna o sujeito que sugere os estímulos, os processos, as atividades e o aluno que deve, além das respostas, vir com novas proposições. O professor não intervém nas dificuldades dos alunos, daí o nome do método.

Diferentemente das línguas orais, a Libras se dá de forma natural no contexto linguístico da comunidade surda, possuindo características específicas que se diferem dos sistemas verbais de comunicação. A Libras possui na sua estrutura, uma gramática própria, um sistema linguístico próprio diferente das línguas orais, dado que a “língua é um sistema de signos específicos aos membros de dada comunidade” (FIORIN, 2015, p. 14).

Por ser de modalidade visual-espacial, a Libras é produzida pelas mãos, de acordo com Quadros e Karnnopp (2004) a diferença entre as duas modalidades de língua, oral e de sinais, nos remete que as línguas de sinais possuem os mesmos princípios subjacentes de construção estrutural que as línguas orais, possuindo léxico, gramática e um sistema de regras, para utilização dos sinalizados. Vamos, portanto, tratar nesse artigo uma breve reflexão sobre a

docência de Libras, os desafios encontrados nessa jornada, fazendo menção ao que foi vivenciado no período pandêmico por parte de professores e alunos. Além disso, vamos comparar os desafios do ensino e aprendizagem de Libras para surdos e ouvintes em ambiente de aulas remotas.

4.1 O ensino de Libras

No ensino há dois intervenientes principais: por um lado o aprendente (aquele que aprende) e por outro lado o que ensina (ou que orienta). Para Timbane, um aprendente deve ser o centro de todas as atividades e o orientador deverá ter com um papel secundário e ele simplesmente passará a ser como um treinador de futebol, pois não entra em campo para jogar (TIMBANE, 2015).

Assim, como as línguas orais, a língua de sinais também é uma língua natural, surge a partir da necessidade de comunicação de seus falantes. Surge em comunidade linguística e possui estrutura gramatical. De acordo com Rosa (2005 p. 18) “as línguas de sinais existem de forma natural em comunidades linguísticas de pessoas surdas e, conseqüentemente, partilham uma série de características e de experiências linguísticas inerentes ao grupo.

O ensino da Libras, assim como o aprendizado de qualquer outra língua, pode ser por viés gramatical ou pelo viés comunicativo, na primeira a preocupação é majoritariamente com a forma, enquanto a segunda predomina a função comunicativa. Nos tipos de metodologia já aprendemos quais os tipos e qual a predominância de cada uma.

Constatamos conforme. Gessei (2010), dessa maneira, que a educação brasileira esteve preocupada em boa parte da história com as formas do que o uso. Também percebemos que os eventos sociais que modificam as necessidades, conseqüentemente a maneira pelo qual enxergamos a Educação como um todo.

A partir desse pressuposto, percebemos alguns entraves quando quanto as abordagens visto que, a transmissão do conhecimento gramatical é baseada nos livros e materiais didáticos. A produção de materiais didáticos em Libras, são produzidos ancorados, sobretudo em aparatos tecnológicos como *smartphones*, celulares, câmeras, *notebooks* e afins. Entendendo também que a reflexão quanto às tecnologias úteis ao ensino de Libras.

A visão de ensino na abordagem gramatical usualmente se pauta em livros didáticos ou materiais cujo objetivo é transmitir conteúdo da estrutura gramatical da língua alvo. Já na abordagem comunicativa ensinar uma língua é promover o desenvolvimento da competência comunicativa (e linguística) sempre partindo da

promoção de vivências do uso real e significativo da língua alvo a partir da construção de novos significados na e através da interação com o outro. (Gessei, p.7, 2010)

Já na abordagem comunicativa que têm ênfase no uso da língua de sinais esbarramos em alguns aspectos sociais tais como: os estigmas quanto aos aprendentes sobre a Libras e o contato direto com a Libras, o reconhecimento que a Libras não é uma língua internacionalmente mercantil tal qual o inglês, por exemplo, além dos aspectos que associam o aprendizado das línguas espaço-visuais a um campo restrito a um grupo de pessoas Surdas que “precisam de atendimento”, não compreendendo como um espaço de aprendizagem, discussão, contato pleno com cidadãos brasileiros (Surdos e não-Surdos).

Somado aos pontos já apresentados, endossam os fatores que, muitas vezes, o ensino de Libras em qualquer uma das abordagens estão em detrimento ao cumprimento dos aspectos legais. E os aspectos legais favorecem a inclusão dos cidadãos Surdos por critérios da deficiência como plano principal, e não em exaltação aos aspectos conceituais e que definem uma língua como ocorre nas línguas oficiais de cada país.

4.2 Metodologia de ensino de Libras enquanto L1 para Surdos

O propósito do ensino de Libras enquanto primeira língua (L1) é diferente dos objetivos de uma segunda língua (L2). Afinal, ensinar a Libras enquanto língua de instrução traz aspectos distinto do aprendizado de idiomas em geral. O caminho do ensino de Libras no Ensino Superior é refletir os aspectos linguísticos, desenvolver de forma crítica a língua e clarificar a comunicação entre os sujeitos. Basso, Strobel e Masutti (2009, p. 23) discutem que, “os estudos atuais sobre o ensino de língua materna ou primeira língua têm privilegiado as metodologias que priorizam o trabalho com gêneros textuais, ou gêneros discursivos”.

Sobretudo, precisamos considerar que, o ensino de Libras dentro das grades curriculares é recente. E que ainda está passível de discussões que são anteriores ao método, tais como: formação docente, estrutura curricular dos cursos de Letras/Libras e a formação dos sujeitos para que tenham competência para desenvolver as atividades docentes. Logo que, reconhecemos que essas reflexões são posteriores a Lei de Libras de 2002 que já foi tocada nesse texto. Discussões que tocam sobre as formas de pensar o método de ensino para Surdos recai ainda mais a diante.

Basso, Strobel e Masutti (2009) falam a respeito da prematuridade do ensino de língua, neste caso a materna em Libras, pois os métodos dão ênfase nos gêneros textuais e/ou discursivos. Ou seja, privilegia a língua portuguesa e seus formatos (escrito e falado) em modalidade oral-auditiva. O que dificulta trazer à tona uma variedade de textos que tenham metodologias que tenham “funcionado” ou que, de forma recorrente fundamentam o aprendizado do sujeito Surdo em L1.

Vale ressaltar que, segundo Gladis Perlin (2004), esse pensamento não visa trazer algo pronto, mas reflete a história das pessoas Surdas sobre as concepções de ensino e como propor estratégias para que esse público Surdo aprenda, pois, as experiências são inerentes a eles. Ou seja, as vivências histórico-culturais, proposto por Bakhtin (1986), faz com que a consciência individual seja construída no processo dialógico, ou seja, entre pessoas que se dialogam/sinalizam. Logo, as formas de aprender, ensinar e os métodos são validadas a partir dos próprios Surdos.

4.3 Metodologia de ensino de Libras enquanto L2 para Ouvintes

Quando falamos da língua materna, estamos nos referindo a nossa primeira língua como forma de aquisição da linguagem. Gesser (2010), traz os conceitos de L1, L2 e LE referindo-se respectivamente: a primeira língua (ou língua materna), segunda língua e língua estrangeira. Aqui não entraremos em questões da LE logo que, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não pertence a outro país, senão o Brasil. Todavia, poderíamos nos referir de tal forma a *American Sign Language* (ASL), pois é uma língua espaço-visual de outro país.

Já comentamos a respeito dos tipos de metodologias e, percebemos que ao longo da história a construção metodológica estava baseada na Metodologia Clássica em que consistia no ensino focado na tradução de textos escritos, além disso, nas várias transformações e revoluções sociais, os métodos – mantendo-se das relações com a gramática e a repetição como forma de aprendizagem – também estavam somadas ao desenvolvimento das competências orais auditivas. Isto é, os métodos voltados para pessoas não-surdas com foco na forma e não na língua, Gesser (2010).

Daí já percebemos distinções entre o ensino de L1 e de L2, no nosso caso, no ensino de Libras para turmas de surdos (L1) e para turmas de ouvintes (L2). Em que as aulas são voltadas para a comunicação, na primeira, e com foco no aprendizado dos sinais, na segunda. Como segue a proposição de Gesser (2010) quando menciona os tipos de abordagens. Para

ambos os casos, percebemos que os professores, sobretudo os que lidam com línguas, têm preocupações do campo da docência, como por exemplo:

Como vou ensinar? Será que levo jeito para ensinar? O que devo ensinar? Será que ensinar língua é igual a ensinar outras disciplinas? Como devo planejar as aulas? Como responder perguntas difíceis dos meus alunos, ou ainda, perguntas que não sei a resposta? Por onde começar? Como devo fazer as intervenções para promover a aprendizagem do aluno? Você mesmo já deve ter feito, introspectivamente, algumas destas perguntas, certo? (GESSER, 2010, p. 42-43)

Dessa forma compreender que o ensino da Libras como L2 não é condicionada a passagem constante de vocabulário. Todavia um arcabouço teórico, social, linguístico que está diretamente atrelado ao contexto desse ensino. Vale ressaltar que, além das reflexões, discussões teóricas e as barreiras existentes no atuar do professor em sala de aula. Percebemos o agravo das barreiras quando passamos pelo comento de pandemia. Que, com todos os fatores, tinham e ainda têm a dificuldade no uso dos recursos tecnológicos enquanto matéria: uso do mouse, ligar e desligar o computador, ativar e desativar o roteador WI-FI e, principalmente, o uso de aplicações, softwares que se aplicam tanto para o ensino de Surdos, quanto de ouvintes.

5. METODOLOGIA

Para sustentar a proposta dessa investigação caminhamos com abordagem de dados qualitativa embora traga algumas informações de caráter quantitativo não caracteriza como esta última. Também não há intercorrências em apresentar tais números visto que, segundo Demo (2008), não faz nenhum mal a qualquer avaliação qualitativa vir secundada por dados quantitativos, até porque estes são inevitáveis.

Nesse sentido, realizaremos a investigação orientados pelas características da pesquisa do tipo análise documental, com o propósito de filtrar dados. Pois, segundo Pimentel (2001), as categorias de análise dependem dos documentos. Assim, esses precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça.

Por isso, há o intento de quantificar os sujeitos da pesquisa segundo critérios e categorias como região do país, estado, cidade, situação formativa de cada região, se estão ativos quanto a profissão, idade, gênero e outras mais informações que deem aporte para elucidação do problema de pesquisa por meio de análise.

Oliveira (2011) demonstra que a ideia de que as abordagens qualitativas e quantitativas

devem ser encaradas como complementares, em vez de mutuamente concorrentes para dar conta da dimensão que pode ser vista no problema de pesquisa, cumprindo assim, a apresentação de um produto mais verossímil à realidade.

5.1 Contexto da Pesquisa

Para dar conta da proposta da pesquisa, inicialmente dar-se-á por uma pesquisa documental que consiste no tipo de pesquisa baseada na análise de documentos, quer seja de natureza impressa, eletrônica, gráfica e/ou audiovisual através de textos escritos como: livros, artigos impressos, revistas, jornais, bilhetes, cartas, certidões, leis, etc., pode se dar em objetos físicos como: diários, itens de coleção, materiais de preservação, entre outros. Ainda em Neves (2008), também pode-se dar através de arquivos digitais como: fotos, vídeos, documentários, artigos online, sites, revistas virtuais, entre outros.

Esses dados ajudam ao(s) pesquisador(es) a coletar(em) dados com a finalidade de obter um panorama técnico-acadêmico através dos itens mencionados anteriormente. Em sequência serão filtrados e selecionados os textos de acordo com as buscas com as palavras-chave. O objetivo é coletar os dados que darão subsídios teóricos que respaldam os caminhos da pesquisa. O produto final da pesquisa tem pode ser do tipo exploratória a medida que buscamos verificar se algo está certo ou errado, ou detectar algo; e do tipo informativa que busca coletar e compactar as informações averiguada conforme em Neves (2008).

Feito essa parte, os documentos filtrados serão separados por eixos temáticos em que, alguns textos irão fomentar o estado da arte trazendo a interseccional idade das questões apresentadas: ensino remoto, metodologia, estratégias e recursos tecnológicos e ensino de Libras.

A pesquisa foi pautada na percepção real apresentada e relatada de maneira informal por meio de indagações e escuta de colegas da mesma sala e de outras, na mesma perspectiva. Em caso de continuidade do projeto, pode-se fazer uma coleta através de questionários ou através de entrevistas de maneira a ter dados para o tratamento.

Embora o ensino remoto não seja uma modalidade de educação e/ou uma forma de vertente educacional tal qual é a Educação à Distância (EaD) segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que está presente na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), ela é reconhecida pelo governo e decretos nacionais e estaduais, a exemplo da Portaria MEC nº 343 de 17 de março de 2020, como uma forma de ensino de caráter emergencial.

O que nos trouxe o despertar para analisar as evidências acadêmicas e produções sobre o assunto. Essa observação documentada em forma de trabalho de conclusão de curso, posteriormente, pode fomentar a iniciação científica para culminar numa pesquisa a nível mestrado. Sendo possível investigar recortes específicos como exemplo, a própria experiência dos alunos da nossa universidade.

5.2 Instrumentos de coleta de dados

Para que nós possamos obter sucesso de uma avaliação de um projeto, quer seja de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), ou em outros níveis como na Iniciação Científica (IC) ou mesmo em pesquisas de mestrado e doutorado, nós precisamos analisar, escolher, definir e conduzir todo o processo da colheita e trato das informações. Essa colheita de dados requer planejamento, estratégia e um plano de ação contínua e linear e, para que seja efetivo e validado, os dados devem vir de fontes autênticas e/ou confiáveis. Do contrário, os processos podem ser fracassados, os produtos sem valor e os resultados desprezíveis.

A técnica escolhida para fazer a coleta de dados deve estar vinculada às necessidades que a pesquisa apresenta e requer, descartando qualquer possibilidade que afete total ou parcialmente os resultados. Por isso, para o desenvolvimento desse trabalho, optamos pela pesquisa de caráter documental e que confere baixo custo para a realização da pesquisa, além da praticidade e fácil acesso dos documentos por vias eletrônicas/digitais. Mesmo assim, algumas dificuldades podem intervir no decorrer do processo.

Dependendo do desenvolvimento da cultura organizacional, da estrutura e funcionamento dos sistemas de informação existentes na instituição, pode haver alguma dificuldade com esta técnica, pois: (i) nem todos os dados estão completos (por exemplo: registros de 2 anos atrás não estão completos); (ii) os dados disponíveis estão excessivamente agregados, dificultando seu uso; (iii) mudanças de padrões com o tempo inviabilizam a comparação entre dados obtidos em épocas diferentes e (iv) Dados só são disponíveis para uso confidencial. (BARBOSA, p. 2, 1998).

Para o nosso caso, pelo tema ser atual e ainda em curso, os dados não estavam devidamente completos tais como: efeitos a longo prazo do ensino de Libras de forma remota, também há muito material sobre metodologias de ensino de maneira geral o que se torna mais minucioso a seleção dos textos sobre o assunto. Podemos elencar esses pontos como intercorrências durante o processo da coleta dos dados.

A fim de apresentar o trajeto da coleta de dados da nossa pesquisa, resolvemos estruturar em forma de tabela para uma melhor visualidade dos nossos objetivos e como alcançar tais

metas a partir dos instrumentos de coleta a serem utilizados. Vale ressaltar a importância de apresentar essas informações pois, poderiam ser escolhidos outros métodos de pesquisas que conduziram para outras perspectivas. Os resultados estão atrelados nos propósitos de investigação (objetivos) alinhados a estes instrumentos. A mudança de um dos parâmetros desencadearia em uma nova pesquisa diferente desta.

Por isso, apresentamos a seguir a referida tabela que relaciona os objetivos (lado esquerdo) aos instrumentos utilizados. A escolha em relacionar essa tabela diz-se respeito a visualidade das nossas proposições de maneira didática.

Quadro 1 - Relação entre os objetivos específicos e os instrumentos de pesquisa

Objetivos específicos	Instrumentos a serem utilizados
Coletar os dados científicos sobre o ensino remoto de forma geral;	Construção do quadro teórico e epistemológico
Apresentar a linha do tempo da história da metodologia	Artigos relacionados ao campo das metodologias
Selecionar entre os dados coletados a funcionalidade e aplicabilidade de métodos de ensino de Libras;	Filtro dos textos acadêmicos que evidenciaram alguma metodologia e como foi aplicada
Comparar os métodos de ensino dentro das plataformas virtuais apresentados nas pesquisas selecionadas;	Classificação dos pontos positivos e negativos apresentados pelos autores quanto as aulas remotas de Libras
Analisar os resultados de pesquisa sobre a satisfação e aprendizado de discentes no período remoto.	Esse produto pode ser um relatório geral da pesquisa.

5.3 Procedimentos Metodológicos

Para dar conta dos objetivos propostos nessa pesquisa, separamos em quatro fases de desenvolvimento dessa investigação:

1ª etapa – *coleta documental sobre ensino remoto, metodologia de ensino e ensino de Libras*. Nesta etapa, daremos atenção a construção das ideias e bases teóricas que darão respaldo à pesquisa.

2ª etapa – *separação e seleção por eixos temáticos dos documentos coletados*. Será neste momento em que alocaremos em grupos todas as bases de dados. Separando o que será pertinente a pesquisa e, ao mesmo tempo ter aporte argumentativo baseado em várias percepções. Além de filtrar aquilo que não seria relevante à pesquisa. Aqui já é possível fazer o tratamento dos dados para a próxima fase.

3ª etapa – *Comparar os dados*. Para essa fase já teremos separado todo material e, a partir daqui, podemos perceber quais características se convergem e se divergem quanto aos métodos, quanto as críticas, quando as percepções de ensino geral e do ensino de Libras em específico.

4ª etapa – *Sistematização dos dados para análise*. Após todo o processo realizado de todas as etapas, aqui será constatada se a hipótese levantada sobre os problemas de metodologia no ensino de Libras no modo remoto emergencial atende ao problema proposto na pesquisa.

5.4 Análise dos dados

Para analisar os dados da pesquisa, nos basearemos na proposta de Moraes (2003), em que esse processo é feito por meio de classificação de unidades. De maneira que os dados e materiais são isolados, categorizados, descritos e interpretados de forma que o produto desse processo chamado “*corpus*” seja analisado e integrado a uma produção de texto, “utilizando como base de sua construção o sistema de categorias desenvolvido na análise” (MORAES, 2003 p. 87).

6. RESULTADOS ESPERADOS E CONTRIBUIÇÕES

O produto desta pesquisa busca evidenciar a relevância dos processos metodológicos aplicados para alunos surdos e alunos ouvintes no espaço remoto de ensino. Além disso, não podemos afirmar que esse sistema de ensino – que outrora foi aplicado como emergencial – seja consolidado. Para isso, pesquisas como a de outros autores e a nossa ajudam a comunidade surda, acadêmica, alunos, professores e a comunidade interessada no assunto a refletir sobre esse momento de pandemia, comparar com outros eventos passados ou que venha a acontecer.

Além disso, reconhecer quais metodologias nos ajudam, enquanto licenciados, a criar aulas que visem garantir e, segundo Gohn (2007), formar cidadãos aptos a solucionar problemas

do cotidiano, desenvolver habilidades, capacitar-se para o trabalho, organizar-se coletivamente e apurar a leitura e compreensão do mundo social como individual.

Com este resultado, podemos contribuir cada vez mais com a Comunidade Surda e com os aprendizes de Libras de forma mais qualitativa. Fazendo do ensino de línguas – em evidência a língua de sinais – uma aprendizagem útil, efetiva e passível de ser aprendida com todos os preceitos que regem a legislação, os documentos da educação e que seja um processo aprazível para os alunos.

Além de refletirmos sobre os aspectos sociais e linguísticos que envolvem o ensino de línguas de forma que podemos comparar e entender os processos de ensino-aprendizagem. Tais como, perceber os cursos de licenciatura que envolve línguas para compreender como cada língua se percebe como necessidade humana de comunicação, em quais pontos elas se assemelham e quais pontos divergem. Considerando também, os propósitos e as modalidades da língua. No caso da Libras, uma língua visuo-espacial. Por isso, essa pesquisa dá abertura para outras perspectivas por ser um campo fértil e inovador que pode possibilitar outros pesquisadores a desenvolverem pesquisa nesta área.

REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acessado em 12 de julho de 2022.

BAKHTIN, Mikhail (Volochninov). Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARBOSA, Eduardo F. Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. **Educativa, out**, 1998.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. Metodologia de ensino de Libras–L1. **Florianópolis: UFSC**, 2009.

CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E. R. de. Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 3 - 17, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.59. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40>. Acesso em: 19 mar. 2022.

CIEB. Planejamento das secretarias de educação do Brasil para ensino remoto. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>. Acessado em 19 de julho de 2022.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 10 de julho. 2022.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 mar. 2022.

GESSER, A. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a língua de sinais. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

GESSER, Audrei. Metodologia de ensino em Libras como L2. **Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina**, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e pesquisa**, v. 39, p. 65-80, 2013.

LOPES, Matheus da Silva; BEZERRA, João Emanuel Moreno. Ensino de Libras como L2 para ouvintes no formato remoto: um relato de experiência durante a pandemia. *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*, v.9, n.1, p. 153-181, 2021.

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos: Análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. *In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003, 2º ed.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *In Cadernos de pesquisa em Administração*, v. 01, n. 3, 2008. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>. Acesso em: 14 de mar de 2022.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração. UFG: Catalão, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acessado em: 12 de julho de 2022.

PASINOTTO, Renata. O erro no processo de ensino-aprendizagem. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Uri: Erechim, 2008. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/840.pdf. Acesso em: 12 de julho de 2022.

PERLIN, G. T. – SURDOS: cultura e pedagogia. In THOMA, A. S., LOPES, M. C. (org) A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagens na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.63-84.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Universidade Estadual de Londrina: *In Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, 2001.

RÊGO, Karla Karina Abrantes; ONOFRE, Eduardo Gomes; ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins de; NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. Educação em formato remoto: estratégias de ensino utilizadas por professores Surdos da UEPB. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap –*

UERJ), v. 10. n. 25, p. 159-176, 2021.

SALMON, G. E-actividades. El factor clave para uan formación en línea activa. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

SANTOS, L. F. dos.; CAMPOS, M. de L. I. L.; LACERDA, C. B. F. de.; GOES, A. M. Desafios tecnológicos para o ensino de Libras na educação a distância. In: Comunicações, ano 22, n. 3, p. 203-219. Piracicaba, 2015.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola?. **Psicologia escolar e educacional**, v. 20, p. 33-44, 2016.